



universitaria

Educación en valores en el ámbito universitario

Propuestas y experiencias



Rosa M^a

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (Coord.)

narcea

La educación en valores en el ámbito universitario

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Paseo Imperial, 53-55. 28005 (Madrid)

www.narceaediciones.es

© UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID, 2012

Villaviciosa de Odón (Madrid). España

www.uem.es

Diseño de cubierta: Francisco Ramos

Primera edición en eBook (Pdf): 2013

I.S.B.N. (eBook): 978-84-277-1929-3

I.S.B.N. (Papel): 978-84-277-1886-9

Impreso en España. Printed in Spain

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

La educación en valores en el ámbito universitario

Propuestas y experiencias

Rosa M.^a Rodríguez Jiménez
(Coord.)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Han participado en la redacción de este libro:

Coordinadores y autores:

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Rosa M.^a

Profesora e investigadora en la Universidad Europea de Madrid. Es Doctora en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid, Diplomada en Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca y Master en Danza Movimiento Terapia por la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde su creación, y durante nueve años fue la Directora de la Oficina de Voluntariado y Cooperación de la Universidad Europea de Madrid.

CASTAÑO PEREA, Enrique

Doctor arquitecto por la Universidad Politécnica de Madrid y MBA del IEDE Universidad Europea de Madrid. En la actualidad es profesor de dibujo del Departamento de Arquitectura en la Universidad de Alcalá. Su experiencia investigadora está centrada en docencia en la evaluación de competencias, y en cooperación al desarrollo en la formación en valores en la universidad y en el desarrollo de proyectos fin de grado sobre habitabilidad básica.

TERRÓN LÓPEZ, M^a José

Profesora de la Escuela Politécnica de la Universidad Europea de Madrid, donde entre otros cargos ha sido directora de departamento y de titulación y responsable del programa de formación del Profesorado. Licenciada en Ciencias Físicas en la Universidad Complutense de Madrid se doctoró en la Universidad Politécnica de Madrid en el programa de Energía Solar Fotovoltaica.

Otros autores y autoras:

ARNÉS, Javier

ASENSIO CASTAÑEDA, Eva M^a

BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión

CANO, Alberto

CORDERO VERDUGO, Raquel Rebeca

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Fernando

ESCRIBANO OTERO, Juan José

ESTEVE LANA, Jonathan

GARÍN GARCÍA, Juan Alberto

GARCÍA SAN MIGUEL RODRÍGUEZ, Lucía

GÓMEZ SOTA, Fátima

GRACIAPARRA, Patricia

INGLÉS GOSÁLBEZ, Beatriz

JEROME, Caroline

LARA BERCIAL, Pedro José

LEMRINI, Mohamed

MORENO RODRÍGUEZ, Ana

PINO PARDO, Albán del

PINTOR PIRZHALL, Heike

RIVAS GONZÁLEZ, Antonio

RUIZ TREJO, Marisa

VÁZQUEZ MENLLE, Juan

Índice

PRÓLOGO. <i>Alejandra Boni</i>	11
INTRODUCCIÓN	13
I. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES	
1. Educación en valores en el ámbito universitario. <i>Rosa M^a Rodríguez y Enrique Castaño</i>	19
Definición del término valor. Educación en valores en los niveles pre-universitarios. Educación en valores en la Universidad.	
2. Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la universidad. <i>Marisa Ruiz, Caroline Jerome y Fernando Domínguez</i>	31
¿Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la Universidad española? Las acciones y los actores. La gestión de la cooperación universitaria al desarrollo. Cómo hacer Cooperación Universitaria al Desarrollo en y desde el aula.	
3. Emprendimiento social: desarrollo de competencias y valores en el marco universitario. <i>Ascensión Blanco, Alberto Garín y Rosa M^a Rodríguez</i>	45
Definición de la competencia <i>espíritu emprendedor</i> . Empresa y sociedad. Emprendimiento social.	
II. ALGUNAS EXPERIENCIAS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN EN VALORES	
4. Alfabetización de corredores africanos. <i>Alberto Cano, Javier Arnés y Jonathan Esteve</i>	55
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal.	

5. **Un *practicum* para el desarrollo de valores.** *Juan Vázquez*..... 61
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
6. **La interpretación de imágenes, mapas y fotografías como herramienta en la educación de valores.** *Heike Pintor* 71
Contextualización. Descripción de la experiencia. Ejemplos prácticos. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
7. **Asamblea de cooperación por la paz, codesarrollo y migración.** *Mohamed Lemrini* 77
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
8. **Valores Sociales en el siglo XXI: “Los retos del Siglo XXI. Futuros posibles”.** *Rebeca Cordero y Fátima Gómez* 87
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
9. **Los valores en la empresa desde la perspectiva de alumnos universitarios.** *Eva Asensio* 93
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
10. **Proyectos en el Área de la Salud para la formación en valores.** *Enrique Castaño y Lucía García San Miguel* 101
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
11. **El uso de los conocimientos sobre TIC aplicados a las ONG.** *Juan José Escribano y Pedro J. Lara* 107
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.
12. **Estudio de soluciones arquitectónicas y técnicas aplicadas al desarrollo en Senegal.** *Beatriz Inglés* 113
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.

13. Formación en valores a través del movimiento y la danza. <i>Patricia Gracia y Rosa M^a Rodríguez</i>	123
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.	
14. El foro de los Derechos Humanos. <i>Rosa M^a Rodríguez</i>	137
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.	
15. Educación para todos y respeto a la diferencia. <i>Rosa M^a Rodríguez y Ana Moreno</i>	143
Contextualización. Descripción de la experiencia. Desarrollo de valores y algo más. Resultados. Valoración personal. Aplicación en otros contextos.	
III. LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES (ONG)	
16. Una alianza estratégica. <i>Albán del Pino</i>	151
Confluir para formar nuestra sociedad civil. Un acercamiento desde las primeras etapas formativas. Conocimiento sobre los ámbitos de trabajo y los agentes implicados. Profundizar conjuntamente en la evolución del modelo de la cooperación.	
17. Viaje al borde de los derechos. <i>Antonio Rivas</i>	157
Contextualización. Conversación entre ONG y universidad. Un contexto global para una comprensión global. Distinciones relevantes o irrelevantes. El viajero “vulnerable”.	
IV. OTRAS EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARES DE INCORPORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL AULA	
18. El microcrédito como herramienta de la cooperación. Práctica de <i>role-playing</i>. <i>Albán del Pino y Rosa M^a Rodríguez</i>	165
19. Introducción al análisis de contextos de los proyectos de cooperación. <i>Albán del Pino y Rosa M^a Rodríguez</i>	169
20. Introducción a los derechos de la infancia. <i>Albán del Pino y Rosa M^a Rodríguez</i>	173
CONCLUSIONES	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE PÁGINAS WEB	179

PRÓLOGO

Es para mí un honor y satisfacción prologar este libro; no son muchas las propuestas que defienden, a la par, la importancia de la educación en valores y de la cooperación al desarrollo en la universidad, sobre todo en los momentos actuales de crítica contra la primera y de desvalorización y arrinconamiento de la segunda. Por ello, considero que este libro tiene un enorme valor ya que visibiliza el esfuerzo de muchos y muchas profesionales que, como Rosa M^a Rodríguez, Enrique Castaño y M^a José Terrón, se dedican a esta importante tarea.

¿Por qué es importante que se hable de valores en la universidad? O dicho de otra manera, ¿por qué es necesario que los y las estudiantes durante su formación universitaria adquieran esta formación integral? Martha C. Nussbaum (2010), en su último libro sobre educación: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, nos alerta de que las humanidades están siendo reducidas en todo el mundo, desde la primaria y la secundaria hasta la universidad. Si esta tendencia continua, argumenta, todas las naciones del mundo producirán generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos y ciudadanas que puedan pensar por sí mismos, someter al escrutinio crítico las tradiciones y entender la importancia del sufrimiento ajeno y de los logros de otras personas.

Desgraciadamente, esta predicción es también cierta en nuestro entorno. El Espacio Europeo de Educación Superior, que podría haber sido una excelente oportunidad para potenciar las competencias éticas en el currículum, ha ignorado, en un gran número de universidades, la formación en valores. No se habla aquí de adoctrinamiento, sino de los valores morales que caracterizan una sociedad democrática y que, como recuerda Adela Cortina (1997), son los que fundamentan una ética mínima: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo, responsabilidad y justicia. A estos se aña-

den, tal y como se recuerda en este texto, el respeto a la diversidad y la empatía, que están relacionados con la aceptación y el respeto a la diferencia.

Todos estos valores son también clave en el campo de la cooperación universitaria y es importante destacar que la cooperación en la universidad no es sinónimo de internacionalización. Es cierto que ésta puede abrir vías de colaboración, pero hablar de cooperación universitaria también significa incorporar en la docencia, la investigación o en la extensión universitaria los valores, la ética.

A lo largo de esta obra tenemos diversos ejemplos del tipo de formación y de cooperación de la que estamos hablando. Se trata de experiencias muy diversas protagonizadas por profesorado, estudiantes, organizaciones no gubernamentales; tanto en nuestro entorno como en países del Sur, recordándonos que la educación en valores y, sobre todo, la cooperación al desarrollo pueden practicarse en cualquier parte del planeta.

Su carácter es realmente interdisciplinar: educación física, relaciones internacionales, estadística, ingeniería, entre otros, dando cuenta del enorme potencial que tiene la universidad, y en particular la Universidad Europea de Madrid, para poner en práctica actividades de este tipo. También destaca la diversidad de metodologías y propuestas: role-playing, trabajo con imágenes, prácticas artísticas diversas, deporte, etc. Sin duda, un catálogo de propuestas atractivas que pueden servir de ejemplo para otras iniciativas.

Algunas cuentan con más respaldo institucional, fundamentalmente de la Oficina de Responsabilidad Social, mientras que otras parten más de la iniciativa del profesorado. Esto también demuestra que, pese a que el contexto pueda ser en ocasiones poco amigable, es importante buscar los espacios propicios en el marco de la autonomía que caracteriza a la profesión de docente.

En definitiva, se trata de numerosos ejemplos de responsabilidad y compromiso de personas que conforman la llamada comunidad universitaria y que se atreven a transitar caminos diferentes a los que propone una universidad tecnificada y gestora que corre el peligro de confundir los medios con los fines.

Para ilustrarnos de cuáles pueden ser estos fines, nada mejor que la Declaración de Taillores de 2005 que nos habla de las responsabilidades cívicas sociales de la educación superior: “Creemos que las instituciones de Educación Superior existen para servir y fortalecer a las sociedades de las cuales forman parte. Mediante la enseñanza, los valores y el compromiso de maestros, trabajadores y estudiantes, nuestras instituciones crean el capital social preparando a sus alumnos para que puedan contribuir positivamente al desarrollo de sus comunidades en el ámbito local, nacional y global. Las universidades tienen la responsabilidad de promover entre todos los miembros de su comunidad un profundo sentido de responsabilidad social, y un compromiso con el bienestar de la sociedad que es fundamental para el fortalecimiento de la democracia y la justicia”. Sin duda, textos como este, van en esta dirección.

ALEJANDRA BONI

*Profesora Titular de la Universidad Politécnica de Valencia,
Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética*

INTRODUCCIÓN

La educación en valores es un aspecto intrínseco a la educación formativa e integral. En particular, consideramos que la formación en valores debe ser algo que “empape” de modo transversal la formación universitaria, si queremos que nuestros alumnos y futuros profesionales tomen las decisiones adecuadas en una sociedad cada vez más compleja.

Entendemos que no es posible desligar la educación de una educación en valores, sea ésta potenciada de manera evidente a partir de unos objetivos determinados y unas acciones formativas planificadas o no lo sea. Desde el momento en que un formador o un docente abre la puerta de un aula y encuentra a un grupo de alumnos es ya un formador en valores lo quiera o no.

Una parte significativa del aprendizaje de nuestros estudiantes se hace en base a modelado, por ello las actitudes y relaciones del docente van a influir definitivamente en los mismos. Consideramos que si un docente quiere fomentar la responsabilidad o el respeto a la diferencia, deberá mostrar con su comportamiento que la responsabilidad es un valor en sí mismo que deriva en una competencia adquirida y desarrollada. Igualmente, deberá mostrar respeto a la diferencia teniendo en consideración la diversidad que con toda seguridad se va a encontrar en el aula, y más en un aula actual, con alumnos con distintos orígenes geográficos, distintos niveles formativos, distintas edades y distintos intereses. Con su modo de actuar, atendiendo a las diferencias existentes, inculcará el valor del respeto a la diversidad entre sus alumnos.

Pero, también podrá formar en valores introduciendo en las guías docentes de las materias que imparta objetivos formativos específicos relacionados con los valores. Tendrá así la posibilidad de diseñar, planificar e im-

plantar acciones concretas a través del desarrollo de actividades de aula que posibiliten la formación de valores en sus estudiantes. En este libro, ofrecemos un conjunto de propuestas y experiencias que responden a estas premisas.

La *primera parte* del libro constituye una contextualización teórica sobre la educación en valores, la cooperación al desarrollo y el emprendimiento social como aspectos clave en este sentido.

En la *segunda parte*, se presentan algunos ejemplos de actividades realizadas con alumnos universitarios y orientadas a la formación en valores. Abarcan desde ejemplos de proyectos fin de grado que pueden suponer varios meses de trabajo, hasta actividades puntuales que pueden llevarse a cabo en sesiones de 2h. Igualmente, se presentan propuestas en distintas áreas de conocimiento y se sugieren ideas al final de cada capítulo para que el lector pueda extrapolar y/o transferir las experiencias a otros contextos.

En la *tercera parte* se presentan las contribuciones desde el punto de vista de asociaciones no gubernamentales con amplia experiencia en el campo que nos ocupa y su implantación en contextos educativos.

Por último, en la *cuarta parte* se aportan algunas otras experiencias de carácter interdisciplinar que nos parece pueden ser de interés para el lector.

Cada una de las experiencias descritas sigue un mismo formato. Un primer apartado de contextualización de la experiencia donde se indican las materias y grados en los que se llevó a cabo, y el marco teórico en el que se encuadra la actividad. A continuación se describe la experiencia: qué y cómo se hizo, cuántos alumnos participaron y cuál fue la metodología llevada a cabo. El tercer apartado pretende mostrar la vinculación entre la formación en valores y las competencias desarrolladas. Se muestran así las competencias que a juicio de los autores se desarrollaron con la experiencia, ya sean de tipo específico o transversal.

A continuación se incluye una valoración personal sobre la experiencia donde cada autor muestra desde su sensibilidad propia, cómo vivió la misma y qué dificultades encontró en su realización así como qué le aportó a título personal.

Por último, se aportan ideas para la transferencia y aplicabilidad de cada una de las experiencias a otros contextos. Las referencias pretenden proporcionar al lector material suficiente para profundizar en las distintas temáticas.

Pretendemos con esta recopilación y desde la humildad (no están todos lo que son pero sí son todos los que están) animar al docente universitario a trabajar la formación en valores, a abrir la mente a nuevas experiencias incorporando la creatividad y la innovación en el aula con propuestas de formación en valores, y a estar dispuesto a aprender y a disfrutar del trabajo con nuestros estudiantes. Al fin y al cabo, si somos docentes debe ser porque amamos esta profesión.

No debemos concluir esta introducción sin agradecer a nuestros alumnos la confianza que ponen en nosotros y las sugerencias, discusiones y emociones que han surgido durante los trabajos realizados. Igualmente a todos nuestros compañeros que fueron tan generosos como para querer compartir con los demás sus pequeñas gotas de agua en el mar. Y, porque siguen creyendo que otro mundo es posible.

Gracias además a nuestras familias por haber compartido este libro con nosotros, sacrificando para ello tiempo y energía.

I

MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES



Educación en valores en el ámbito universitario

Definición del término valor

El concepto de valor ha sido objeto de numerosos estudios y, por tanto, conceptualizado de muy diversos modos y desde distintos enfoques. Es por ello que no pretendemos dar una definición única y precisa del mismo, sino mostrar algunas de las ideas y consideraciones que a lo largo de la historia se han venido realizando sobre él.

Desde la antigüedad el término valor ha sido empleado para indicar la utilidad o el precio de los bienes y la dignidad y el mérito de las personas. En efecto, muchos autores han tratado el tema desde la filosofía de la ética y de la formación moral (Thiebaut, 1998; Abbagnano, 1963).

Cuando nos referimos a aspectos éticos no queda más remedio que remontarse a Aristóteles. En su *Ética Nicomáquea* (Aristóteles, 1985) dice “la función del hombre es una cierta vida, y esta es una actividad del alma y unas acciones razonables, y la del hombre bueno, estas mismas cosas bien y hermosamente, y cada uno se realiza bien según su propia virtud; y si esto es así, resulta que el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y además en una vida entera”. Más adelante añade: “ningún hombre venturoso llegará a ser desgraciado, pues nunca hará lo que es odioso y vil (...) El hombre verdaderamente bueno y prudente actúa siempre de la mejor manera posible”. Y cuando relaciona la ética con las virtudes indica: “Para la posesión de las virtudes el conocimiento tiene poco o ningún peso ya que surgen precisamente de realizar muchas veces actos justos y moderados”. Así, para Aristóteles las virtudes son modos de ser selectivos

que se encuentran en el punto medio entre pasiones y acciones, y que se pueden adquirir mediante el desarrollo de hábitos que nos permitan vivir en comunidad y en paz.

Santo Tomás de Aquino por su parte afirma la existencia de una ley moral natural (Aquino, 2000), y el maestro Eckhart en 1260 indica que “la bondad no es creada ni hecha, ni nacida; sin embargo, es generante y engendra al ser bueno. El ser bueno recibe todo su ser, saber y vivir y obrar del corazón y de lo interior de la bondad, y de ella sola” (Blakney, 1941).

Kant (2010) retoma el concepto de Santo Tomás de Aquino sobre la ley moral natural considerando que los principios éticos se encuentran en la naturaleza humana, en su razón y en su natural recto uso, considera asimismo que la educación debe hacer al hombre disciplinado, cultivado, civilizado y moral. Kant identifica el bien como el valor en general y subraya: “Cada uno denomina bien lo que aprecia o aprueba, o sea aquello en lo que existe un valor objetivo” y agrega que todo el bien en este sentido es objetivo para todas las seres racionales, excluyendo lo placentero y lo bello, y centrándose exclusivamente en lo objetivo.

Otros filósofos posteriores como Ortega y Gasset (1983), Aranguren (1998; 2001) o Unamuno (2003) reconocen la necesidad de atender a la dimensión moral de las personas a través de la educación. Para Scheler (2000), que se aparta del enfoque formalista de Kant, los valores son contenidos específicos de la ética. Él habla de la ética de los valores y considera que las acciones morales no deben fundamentarse en el bien sino en el valor. Considera que los valores son eternos, invariables e independientes de los bienes y que tienen dos rasgos característicos:

- La polaridad, es decir todos los valores se clasifican en positivos o negativos.
- La jerarquía, por cuanto se pueden ordenar de superior a inferior.

En base a estos rasgos, Scheler (2000) propone una escala de valores de menor a mayor que da lugar a cuatro grupos: los valores del agrado, los valores vitales, los valores espirituales (estéticos, jurídicos e intelectuales) y los valores religiosos. En lo que se refiere a los valores morales, éstos no se pueden categorizar puesto que no hay bienes que les sirvan como portadores; en este sentido son valores puros. Subraya además que los valores no se captan a través de la razón y el intelecto sino que están vinculados a aspectos emocionales del individuo.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2010) propone como primera acepción del término valor: “grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite” y como segunda: “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los *valores* tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

En el Diccionario del español actual (Seco, 1999) el valor es en primera acepción: “cualidad de una persona o cosa que la hace susceptible de esti-

mación o precio” y en segunda acepción: “cosa que tiene calidad según una consideración personal o social”.

Para Ferrater (1941) el término valor se ha utilizado para referirse al significado económico de las cosas pero también para indicar que una obra es valiosa o que una persona tiene mucha valía. Fisher (2007) indica que los valores son: “creencias o principios fundamentales que determinan nuestras actitudes ante, y guían nuestro juicio sobre, el comportamiento y el valor de las cosas, incluido lo que es correcto y lo que es erróneo, lo bueno y lo malo, lo que es importante y lo que no”.

Así, a la vista de todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que los valores son expresiones fundamentales de lo que pensamos y de lo que creemos. Cuando se habla de la educación en valores se puede distinguir entre los valores personales, morales y sociales.

En este texto nos referiremos a los valores morales. Estos son aquellos que se asumen de manera interna y que tienen las siguientes características (Boni Aristizábal & Lozano Aguilar, 2004):

- Se aplican a personas.
- El asumirlos como propios depende de la libertad.
- Se consideran universales, es decir, válidos para todas las personas.

Cortina (1997) considera que existen determinados valores morales de mínimos, es decir, aquellos exigibles para que se de una convivencia pacífica. A este conjunto de valores lo denomina *ética cívica*. Son aquellos compartidos en las sociedades con democracia liberal, lo cual no implica que todos los ciudadanos de dichas democracias los respeten, pero, sí constituyen una base desde la cual se puede legitimizar cualquier sociedad. Cortina (1994) enumera así, los siguientes valores: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo, responsabilidad y justicia.

En este trabajo se tendrá en consideración además el respeto a la diversidad y la empatía por cuanto está relacionada con la aceptación y el respeto a la diferencia. No existe un acuerdo unánime en la literatura sobre cuáles son valores morales y cuáles no, de modo que no se pretende ser excluyente en el listado ofrecido. A continuación se definen brevemente cada uno de ellos:

- *Libertad*: Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos. Podríamos decir que es la autodeterminación, obrar sin impedimentos o coacciones exteriores a la voluntad de uno mismo, tanto políticas como derivadas de nuestra naturaleza. Existe una clasificación tradicional que distingue entre libertad *negativa* que consiste en obrar sin coacciones, clasificando estas en externas (ejercidas por la sociedad) e internas (condicionamientos propios ya sean biológicos o psicológicos) y libertad positiva definida como la capacidad para ejercer acciones voluntaria y libremente.

- *Igualdad*: Principio que reconoce a todos los ciudadanos los mismos derechos. Ideal y principio ético que considera que todo ser humano equivale en dignidad a cualquier otro con independencia de su condición y sus particularidades y que por tanto deben poder disfrutar de los mismos derechos y oportunidades en un estado.
- *Solidaridad*: Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros. Asistencia recíproca entre los miembros de un mismo grupo.
- *Respecto activo y respeto a la diversidad*: Entendido como miramiento, consideración y deferencia hacia las diferencias presentes en los demás respecto a nuestra forma de ser, nuestra cultura o nuestras ideas. La diversidad permite ampliar el número de experiencias y la información recibida; permite mejorar por tanto el grado de conocimiento en un proceso de aprendizaje.
- *Diálogo*: Discusión o trato en busca de avenencia. Platón desconfiaba de los discursos escritos, por cuanto no responden a quien los interroga ni eligen a sus interlocutores, por lo que eligió el diálogo como forma de expresión. El diálogo implica tolerancia en un sentido positivo y activo, no solo desde la tolerancia de otros puntos de vista, sino con el reconocimiento de la igualdad entre las partes, la legitimidad de cada una de ellas y la buena voluntad existente para entender las razones del otro.
- *Responsabilidad*: Relación ética de un sujeto con respecto a sus obligaciones, considerando que el valor de una acción no puede prescindir de sus efectos o consecuencias. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.
- *Justicia*: Es la ordenación correcta de las relaciones entre individuos y de su organización en instituciones sociales. Desde la antigüedad se entiende como la ordenación de los comportamientos humanos y se refiere entre otras a la distribución de recursos, la definición de los intercambios equitativos y la reparación de los daños cometidos.
- *Empatía*: Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro. Es un concepto que ha sido profundamente investigado especialmente en los últimos años. Para Stern (1991), es necesario distinguir la empatía del entonamiento afectivo. Así como el entonamiento se produce de forma casi automática, la empatía involucra la mediación de procesos cognitivos. Para Albiero y Matricardi (2006), la empatía consiste en sentir una emoción igual o similar a aquella que tienen otras personas; pero la persona que empatiza con el otro es consciente de que la emoción proviene del otro, de modo que se ponen en juego procesos cognitivos (no sólo afectivos) y el foco de atención está orientado al otro. Tampoco se debe confundir con la simpa-

tía. La respuesta simpática de la que ya hablaba Darwin (1984) tiene en común con la empatía que representa una reacción afectiva a la emoción del otro, se ponen en juego procesos cognitivos sofisticados (como el *role taking*), existe conciencia de que la emoción procede del otro y el foco de atención está dirigido a ese otro. Se diferencia de la empatía en cuanto que la emoción experimentada por el observador no es necesariamente similar a la experimentada por el otro.

Educación en valores en los niveles pre-universitarios

En el informe Delors (1996) sobre el futuro de la educación se afirma lo siguiente: “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Especialmente importante es la formación de aquellos jóvenes que en futuro cercano tomarán el relevo de las generaciones adultas. La formación desde la familia y el ámbito social debe ir de la mano de unas adecuadas políticas educativas. En el mismo informe la Comisión establece que las políticas educativas deben ser un “proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones”.

La legislación española vigente tiene en consideración la formación en valores en los distintos niveles educativos. Así, en la enseñanza obligatoria y en los niveles pre-universitarios la formación en valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad, la igualdad, etc., ocupan un lugar importante en la adquisición de competencias del alumnado.

Las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria fueron fijadas por el Gobierno en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). A partir de ahí, el Ministerio de Educación y Ciencia procedió a establecer el currículo de esta etapa educativa para los centros que pertenecen a su ámbito de gestión. En este currículo se incorporan por primera vez las competencias básicas que permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles durante los años correspondientes a la Educación Primaria. Así, en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria, se establece que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños¹ determinadas capacidades entre las que se contemplan aquellas que permitan:

¹ Se opta, a lo largo de esta obra, por el uso genérico del masculino con objeto de facilitar la lectura y sin ánimo alguno de exclusión.

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

El desarrollo de estas capacidades se articula de manera transversal a lo largo de los tres ciclos de la Educación Primaria en las distintas áreas de conocimiento. Además, y de manera específica, en el primer curso del tercer ciclo se incorpora el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la formación en valores recoge el testigo de los aspectos desarrollados en la Educación Primaria. Así, la Orden ECI/2220/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), de 12 de julio tiene por objeto establecer el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el artículo 6.3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En dicha orden se indica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan entre otras (se detallan aquellas relacionadas con valores morales):

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

Entre las ocho competencias básicas establecidas en dicho orden se encuentra la denominada Competencia social y ciudadana en la cual se incluyen el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. Esto implica, la valoración de las diferencias, el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres, la reflexión crítica sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía. “Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”.

La Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro años académicos a lo largo de los cuales se trabaja para la adquisición de las competencias indicadas. En la actualidad, en uno de los tres primeros cursos se oferta la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y en el cuarto curso Educación ético-cívica; los recientes cambios en el panorama político prevén una modificación tanto en la denominación de estas materias como en parte de sus contenidos. Independientemente de los cambios en los modelos educativos, consideramos que la formación en valores debería estar siempre presente en los niveles educativos pre-universitarios, ya sea de forma transversal en distintas materias o con algunas específicas.

Educación en valores en la Universidad

¿Por qué introducir los valores en la Universidad?

Remitiéndonos de nuevo al informe Delors (1996), en él se establece que la educación en su pleno desarrollo exige basarse en cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Siendo realistas los dos primeros se trabajan de manera habitual en la Universidad; pero en ocasiones se dejan de lado los dos últimos.

Es evidente que la educación en valores es un aspecto que no puede estar desligado de la educación que un joven recibe. Tal y como indica Bonet Anglarill (2005) los jóvenes se encuentran inmersos en una sociedad cambiante que les presenta unos determinados modelos de éxito; sin em-

bargo, el éxito real “depende del ser uno mismo, del equilibrio entre salud, un trabajo enriquecedor, buenas relaciones y, especialmente, una actitud positiva”.

La importancia de construir un cimiento sólido en valores será fundamental para la evolución posterior de la persona. En este sentido, la formación en valores no debería estar limitada a los niveles educativos obligatorios, en los que ya hemos visto que se hace suficiente énfasis, sino que sería adecuado incluirla en los cursos universitarios. Al fin y al cabo, son los estudiantes universitarios actuales los que impulsarán la sociedad en los años venideros a través de sus profesiones.

Construir un proyecto de ciudadanía implica, tal y como expresa Cortina (1997), la capacidad de convertir al conjunto de la humanidad en una comunidad basada en la solidaridad y en la que todos los individuos estén incluidos. Y esta tarea es algo que compete a toda la sociedad, y por tanto, además de a las familias y el entorno, a los educadores en la medida en que son responsables de la formación de sus alumnos.

Especialistas en educación superior, como Martínez Martín (2006) aseguran que una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana y que, por tanto, la universidad debe ser un espacio de construcción de valores. En este sentido, la implicación y formación del profesorado es fundamental tanto desde el propio currículo, tal y como señala el último documento de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas sobre sostenibilidad curricular (CRUE, 2005), como más allá de él. Y en lo que se refiere a la educación en valores extracurricular, destacamos la promoción del voluntariado desde la universidad (Aranguren Gonzalo, 2001), voluntariado que significa compromiso con la sociedad de la que se es parte indiscutible (Aranguren Gonzalo L. A., 1998; Díaz Hernández, 2002).

Boni y Lozano (2004) consideran que las razones que justifican la necesidad de la formación moral en la universidad pueden clasificarse en dos grandes grupos: por una parte, aquellas que responden a necesidades éticas y, por otra, aquellas que responden a necesidades estratégicas o profesionales. Con respecto a las necesidades éticas se ha hecho ya una introducción en el primer apartado de este capítulo. Pero además, se debe tener en consideración que en la universidad, como institución responsable de la formación de individuos para su inserción en el mundo laboral, existen necesidades vinculadas al ámbito profesional a las que se hace necesario dar respuesta.

La sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos precisa de profesionales capaces de trabajar en entornos multiculturales, en proyectos interdisciplinarios donde las personas deben ser capaces de desarrollar actitudes y valores como el pensamiento crítico, la capacidad de escucha y diálogo y el respeto a la diversidad entre otros. El profesional que se requiere en la actualidad no es un simple contenedor de conocimientos es-

tancos e inamovibles; debe ser una persona que adquiera las capacidades necesarias para ir construyendo aquel conocimiento que sea útil y significativo. Tal y como indica Martínez (Martínez Martín, 2006), cuando se habla de formación en niveles educativos superiores se está hablando de ciudadanía, de ética, de moral y de valores. Esto supone implementar modificaciones en las estructuras educativas impulsando acciones que garanticen un desarrollo integral del individuo, tanto en su dimensión individual como social (Elexpuru y Bolívar, 2004; Martínez, 2008).

Las opiniones y sugerencias de investigadores y pensadores de reconocido prestigio sobre la necesidad de introducir la formación en valores en la universidad se ven refrendadas en la propia Ley Orgánica 4/2007 (BOE, 2007), de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en la cual se establece explícitamente: “Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad... La universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial”.

En la misma ley se indica además que: “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”.

Así pues, parece evidente el consenso existente entre los distintos ámbitos sociales sobre la necesidad de incorporar la formación o educación en valores a las distintas etapas educativas. En la etapa universitaria, a diferencia de etapas previas, queda todavía camino por recorrer en cuanto a la incorporación de propuestas para la formación en valores. Sin embargo, con el nacimiento e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se han impulsado mecanismos que han propiciado el trabajo en esta línea.

Cabe citar en este sentido los trabajos de Lozano, Boni, Siurana y Calabuig (2003), Elexpuru y Bolívar (2004), Rodríguez (2008), Naval, García, Puig y Santos (2010) entre otros.

Igualmente, la investigación en este ámbito, y como consecuencia la producción científica asociada, se ha incrementado notablemente en los últimos años tanto en estudios de aplicación en estudiantes (Naval, García, Puig y Santos, 2010; Elexpuru, Villardón y Yáñez, 2013) como en docentes (Poblete-

Ruiz, 2000; Lovat, 2010) mucha de ella a partir de estudios previos de referencia como el de Hall (1994) o Schwartz (1992).

Mecanismos para la promoción de valores en la Universidad

La educación formal y la educación informal van de la mano cuando nos referimos a la formación en valores. Los profesores, independientemente del nivel y de la materia impartida, desde el momento en el que se relacionan con el alumnado transmiten a este no sólo conceptos y procedimientos, sino actitudes y valores. No es menos cierto que en las aulas universitarias la heterogeneidad es cada vez más un elemento nuclear: hay alumnos de dieciocho años que acaban de finalizar el Bachillerato; otros que están cursando una segunda carrera compatibilizando los estudios con un trabajo; adultos que están en un proceso de formación continua y que ya están establecidos y tienen una familia, etc. Esto hace que la promoción de los valores adquiera tintes muy diversos en función del alumnado y sus circunstancias.

Sin embargo, y desde el momento en que la Universidad se debe a la sociedad y tiene una responsabilidad con ésta en el sentido de formar los mejores profesionales posibles, se hace necesario introducir actitudes y comportamientos a través de los cuales se favorezca la igualdad, el respeto, la equidad, la justicia, etc. Actitudes que deberán ir más allá de la celebración de un evento particular para impregnar la relación con los demás ya sea en el ámbito académico o en el profesional.

Igualmente, tal y como indica Martínez y otros (2002) esta formación en valores debe ir más allá de una deontología profesional o de la incorporación de una nueva materia. Debe ser un cambio de perspectiva en lo que se considera un buen nivel de formación de un estudiante universitario y en el compromiso que la universidad tiene de formar buenos profesionales y buenos ciudadanos. Es cierto que, poco a poco, mayor número de profesionales del ámbito universitario dan valor a la formación en valores e impulsan, cada uno desde su parcela de trabajo, iniciativas y proyectos que contribuyan a la misma.

Insiste Martínez Martín (2006) en que la dimensión ética de la formación universitaria no puede limitarse a la transmisión de un conjunto de valores democráticos y cívicos. Debe haber espacios donde realmente se pueda incorporar dicha formación en valores a las vivencias personales y estos espacios son bajo su punto de vista: el de las relaciones interpersonales, el de las tareas curriculares, el de la cultura institucional y el comunitario. Es necesario, subraya Martínez (2008) “que el modelo formativo de cada universidad promueva, en su práctica —docencia, aprendizaje e investigación— y en sus espacios de convivencia de trabajo, situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las condiciones de vida en el territorio (...) El objetivo es que el estudiante se implique y

se comprometa más con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que, desde su futura profesión, tendrá que ejercer”.

En lo que respecta a la universidad, este autor, diferencia cinco áreas en las que se pueden integrar acciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético: los contenidos curriculares, la relación entre estudiantes y profesores, las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, la cultura participativa e institucional y la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Por tanto, en la Universidad existen diversas formas y canales para trabajar los valores. A continuación, y sin ánimo de ser excluyentes, enumeramos los que siguen:

- *Oficinas de Responsabilidad Social, Voluntariado, Cooperación.* Generalmente estas oficinas realizan un gran trabajo de sensibilización y formación (a nivel no formal) en materias como los derechos humanos, el respeto a la diversidad, etc.
- *Institutos de Investigación* que impulsan y promueven estudios de investigación de calidad contrastada en áreas como la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos, la Cooperación Internacional, etc.
- *Fundaciones y ONGD* que dan opciones al colectivo universitario para implicarse en proyectos concretos de actuación y compromiso responsable con aquellos en situaciones de vulnerabilidad.
- *A través del curriculum oficial*, mediante el diseño de materias dentro de un Grado que contemplen de manera específica la formación en valores; la realización de proyectos fin de grado o bien a través de Posgrados o Másteres especializados.
- *Actividades extracurriculares*, como pueden ser seminarios, actividades de voluntariado, que generalmente son promovidas por las Oficinas en colaboración con el profesorado.

Algunas de las actuaciones pedagógicas llevadas a cabo por profesionales de la educación en el ámbito universitario, junto con las estrategias y recursos didácticos utilizados para la formación en valores, se presentan en el segundo bloque de este libro.

¿Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la Universidad?

*No es lo mismo colocar al progreso
como el objetivo de la humanidad
que a la humanidad como objetivo del progreso.*

MANUEL-REYES MATE

¿Cuál debe ser el papel de la Universidad en el siglo XXI sumergidos como estamos en un complejo panorama de globalización? ¿Debe ser un centro de formación en el que adquirir conocimientos y habilidades para competir en el mercado global, aumentando así la capacidad científico-tecnológica de un país o región para que sea más competitivo en el mercado? ¿O debe ser un espacio para la formación de ciudadanos comprometidos con un modelo de desarrollo equitativo y sostenible para todo el planeta? Este capítulo se centra en tratar de definir el papel de la universidad y sus actores en relación al desarrollo y la cooperación al desarrollo: qué se hace, qué se puede hacer, y de qué medios se dispone para hacerlo. Se pretende mostrar cuál debe ser, en términos generales, el papel de la universidad y de sus miembros en el marco de la cooperación al desarrollo.

La universidad es uno de los escenarios más idóneos para enseñar, investigar y participar en los procesos de desarrollo, como espacio de reflexión que no existe al margen de la sociedad sino que forma parte de ella, complementándola en una red de relaciones funcionales que mantienen los soportes de la vida social, económica o política de los países. Por otra parte, la *cooperación al desarrollo* constituye una serie de acciones que se insertan en el contexto de las relaciones internacionales y en estrecha relación con las políticas globales que determinan los procesos de desarrollo, y sobre las que pretende influir. Por tanto, la universidad puede contribuir a repensar un mundo global y local, adoptando prácticas sociales que procuren equidad entre todos los individuos, afirmen la vida humana y también la de nuestro planeta. Las acciones que la universidad impulsa para un desarrollo humano y social, sostenible, equitativo y participativo se denominan *Cooperación Universitaria al Desarrollo* (en adelante CUD).

Algunos ejemplos de Cooperación Universitaria al Desarrollo son la creación de líneas específicas de apoyo a estudios sobre el desarrollo, cursos y publicaciones en cooperación con centros de enseñanza superior o de otras instituciones de investigación; la transferencia de tecnología, las alianzas de asistencia técnica o el intercambio de descubrimientos. Esta articulación de relaciones puede constituir el soporte para una sociedad más plural. Además, la *Cooperación Universitaria al Desarrollo* ha impulsado puestos de trabajo en organismos multilaterales, en ONGD (Organización No Gubernamental para el Desarrollo), en el ámbito académico y en la cooperación descentralizada. La universidad, en estos casos, ha participado en la formación de técnicos en cooperación al desarrollo, expertos en diseño y ejecución de políticas públicas de cooperación internacional, profesionales en general preparados para la asistencia en países del sur, tales como personal sanitario, ingenieros y hasta voluntarios que han debido adquirir ciertos conocimientos especializados y técnicos para ejercer su labor.

Así, en este trabajo, describiremos en qué consiste la *Cooperación Universitaria al Desarrollo* en términos generales, dando una definición general de la misma según diversos autores, así como el estado de la CUD en las universidades españolas, lo que nos permitirá situarnos en el contexto idóneo, mostrando a continuación quiénes la llevan a cabo, y las herramientas y apoyos de los que disponen. Asimismo, y por último, describimos brevemente cómo llevar la cooperación universitaria al desarrollo a las aulas, también en términos generales, antes de pasar a describir las distintas experiencias por áreas de conocimiento.

¿Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la universidad española?

La Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD) se inscribe dentro de la llamada cooperación científica, tecnológica y cultural entre distintos países, aunque muchas veces la asistencia técnica puede estar considerada dentro de la cooperación económica. Existe además la ayuda humanitaria o investigación aplicada.

Ángel Montes (2000), investigador de la universidad de Murcia, nos propone su visión: “La CUD se refiere, pues, a la ayuda que la universidad puede prestar al desarrollo de los países del Sur mediante la activación de sus propias funciones de docencia e investigación, e incluso consultoría o asesoramiento técnico e información temática específica como es la de la cooperación al desarrollo”.

Así, según el autor, la cooperación universitaria puede darse a través de la docencia (educación para el desarrollo), la investigación o la asesoría técnica.

José Antonio Alonso (2008), por su parte, distingue de manera más concreta y definida tres ámbitos dentro de la cooperación universitaria al desarrollo:

- Cooperación interuniversitaria entre universidades del Norte y del Sur.
- Funciones de la universidad, como actor pleno, sustantivo de Cooperación al Desarrollo, actuando como donante, promotora de desarrollo, generadora de sensibilización y de extensión y enraizamiento de valores.
- La propia universidad como actor instrumental, poniendo sus capacidades al servicio de otras iniciativas no surgidas dentro de la Universidad (en condiciones cercanas a las de mercado), actuando como proveedora de servicios, fundamentalmente técnicos.

En España, el papel de la universidad como un agente más de la cooperación, en los términos arriba descritos, ha comenzado por fin a consolidarse, después de una cierta trayectoria de crecimiento, a través de documentos normativos, como planes, estrategias y códigos de conducta, que nos brindan un acercamiento a lo que desde la universidad se entiende por cooperación al desarrollo.

Estos documentos normativos, brevemente descritos a continuación, conforman el marco que ha servido a las universidades para comenzar su existencia y funcionamiento como actores de cooperación al desarrollo y de esta manera compartir recursos (financieros, humanos y materiales) para colaborar en el fortalecimiento institucional de universidades de países con menor índice de desarrollo.

Plan Director de la Cooperación Española

El Plan Director de la Cooperación Española (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación), publicado desde 2001 y cada cuatro años, condensa la planificación, los objetivos y las prioridades sectoriales y geográficas de las políticas de cooperación, así como los actores e instrumentos que intervienen en este terreno.

Las universidades y los organismos públicos de investigación son actores imprescindibles para conseguir estos objetivos, pero la máxima posibilidad de contribuir a los mismos se consigue con el concurso de otros actores en asociación —especialmente ONGD—, como múltiples experiencias han mostrado.

Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)

La CUD ha ido ampliando sus ámbitos de actuación a lo largo de los años. Reflejo de la importancia que se le está brindando a esta cooperación

es la Estrategia de CUD, elaborada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). En el año 2000, la CRUE adoptó esta estrategia que nos ofrece un acercamiento a lo que se entiende por Cooperación al Desarrollo realizada desde las Universidades, algunas metas y objetivos, un plan de acción y líneas para la financiación de las acciones.

Universidad: compromiso social y voluntariado

Este documento fue aprobado en el año 2001 por la CRUE. En él se considera el voluntariado como “una forma organizada de participación de ciudadanos y ciudadanas que asumen libremente un triple compromiso: cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas, buscar soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y colaborar activamente en la mejora de actividades culturales, ambientales y sociales”. El documento recoge seis grandes objetivos: la lucha contra la pobreza, la injusticia y la discriminación, la defensa de los derechos humanos de los colectivos más desfavorecidos, la defensa de la salud y educación para todos y todas, el respeto a las diferencias individuales y grupales y el respeto al medio ambiente y a su protección en un marco de desarrollo equilibrado.

Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo

Este código fue aprobado en 2005 por el CRUE-CEURI¹. Se trata de un documento que ha pretendido servir para valorar, desde un punto de vista ético, el trabajo desarrollado por las universidades. Los órganos de gobierno de cada universidad deben ratificarlo y que las actividades de cooperación al desarrollo cumplan los procedimientos y criterios éticos contemplados en él. Está compuesto por seis partes y contiene 31 artículos.

Congresos de Cooperación Universitaria al Desarrollo

Por último, cabe destacar que, en la última década, se han llevado a cabo encuentros, de periodicidad bienal, entre los grupos de trabajo de las

¹ La Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) es una de las Comisiones de la CRUE. Está integrada por los máximos responsables de relaciones internacionales de las universidades españolas y su finalidad principal es la de coordinar la actuación de las universidades en materia de relaciones internacionales con el fin de potenciar una más estrecha colaboración entre ellas.

universidades, los representantes de ONGD, de organismos internacionales y hasta de administraciones públicas. Estos encuentros han abierto el diálogo entre los diferentes actores acerca del papel de las universidades en la cooperación al desarrollo.

Las acciones y los actores

A continuación, pasaremos a describir las distintas acciones que desde la universidad se pueden llevar a cabo en el marco de la CUD, así como los actores implicados en las mismas.

Como ya se ha señalado, la cooperación al desarrollo en las universidades puede abarcar diversos espacios, desde el trabajo de formación de los estudiantes hasta proyectos de cooperación en el terreno. El esquema que se presenta a continuación muestra un panorama general de las actividades relacionadas con la cooperación llevadas a cabo en las universidades españolas. Recoge y, en cierto modo, amplía, los planteamientos y visiones ya citados de Montes y Alonso.

Haciendo uso de la terminología vigente, se distingue entre Cooperación Universitaria al Desarrollo *sensu stricto*, limitada al ámbito estrictamente universitario, realizada entre pares y generalmente de forma simétrica y bidireccional, y la Cooperación Universitaria al Desarrollo, que puede incluir a más actores aparte de las universidades, y que se puede considerar una cooperación al desarrollo “desde el punto de vista universitario”.

Cooperación Universitaria al Desarrollo *sensu stricto*

Docencia

Una de las principales funciones de la universidad es la de formación de capital humano. En este sentido, las universidades españolas han ido integrando poco a poco asignaturas de grado y posgrado relacionadas con esta materia. Así, en los últimos años, se ha ido fortaleciendo la formación de voluntarios, cooperantes y trabajadores del tercer sector a través de títulos de grado, programas de máster y doctorado e incluso títulos propios. Según Koldo Unceta (2006), algunas de las actividades en el campo de la formación pueden ser: prácticas profesionales obligatorias u optativas, proyectos de fin de grado y/o postgrado, cursos de formación especializada en cooperación y cursos de doctorado.

Por otro lado, la enseñanza puede transmitir también conocimientos aplicables al compromiso y al impulso de la transformación social.

La contribución de la CUD en cuanto a docencia se refiere a la formación de profesores y expertos en materia de cooperación, así como a apo-

yar actividades formativas específicas para cooperantes, voluntarios y trabajadores del tercer sector, desarrolladas por otras entidades e instituciones, como las ONGD u organismos internacionales. Esto incluye también a personas procedentes de países del sur que se están formando en universidades españolas, y que tienen la intención de aplicar la formación recibida en sus países de origen.

La generación de conocimiento que se lleva a cabo en el ámbito universitario sin duda influye en la construcción de políticas de futuro. Por este motivo, la universidad tiene la responsabilidad de formar a los que serán los principales agentes de la cooperación gubernamental y no gubernamental con una conciencia crítica. Debe potenciarse el pensamiento crítico tanto a nivel de los planteamientos teóricos de la cooperación, como en lo que se refiere a los objetivos y las metodologías empleadas.

Más adelante, en este libro, se desarrollarán experiencias docentes vinculadas con la CUD, que ilustrarán mejor el papel desempeñado por la universidad en estos términos.

Investigación

La universidad puede también ser una herramienta de análisis crítico de la realidad a través de la investigación. Según el acuerdo sobre voluntariado, en esta función, eminentemente universitaria, debemos distinguir la investigación general de la que se dirige a un propósito final: obtener efectos e impactos concretos y directos en el desarrollo humano. De esta manera, la producción de conocimiento en relación a las teorías del desarrollo y los trabajos de investigación pueden ser un soporte para la orientación de las políticas de cooperación, a la vez que una guía para los modelos, enfoques y métodos de cooperación (CRUE, 2001).

En el estudio de Silvia Arias y Estefanía Molina (2008), las autoras dividen la investigación que desde las universidades se hace en Cooperación al Desarrollo en dos partes principales:

- Investigación vinculada a la formación: tesis doctorales, tesinas de máster (trabajos fin de Máster, proyectos fin de carrera) y tesinas de otros cursos y trabajos de investigación.
- Investigación a través de proyectos directos: proyectos de investigación con y sin aplicación directa.

Por otro lado, en cuanto al tipo de contenidos, Koldo Unceta (2006) clasifica las investigaciones en tres bloques:

- Estudios sobre la realidad de los países o grupos de países en desarrollo desde cualquier perspectiva o disciplina científica.
- Estudios sobre la cooperación al desarrollo, sus estrategias, sus políticas, su gestión o sus actores.

- Estudios teóricos sobre el desarrollo en sus distintas vertientes y sobre la incidencia de los fenómenos globales en los procesos de desarrollo.

Y dentro de ellos, las temáticas pueden ser muy diversas: gobernabilidad democrática, desarrollo rural y lucha contra el hambre; educación, salud, agua y saneamiento; crecimiento económico para la reducción de la pobreza, sostenibilidad ambiental, cambio climático y hábitat; ciencia, tecnología e innovación; cultura y desarrollo; género en desarrollo, migración y desarrollo; construcción de la paz; entre otros.

Las autoras ya mencionadas, Arias y Molina (2008), indican además que la investigación debe ser integrada como “herramienta básica en la mejora de la calidad de la cooperación”. En ese sentido, la CUD debe ser pensada como una oportunidad, no sólo para la eficacia y calidad de la cooperación, sino como creadora de coherencia en las políticas. Así, la investigación puede contribuir a que los proyectos de cooperación sean cada vez más viables, coherentes con los objetivos, sostenibles y pertinentes. Y en cuanto a un análisis posterior, la investigación también puede aportar datos sobre los efectos de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y en qué medida ésta contribuye o no a los procesos de transformación social en los países receptores. De esta manera, los estudios pueden además generar conocimiento en relación a la situación de los países empobrecidos y las causas de dicho empobrecimiento.

En esta misma línea, no podemos olvidar que la universidad ha desempeñado un papel importante en el mantenimiento de los sistemas de poder de clase y de género, así como del despliegue de occidente. En los próximos años, se deberá hacer un esfuerzo por descolonizar el conocimiento y lo que llamamos ciencia, e impulsar más estudios sobre cómo y de qué manera se sigue perpetuando este sistema que refuerza procesos internacionales injustos. Así, deconstruir el pensamiento dominante en el mundo de las teorías del desarrollo también contribuye a la transformación social.

Por ejemplo, es necesario estudiar y crear conocimiento sobre la deuda, comprobar no sólo qué se está pagando sino también que es ilegítima: se necesitan datos para deslegitimar la condonación y el canje de dicha deuda; habrá que averiguar dónde se están produciendo las deudas, cuánto dinero y cuánto impacto de género y de derechos humanos causan, etc. También se necesitarán publicaciones sobre el impacto de las transnacionales en términos de equidad de género, de medio ambiente y muchos más estudios y trabajos sobre el discurso de la pobreza y el sida.

La investigación también puede contribuir a la coherencia en ámbitos de cooperación universitaria, estudiando la fuga de cerebros o el debilitamiento de las universidades del sur a través de los programas de becas que financian a ciudadanos latinoamericanos para estudiar en España, ateniéndonos al caso más frecuente en el contexto español. Esta herramienta permite reflexionar sobre cuánto de la cooperación universitaria que se

realiza desde España se lleva a cabo a partir de la apropiación de los actores del sur de esa cooperación y cuánta rendición de cuentas se da hacia la sociedad, hacia las poblaciones del sur, cuando se está trabajando allí.

Por último, indicar que la cooperación no debería guiarse exclusivamente por el concepto de la eficacia de la ayuda. En el año 2005 más de 90 países donantes y socios, organismos multilaterales e instituciones financieras acordaron la denominada Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda en base a cinco principios básicos: apropiación, alineamiento, armonización, gestión para resultados de desarrollo y rendición de cuentas mutua. Sin embargo, y aunque es cierto que se deben hacer planteamientos respecto a qué es lo que se va a hacer en relación a la cooperación al desarrollo en las universidades, cómo se va a lograr, con qué medios y cuál va a ser el papel de cada uno de los actores implicados, en aras de una mayor optimización de los recursos disponibles, es preciso hacer esto poniendo la eficacia del desarrollo y los Derechos Humanos en el centro del proceso, en lugar de la eficacia de la ayuda.

Asesoría y asistencia técnica

Otro de los ámbitos prioritarios del trabajo de la universidad en el campo de la cooperación al desarrollo se refiere, según el artículo 11 del código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo (CRUE, 2005), al “fortalecimiento institucional, (...) el asesoramiento y apoyo técnico a programas de desarrollo (especialmente los relacionados con la educación superior y aquellos en los que las capacidades científicas y críticas universitarias puedan suponer un valor añadido”. La universidad debe por tanto concentrar sus esfuerzos en fundamentos teóricos adaptados a los problemas del siglo XXI, procurando el fortalecimiento de otras universidades a través de la transferencia de recursos, formando docentes, profesionales y especialistas, dotando de infraestructuras y apoyando la investigación tecnológica.

Divulgación y sensibilización

Como se sabe, la divulgación y la sensibilización sirven como instrumentos para construir un pensamiento crítico y universal. En el caso de la universidad, esta función engloba las campañas solidarias, los congresos, seminarios, debates, talleres y sesiones divulgativas. Pero no sólo actividades para difundir conocimiento, sino también para denunciar las situaciones injustas. La sensibilización fomenta, en los propios miembros de la comunidad universitaria, el ánimo para la realización de tareas de acción solidaria, pero también permite divulgar la información al resto de la sociedad.

Por su parte, Arias y Molina (2008) brindan una clasificación de estas actividades en cuatro tipos:

- Acciones de carácter académico y formativo.
- Acciones de creación de centros documentales específicos en Cooperación al Desarrollo (escritos o audiovisuales).
- Programas de Voluntariado.
- Otras: exposiciones, campañas, convocatorias de premios, presencia de un fondo 0,7%, etc.

Cooperación interuniversitaria

Para cerrar el bloque correspondiente a la CUD *sensu stricto*, hablaremos de la cooperación interuniversitaria de manera específica. Este tipo de cooperación, inscrito dentro de lo que se concibe como cooperación interinstitucional e internacional, ha contribuido a fortalecer los vínculos entre las universidades españolas y las de los países receptores, y es una de las que cuenta con mayor trayectoria. Las diferentes modalidades concesionales de ayuda entre universidades, gobiernos, instituciones, organismos internacionales o descentralizados, han permitido el intercambio con instituciones o regiones similares de los países receptores de las universidades contraparte, y el aprovechamiento de recursos institucionales, que permitan crear líneas y programas de cooperación con universidades, ONGD u otras instituciones receptoras. Todo ello con el propósito de establecer convenios y canalizar recursos para programas de asesoría, dotación, capacitación e investigación.

En este sentido, se han creado proyectos conjuntos de investigación, de docencia de postgrado y tercer ciclo, así como acciones complementarias y redes temáticas. Según la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CRUE, 2000), “esta función permite la creación de comunidades científicas, académicas y profesionales internacionales (...). Estas comunidades son elementos fundamentales para vincular personas, culturas y grupos sociales”. Además, a través de esta función se ha buscado potenciar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores y gestores, para incrementar la participación interuniversitaria en programas conjuntos, con vínculos estables, y en temas prioritarios, así como la colaboración entre estructuras diferentes (tanto de investigación como en organización), para mejorar los resultados de los procesos correspondientes.

En cuanto a los contenidos, la cooperación interuniversitaria comprende proyectos conjuntos de investigación, proyectos conjuntos de docencia y acciones complementarias. Las modalidades pueden ser períodos de prácticas profesionales, becas o intercambios. El reciente Plan Director de la Cooperación Española (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación) expone que se deberá prestar especial atención a tomar todas las medidas necesarias para facilitar el acceso a títulos universitarios de calidad y a formación especializada, minimizando las posibilidades de contribuir a la fuga de cerebros de los países socios.

Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD)

Programas y proyectos de cooperación al desarrollo (acción en el terreno)

Dentro del amplio esquema de actividades que hasta el momento hemos presentado, los programas y proyectos de Cooperación al Desarrollo son probablemente los que más atraen la atención pues se trata de acciones en las universidades, ONG o instituciones de los países receptores, o expresamente dirigidas a ellos. A continuación se enumeran algunos tipos de acciones que el Observatorio para la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) propone, y que podrían enmarcarse en este tipo de cooperación:

- Las convocatorias de apoyo económico a programas, proyectos y actuaciones de cooperación y ayuda humanitaria.
- Programas y proyectos de desarrollo y proyectos de investigación aplicada relacionados con la cooperación al desarrollo (pueden tener componente o sesgo de investigación, pero no tienen el formato de investigación como tal).
- Asistencia técnica y actividades de consultoría para agentes públicos.
- Asistencia técnica y actividades de consultoría para otros agentes.

Por su parte, Koldo Unceta (2006) presume que estas acciones “tienen como objetivo específico contribuir a los procesos de desarrollo en diferentes contextos sociales y geográficos”, y distingue entre:

- *Aquellas que son específicas de la universidad.* Como las orientadas a fortalecer los sistemas de educación superior de los países receptores (fortalecimiento de las capacidades del personal universitario, formación del profesorado, de gestores, etc.), asesoramiento en el quehacer docente e investigador (diseño de titulaciones, proyectos de apoyo a la investigación), dotación de equipamientos (informática, laboratorios, material, bibliotecario) o incluso financiamiento de nuevas infraestructuras universitarias.
- *Aquellas cuyos objetivos de desarrollo trascienden del marco universitario* y se orientan a diferentes aspectos de la vida económica y social. Existe una amplia diversidad de proyectos de cooperación al desarrollo, impulsados por las universidades y realizados con diversas organizaciones contrapartes locales, más claramente centrados en el desarrollo económico y social de las regiones en que se implementan.

Transferencia de conocimientos y tecnologías

Otro de los ámbitos de trabajo de la universidad en el campo de la cooperación al desarrollo se refiere al “fortalecimiento institucional de los sistemas universitarios mediante transferencia de conocimientos y tecnolo-

gía, infraestructuras, entrega de equipos y otros recursos, etc.” (CRUE, 2005), que hace una referencia específica a que la universidad puede contribuir a dar viabilidad, pertinencia y sostenibilidad a dichas transferencias a través de estudios e investigaciones pero también de dotación de equipamientos (informática, laboratorios, material, bibliotecario) o incluso a través del financiamiento de nuevas infraestructuras universitarias.

Una de las problemáticas en este punto se relaciona con la competitividad entre los países, fomentada por las condiciones que el libre mercado y las privatizaciones imponen. De hecho, la cooperación tecnológica no se hace con los países receptores que pueden representar una ventaja competitiva para los países donantes. En este sentido, la universidad deberá exigir la complementariedad de actores y encontrar las vías que permitan la colaboración entre los mismos, sin que los intereses económicos o políticos sean un impedimento.

Formación de recursos humanos

Por último, la universidad es una fuente de conocimiento en donde se forma el recurso humano (capital social). En este punto nos referimos al fortalecimiento de los sistemas de educación superior de los países receptores, a través de la formación del personal universitario, el profesorado, los gestores, etc. La formación de recursos humanos puede abarcar el asesoramiento en el quehacer docente e investigador, en tareas tales como el diseño de titulaciones y proyectos de apoyo a la investigación.

La gestión de la cooperación universitaria al desarrollo

Queremos abordar en este apartado las estructuras y organismos a través de los cuales las universidades gestionan la CUD, desde las pertenecientes a las propias universidades, hasta las vinculadas a distintas instituciones y organismos universitarios como la CRUE o el Observatorio para la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD).

Estructuras solidarias de cooperación universitaria al desarrollo.

Las Oficinas solidarias de cooperación al desarrollo

Las *Oficinas solidarias de cooperación al desarrollo* dependen en la mayoría de los casos de los vicerrectorados de Relaciones Internacionales, aunque algunas universidades han impulsado también los vicerrectorados de Cooperación al Desarrollo. Su labor es la de catalizar, canalizar, gestionar, informar y divulgar todo lo relacionado con la Cooperación Universitaria al Desarrollo. De alguna forma, actúan como intermediarios en las comuni-

dades universitarias, pero también como portavoces de las mismas en relación a instituciones superiores.

Entre las principales funciones que desempeñan estas oficinas encontramos:

- *Divulgación y sensibilización* de los miembros de la comunidad universitaria, mediante la realización de jornadas, talleres, congresos y seminarios en temas relacionados con la cooperación al desarrollo.
- *Organización de campañas solidarias.*
- *Gestión de becas de movilidad internacional y de proyectos de Cooperación Internacional*, así como promoción, captación y formación de voluntarios, implicando de esta manera al alumnado en la cooperación, informándole, orientándole, asesorándole en sus primeros pasos en la misma, así como en las posibles salidas profesionales de sus estudios que estén vinculadas a la cooperación.
- *Formación de alumnos y profesores.* Trabajar en el ámbito de la cooperación al desarrollo exige un conocimiento especializado, y las estructuras solidarias de cooperación universitaria al desarrollo se encargan de prestar este servicio a los miembros de la comunidad universitaria.

Pero además estas oficinas:

- Contribuyen a poner en contacto a los profesores interesados e implicados en la CUD.
- Trabajan por implicar en la CUD al resto de profesores, y a la comunidad universitaria en general, fomentando la participación e interacción, contribuyendo a la formación de redes con intereses comunes.
- Tienden puentes entre el profesorado y la comunidad universitaria, y la sociedad civil, incluidas ONGD, administraciones públicas, etc., permitiendo que la universidad aporte su bagaje y su fundamentación a las segundas, y éstas aporten a la universidad su experiencia sobre el terreno.
- Dotan al profesorado de herramientas para el trabajo de la cooperación al desarrollo en las aulas y fuera de ellas.

Comisión de Cooperación al Desarrollo del CEURI/CRUE

La CEURI (Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales) es una estructura que ha facilitado la puesta en común de actividades de cooperación al desarrollo realizadas en las universidades españolas. Su finalidad principal es la de coordinar la actuación de las universidades en materia de relaciones internacionales, con el fin de potenciar una colaboración más estrecha entre ellas. Cuenta con cuatro comisiones de trabajo, entre las que se encuentra la Cooperación Universitaria al Desarrollo.

Observatorio de la Cooperación Universitaria

En enero 2008, y por iniciativa de la comisión de CUD de la CEURI, entra en funcionamiento el Observatorio de la CUD (OCUD), un sistema integrado de información en el que trabajan integrados la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en coordinación con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (SECI), a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE). La OCUD pretende mejorar el conocimiento de la CUD y homologar acciones entre todas las universidades. En definitiva, ser el referente de la CUD para las universidades españolas. Actualmente ofrece información y asesoramiento en relación a legislación de cooperación, así como documentación normativa de CUD, algunas publicaciones, estudios e informes sobre cooperación, y vínculos a algunas estructuras universitarias solidarias de cooperación.

Cómo hacer Cooperación Universitaria al Desarrollo en y desde el aula

En los apartados anteriores se ha hablado de la Universidad y de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. En un mayor nivel de concreción, se aborda ahora cómo llevar esa cooperación a las aulas universitarias. El enfoque será generalista, emplazando a posteriores capítulos de la presente obra para la descripción de experiencias concretas vinculadas a campos y áreas más específicos.

¿Por qué las aulas? Es cierto que la Universidad es mucho más que un centro de formación, más que sus aulas, alumnos y profesores, pero también es cierto que, de alguna manera, gran parte de lo que es la Universidad empieza en las aulas.

Se toma la figura del profesor ya que este debe ser uno de los actores principales en la búsqueda de un cambio de sociedad hacia un modelo más justo y humano. Por tanto, se tratará de describir lo que un profesor de una universidad transformadora y orientada al desarrollo humano puede llevar a cabo en su aula. No únicamente a través de contenidos, sino también de actitudes, pues todo lo que ocurre en el aula y su entorno tiene que ser coherente con el objetivo de vincular cooperación al desarrollo: se trata de que discurso y acción vayan de la mano. Sólo de esa manera podrá ir calando en el alumnado una cierta actitud de responsabilidad hacia la cooperación al desarrollo.

Así, entre las características y acciones que se pueden llevar a cabo con los alumnos, se destacan:

- *Elaboración de materiales específicos de la asignatura que sitúen al alumno frente al mundo.* Se trata de contextualizar los contenidos, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se produzca en un plano abstracto, sino vinculado a la realidad global. Los análisis, los resultados, las posteriores conclusiones, deben estar vinculados a ese contexto, para evitar que éste se difumine como un mero decorado.
- *Desarrollo de actividades* abiertas, críticas, que hagan que el alumnado se cuestione el mundo que le rodea y ponga en duda realidades aceptadas que contribuyen a la situación actual de injusticia.
- *Implicación en actividades no necesariamente académicas* (o al menos, no curriculares aunque sí altamente formativas), como pueden ser: formación de Seminarios de debate y discusión, organización de cine-forum, debates, gestión de grupos universitarios de discusión, vinculados o no a ONGD.
- *Trabajo colaborativo* con otros profesores, bien de la propia universidad, bien de otras, sobre el currículum, buscando actividades interdisciplinares, intercambiando buenas prácticas, ideas, experiencias, materiales, etc.

Pero también, como ya se ha señalado, la actitud es un aspecto fundamental en el proceso y, aunque no esté directamente vinculado al desarrollo, sí contribuye, como un cimiento del proceso, a que el alumnado perciba que esa contextualización, esa organización de seminarios y actividades críticas, forman parte de un planteamiento que va más allá del aula: suponen el ejercicio de una responsabilidad del docente hacia la sociedad global y que desde ese momento busca también el compromiso y complicidad del alumno. En lo que a actitudes del profesorado se refiere, se destacan:

- La búsqueda de simetrías y horizontalidad en la relación con los alumnos, tanto dentro como fuera del aula.
- El desarrollo de estructuras que le den voz al alumnado en el proceso educativo.
- La coherencia entre lo que se hace y lo que se dice en el aula, evitando que el alumno perciba las actividades planteadas en el aula como meros ejercicios académicos sin una necesaria continuidad fuera del aula.

Se trata, en definitiva, de implicarse como profesor, implicando a su vez al alumnado.

Emprendimiento social: desarrollo de competencias y valores en el marco universitario

En el nuevo contexto en el que actualmente se desarrolla la formación universitaria, se requiere de los estudiantes que, además de ser aptos para adquirir conocimientos, tengan la capacidad para desarrollar competencias.

La adquisición de competencias les permitirá, por una parte, obtener un título académico (competencias académicas); pero también les aportará una formación integral como personas (competencias personales) y además una serie de habilidades que les van a ser requeridas en su futuro laboral (competencias profesionales). Todas ellas comienzan a forjarse en el contexto académico y se seguirán desarrollando y aprendiendo a lo largo de la vida, *life long learning* (European Comission, 2007).

En una sociedad que tiende a la universalización y a mantener una actitud abierta ante la vida, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad son valores fundamentales para el desarrollo de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. Así pues, el *espíritu emprendedor* va a ser cada vez más necesario para hacer frente a las demandas de empleo en el futuro (Hernández y Valderrama, 2009).

Definición de la competencia *espíritu emprendedor*

Aportar una definición de esta competencia no es fácil. Partiendo de la que nos ofrece el diccionario, un emprendedor es “quien acomete o comienza una obra o empeño especialmente azaroso o dificultoso”. Tradicionalmente, emprender se ha vinculado con la innovación y con el desarrollo de proyectos empresariales; sin embargo, no siempre la capacidad

emprendedora culmina en la creación de una nueva empresa, por lo que tener *espíritu emprendedor* no debe confundirse con tener *espíritu de empresa o empresarial* (Hernández y Valderrama, 2009).

El espíritu empresarial plantea iniciativas que, esencialmente, produzcan valor económico, pudiendo localizarse en cualquier sector y tipo de negocio (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). La importancia del valor económico en el espíritu empresarial puede imponer ciertas características a la iniciativa que la alejan del emprendimiento. Así, el empresario que aspira a trabajar por cuenta propia, puede tomar, sin embargo, unos riesgos limitados, apostar por negocios ya consolidados o buscar un beneficio concreto o a corto plazo.

Para Poblete y Villa (2007) la competencia *espíritu emprendedor* pertenece al grupo de las competencias denominadas sistémicas, aquellas que se refieren a habilidades que requieren la comprensión de una globalidad, de un conjunto. Estos autores aportan la siguiente definición: “El espíritu emprendedor es la capacidad de comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo el riesgo que esto comporta. Se dice que una persona es emprendedora si emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas”. Se espera así que una persona emprendedora sea capaz de asumir riesgos, confiar en sí misma y tomar la iniciativa para emprender proyectos. Estos pueden ser empresas pero también otro tipo de actividades que se puedan promover e impulsar.

Tener *espíritu para emprender* es algo más que ser un buen profesional, y pasa por la necesidad de desarrollar, además de esas competencias profesionales, competencias personales. Significa entonces, tener la capacidad para buscar un objetivo, a partir de una o varias ideas que aún no existen, o que existen pero que aún no se han materializado en ningún proyecto concreto. El emprendedor necesita desarrollar *competencias personales* para soportar la presión de los acontecimientos externos, para mejorar su motivación, para interesarse por proyectos nuevos e ideas que no siempre tendrán un buen resultado y, cómo no, para tolerar la frustración que puede suponer el fracaso. Cuando se toma una iniciativa, no siempre las cosas salen bien, y ahí el emprendedor es aquel capaz de levantarse, sin importarle el esfuerzo y el trabajo que pueda suponer volver a empezar.

Pero, además, el *espíritu para emprender* no tiene porque limitarse al desarrollo individual, sino que puede adquirir un carácter comunitario, social, que es el que se quiere definir este capítulo.

Empresa y sociedad

Una de las maneras en la que la empresa muestra su responsabilidad con la sociedad en la cual desarrolla su actividad es mediante la *Responsabilidad*

Social Corporativa (en adelante *RSC*). Las empresas que incluyen este aspecto en su política empresarial, son aquellas que tienen en consideración el impacto que sus actividades generan sobre sus clientes, empleados, accionistas, comunidades locales, medioambiente y sociedad en general. Se espera así que estas empresas no sólo cumplan la legislación vigente en los ámbitos social, laboral, de medioambiente y de Derechos Humanos, sino que además aporten un valor añadido a la sociedad por cuanto de modo voluntario emprenden acciones para mejorarla. La Comisión Europea define el término como un concepto por el cual las empresas integran de modo voluntario aspectos sociales y medioambientales en sus operaciones de negocio y en su interacción con aquellos que se vean afectados por las actividades de las mismas (*European Commission Enterprise and Industry*, 2011). Del mismo modo, la Organización Internacional del Trabajo (2010), la define como “un conjunto de acciones que toman en consideración las empresas para que sus actividades tengan repercusiones positivas sobre la sociedad y que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores”.

Mediante la RSC, las empresas se relacionan con el denominado tercer sector. Por tercer sector (o economía social) se entiende el conjunto de fundaciones, asociaciones y entidades de desarrollo social en general, que realizan actividades de modo no lucrativo con el fin de mejorar la sociedad en el marco de la solidaridad y la cooperación. Según el Anuario del Tercer Sector de la Acción Social (EDIS, 2010), existen alrededor de 29.000 asociaciones de Acción Social en España, el número medio de beneficiarios directos de cada asociación alcanza la nada desdeñable cantidad de 2.500 personas y representa el 2,7% del mercado laboral. Este sector genera más de medio millón de empleos remunerados y cerca de un millón de personas voluntarias colaboran de manera asidua con dichas asociaciones, según las mismas fuentes. Esto indica la importancia del tercer sector en España, lo cual debería ser abordado por las empresas con seriedad y compromiso, y no como un elemento más de marketing o imagen.

En este contexto, los emprendedores sociales ofrecen otra manera de vincularse con la sociedad. Como indican Sánchez, de Corral y Bersabé (2008), “el emprendimiento social quiere ser, al cambio social, lo que las empresas de negocios para la economía. Ello no significa que el beneficio económico se desdeñe, no, sencillamente está después de las personas, la convivencia y el hábitat que nos permite que la vida continúe”. Para estos emprendedores, la personalidad del emprendedor social es el mismo tipo de personalidad que la de un emprendedor de negocios, pero concentrado en el sector social. No parece así imposible incluir el emprendimiento social en los proyectos empresariales, “sólo hay que ampliar la mirada más allá de los dividendos e incluir en el corazón como valor añadido y competitivo la dignidad de las gentes y el bienestar del planeta para crear riqueza participativa y sostenible”.

Emprendimiento social

El Premio Nobel de la Paz 2006 Muhammad Yunus es un exitoso ejemplo de este tipo de acciones. Yunus creó una empresa de microcréditos sin aval, modelo que años después fue copiado por un sinnúmero de entidades y bancos en todo el mundo. También fundó Grameen Phone, compañía que ha creado más de 100.000 autoempleados en las poblaciones rurales de Bangladesh creando una infraestructura de comunicación telefónica donde antes no existía.

Para Ashoka España, surgida a raíz de Ashoka Internacional (1980), la organización de emprendedores sociales más reputada en la actualidad, fundada en Estados Unidos en 1980 y hoy extendida por todo el mundo, un emprendedor social es “el individuo que posee la visión, la creatividad y la determinación tradicionalmente asociada a los emprendedores de negocios, pero su motivación es la de generar un cambio social profundo y duradero y no el beneficio económico”. Aún más, “hay una cosa más poderosa que una nueva idea en manos de un emprendedor social, y es un grupo de emprendedores trabajando de manera conjunta en la solución de un problema”.

Por ello, qué mejor que preguntarles a los emprendedores sociales, a quienes han puesto en marcha sus proyectos, siempre en equipo, sobre cuál es su visión del emprendimiento social. Con este objetivo, se presenta en este libro a un conjunto de jóvenes que han participado en la iniciativa promovida por la Universidad Europea de Madrid (UEM, 2011), la International Youth Foundation (YAN, 2010) y la Sylvan Laureate Foundation (Laureate Education, 2011), para que narren su experiencia.

En 2001, la International Youth Foundation, ONG de origen estadounidense, creada en 1990 y enfocada en los jóvenes como motor de cambio, decidió lanzar un programa para apoyar las iniciativas sociales emprendidas por jóvenes, el programa YouthActionNet (YAN, 2010). Este programa tenía dos objetivos precisos: reconocer y gratificar a los emprendedores sociales; pero, sobre todo, poner en contacto a estos emprendedores a lo largo del mundo entero.

A diferencia de otras iniciativas, como la propia Ashoka, el YAN busca proyectos consolidados, que demuestren que las ideas impulsadas por los jóvenes no sólo se pueden poner en marcha, sino que, además, dan resultados. Esa es la clave auténtica del emprendimiento social. No basta con querer cambiar el mundo, hay que cambiarlo.

Desde 2008, la Universidad Europea de Madrid (UEM) ya ha realizado cuatro convocatorias de los *Premios UEM Jóvenes emprendedores sociales*. Así es cómo se ven, a sí mismos, algunos de los galardonados:

“Ser un emprendedor social consiste en tener dudas, en tener dudas sobre la rectitud de las propias acciones y tener fe en que cada persona, si

recibe las oportunidades necesarias, se puede desarrollar como ciudadano en la comunidad. Ser un emprendedor social implica trabajar cada día por el bien de los demás, consciente de que siempre una persona es mucho más que un número. Un emprendedor social implica mantener una visión crítica de cuanto te rodea bajo la convicción de que todo siempre se puede mejorar. En resumen, ser un emprendedor social nunca se puede limitar al simple ejercicio de una profesión, sino más bien a una actitud de reformulación positiva y co-creación del mundo actual” (Gabriel Baile, Milhistorias).

“La figura de emprendedor social, tal y como la entiendo, consiste en llevar unas mágicas gafas que despiertan, a través de sus lentes, un sentimiento de compromiso y voluntad por ayudar a los que tienes más cerca” (Miguel Palomo, Avinte).

“¿Por qué trabajamos? ¿Por qué centramos nuestro esfuerzo en la ayuda a los demás? Son preguntas que nos hacemos siempre en algún momento. ¿Por qué no dedicar nuestros esfuerzos en crear una gran burbuja de comodidad y diversión? (...). Podríamos haber sido emprendedores en busca de un beneficio propio, pero elegimos algo diferente. ¿Merece la pena? [Sí, porque] vivir soñando, como decía Martin Luther King en su discurso *I have a dream*, nos hace gestores del cambio” (Simón Menéndez, Hechos).

A partir de la experiencia adquirida en el seno del programa YAN, se da la siguiente definición: “Un emprendedor social, ante todo, es un inconformista, una persona que no acepta que el mundo quede inmóvil, que busca y propicia cambios, que se aventura, que toma la iniciativa. Sin embargo, un emprendedor no es, sencillamente, un atrevido. Un emprendedor aprende a serlo. Necesita conocer ese mundo que quiere cambiar y, sobre todo, necesita saber cómo funciona ese mundo que quiere cambiar. Cuando tomamos conciencia de nuestra realidad, cuando nos damos cuenta de sus lagunas y carencias, entonces podemos ser emprendedores. De partida, no es más esforzado el que descubre carencias de tipo social, que el que se enfrenta a las innovaciones empresariales. En ambos casos, el emprendedor sabe que lucha, sobre todo, contra el anquilosamiento, la monotonía, la rutina” (Universidad Europea de Madrid, 2009).

Sin embargo, un emprendedor social tiene un reto mayor que cualquier otra persona con iniciativa: su objetivo no es sólo mejorar la producción, descubrir una nueva solución científica o de mercado, generar una nueva opción de organización profesional. El emprendedor social pretende ofrecer una alternativa de vida a su sociedad, una alternativa que favorezca a la mayoría, pero que al mismo tiempo permita el desarrollo personal de cada individuo. El emprendedor social apela a la conciencia de las gentes para que descubran más allá del yo y el ellos: el nosotros.

Los riesgos son evidentes: quizá la alternativa que propone no sea aceptada, pero también puede ocurrir que sea acertada. Como ya se ha señalado, no basta con ser atrevido, primero hay que ser consciente de la reali-

dad, de sus posibilidades, de las nuestras. El emprendedor social tiene que aprender a serlo, aprender a comprender, sobre todo al otro, aprender a dialogar antes que imponer, aprender a escuchar antes que a hablar. En definitiva, aprender a respetar antes que romper. Porque entonces, desde su inconformismo, sí podrá construir una mejor alternativa social.

Tal y como se apuntaba anteriormente, hay una serie de competencias que pueden poseer en común un emprendedor económico y un emprendedor social: capacidad para generar ideas, para crear nuevos proyectos (creatividad) y llevarlos a la práctica (innovación), para negociar, para tener una visión de conjunto y a largo plazo, capacidad de análisis y síntesis (para entre todas las alternativas elegir la mejor), capacidad para tomar decisiones con criterio propio, iniciativa, constancia, liderazgo, planificación, capacidad para gestionar las emociones y controlar el estrés.

Pero, además, hay otra serie de competencias exclusivas de los emprendedores sociales, que se convierten en verdaderos valores éticos, y que podemos aglutinar en tres grandes grupos:

- *La capacidad para tomar conciencia de la existencia de una desigualdad.* No sólo es el hecho de detectar una carencia, sino de comprender que esa carencia es el fruto de una desigualdad que deberá ser superada para resolver la carencia.
- *Esa toma de conciencia sólo puede darse en el momento que se entiende la necesidad de una justicia social.* Es decir, no podemos comprender nuestro desarrollo personal sin entender que vivimos en comunidad y que sólo preocupándonos por los demás, tanto como por nosotros mismos, podemos aspirar a una existencia justa.
- *Tomar decisiones a partir de una posición empática* que viene dada por la preocupación por los demás. Sólo cuando se es capaz de ponerse en el lugar del otro, se está en disposición de comprenderle y atisbar posibles vías de desarrollo para él y, a la larga, para mí mismo.

En definitiva, el emprendedor social aprende a desarrollar sus iniciativas no pasando por encima de los demás, ni siquiera por una supuesta buena causa, sino compartiendo, en todo momento, su disposición por colaborar (con todas sus capacidades creativas, de iniciativa, liderazgo, visión de largo plazo, etc.) en el desarrollo comunitario. Esta búsqueda del equilibrio en la acción es la competencia más compleja del emprendimiento social y su principal valor.

Llegados a este punto, resulta complicado establecer un marco pedagógico reglado que permita explicar cómo afianzar las competencias propias del emprendedor social en los estudiantes universitarios. Es cierto que ya ha habido algunas iniciativas interesantes, como las puestas en marcha por la Universidad de Deusto (Fundación Deusto, 2008) o la de Mondragón (Mondragón Unibertsitatea, 2008).

En las páginas siguientes, se hará referencia a una serie de *buenas prácticas* que pueden servir como modelo a implantar, como sugerencias a retomar en el posible intento por afianzar las capacidades sociales.

En cualquier caso, para que esas buenas prácticas pasen a formar parte del quehacer pedagógico de una universidad, sería interesante que se basaran en un sistema de mentorías, es decir, de *enseñanza entre iguales*. La enseñanza entre iguales o *mentoría*, se está utilizando en el marco pedagógico en experiencias docentes de tutoría universitaria, para ayudar a los estudiantes noveles a desarrollar sus competencias académicas, personales y profesionales.

Con este sistema de asesoría personalizada entre iguales o mentoría, un estudiante con años de experiencia en acciones sociales o en proyectos de emprendimiento social, puede actuar como agente facilitador de la puesta en marcha de proyectos de responsabilidad social e iniciativas de alumnos que se inician por primera vez en este tipo de actividades y que necesitan de un rodaje y formación competencial inicial para llevar su proyecto a buen puerto. Estas experiencias de mentoría, que están dando buenos resultados en el área de la tutoría universitaria, pueden resultar también exitosas en proyectos de emprendimiento social, por ello, se presentan como alternativa de buenas prácticas en la universidad.

El *mentor de emprendimiento social* actúa en este caso, como asesor personal del alumno *novel* ayudándole a ordenar sus ideas y llevarlas a la práctica de un modo más eficaz. El estudiante que actúa como *mentor*, puede hacerlo por haber sido designado por la propia institución para ejercer esta labor, o a petición de nuevo emprendedor social, para que le lleve de la mano en su próxima experiencia emprendedora. De ahí que, como se señalaba en el párrafo precedente, es difícil establecer un marco pedagógico en el que desarrollar las competencias clave para el emprendedor social.

El emprendimiento es un continuo aprender a emprender. La diferencia entre el docente y el discente es sutil y depende más del entusiasmo, que del mero conocimiento. El emprendimiento no se puede adquirir sólo a través de una enseñanza reglada en la que se le intenten imponer al estudiante unas competencias sociales o valores que se consideran necesarias para su formación académica y que se administran desde una posición de desigualdad. Sólo cuando el emprendedor social comprenda que está recibiendo un apoyo para su mejora por parte de un igual, su mentor, y que ese es el principio en el que él mismo ha de basarse en sus relaciones futuras, entonces estará en disposición de adquirir esas competencias de toma de conciencia de las desigualdades, justicia y empatía social.

II

ALGUNAS EXPERIENCIAS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN EN VALORES

4

Alfabetización de corredores africanos

Contextualización

Esta actividad formativa se enmarca dentro de la programación deportiva del Complejo Deportivo Universitario de la Universidad Europea de Madrid. Dicha actividad es la *Escuela del Corredor y del Triatleta* (2007) que ofrece un servicio de entrenamiento y seguimiento para atletas aficionados o semiprofesionales, y que está dirigida por un profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En esta escuela se inscriben tanto atletas del ámbito universitario como de fuera del mismo. Se trata de una actividad de pago pero que tiene una modalidad gratuita para algunos atletas con especiales dificultades económicas y que son los protagonistas de la experiencia que aquí recogemos.

Descripción de la experiencia

Durante el curso 2008-2009, la *Escuela del Corredor y del Triatleta* contó con cinco corredores africanos que tenían grandes dificultades con el español. Por este motivo, se decidió complementar la Escuela con un servicio de alfabetización.

Para ello se contó con la colaboración de la Oficina de Voluntariado y Cooperación de la Universidad, que facilitó el contacto con dos alumnos voluntarios que ofrecerían dicho servicio a los corredores.

El esquema previsto de entrenamientos suponía la asistencia a las instalaciones universitarias al menos dos días a la semana. En esos dos días, que fueron los martes y jueves, se organizaron las clases de alfabetización en un horario previo a los entrenamientos.

Tanto las clases como los entrenamientos se desarrollaban en las mismas instalaciones de la Facultad de Ciencias de la actividad Física y del Deporte, que comparten espacios con el Complejo Deportivo Universitario.

Así pues la experiencia se inició con cinco alumnos de distinta procedencia y nivel de conocimientos. Dos de ellos eran marroquíes y los otros tres etíopes. Uno de los marroquíes no sabía leer ni escribir, ni en español ni en árabe, y sin embargo hablaba español con mucha fluidez y bastante riqueza de vocabulario. El otro marroquí, sí sabía leer y escribir en árabe, y además leer en español, aunque presentaba bastantes dificultades para hablarlo y escribirlo correctamente. Por otra parte, los tres atletas etíopes sabían leer y escribir en su idioma (amárico en este caso, uno de los tres idiomas que hay en Etiopía), pero no sabían castellano y la comunicación con ellos era en inglés (aunque su dominio era bastante básico, salvo el de uno de ellos que ejercía de traductor para los otros dos).

El punto de encuentro de voluntarios y atletas era la cafetería de la facultad, donde normalmente comían algo juntos antes de empezar las clases. Este encuentro previo les servía para comentar la semana que había transcurrido, sus experiencias, y, en particular, cómo les habían ido las carreras del fin de semana. Este clima previo a las clases aumentaba la confianza entre los jóvenes y posibilitaba un mejor aprendizaje a posteriori. Existen numerosas investigaciones en las cuales se ha verificado que la existencia de un ambiente agradable en el que se posibilite el surgimiento de emociones positivas facilita los procesos de aprendizaje (Kort, Reilly, & Picard, 2001; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). A menudo alguno de los alumnos voluntarios les leían y comentaban alguna noticia de actualidad que pudiera ser de interés, para dar pie a trabajar sobre ello tanto a nivel de vocabulario cotidiano, como de expresión oral general.

En el aula, trabajaban en dos grupos, acordes con las diferencias de nivel y con un profesor en cada tarea. Al principio uno de los marroquíes, el que no sabía leer ni escribir, trabajaba la lectoescritura, mientras que su compañero y los etíopes desarrollaban tareas de mayor complejidad en lectura, escritura y habla. Cuando desafortunadamente los alumnos etíopes dejaron de acudir, entonces los voluntarios se dedicaron de manera individual a trabajar con cada uno de los marroquíes.

La última media hora de la clase se dedicaba a conversación para intentar mejorar sus habilidades comunicativas a la vez que para intentar trabajar las habilidades interpersonales y el pensamiento crítico. Se planteaban debates abiertos sobre temas que pudiesen ser controvertidos, como el papel de la mujer en la sociedad, las relaciones homosexuales, la religión o la política, siempre lógicamente desde el respeto hacia las opiniones de cada uno.

Desarrollo de valores y algo más

Esta actividad formativa además de su carácter asistencial pretendía el desarrollo de determinadas competencias genéricas en los atletas que mejorarían su grado integración social tal y como se ha demostrado en numerosos estudios de índole social (Ryan & Deci, 2000; Ford & Smith, 2007). Entre dichas competencias, las que se entendieron más necesarias fueron las siguientes:

- *Expresión oral*: Se trabajó atendiendo de manera personal el nivel de cada uno de los alumnos, se dedicaba aproximadamente 30 minutos de cada clase a conversación sobre temas culturales o de actualidad. Durante este tiempo se hacía énfasis en la participación de todos, la expresión de los distintos puntos de vista, así como la correcta construcción de las frases.
- *Expresión escrita*: Al igual que en la expresión oral, había que adaptarse a los distintos niveles de dominio. Se trabajó por un lado la motricidad fina de mano y dedos para conseguir una correcta caligrafía, así como gramática y vocabulario. Todo el trabajo se enfocaba desde un planteamiento muy práctico intentando cubrir las situaciones que se podían encontrar en el día a día como son el rellenar formularios o escribir cartas.
- *Responsabilidad*: Era importante trabajarla como base para el buen funcionamiento de la experiencia. Para ello era clave el que nuestros atletas se responsabilizaran en la asistencia regular a las clases, así como en el respeto por el horario. Para facilitar este aspecto, se consideró fundamental que el horario se estableciera por consenso entre todos al igual que las mínimas condiciones de compromiso que se requerían para seguir en el programa de entrenamiento que se realizaba a continuación.
- *Sentido crítico*: El enfoque de aprendizaje no se basaba únicamente en la transmisión de conocimientos sino en el desarrollo de sentido crítico, para así saber interpretar el mundo cambiante en el que vivimos. Este aspecto se abordó fundamentalmente por medio de debates, normalmente en conversaciones abiertas entre los voluntarios y los alumnos.
- *Respeto a la diversidad*: El desarrollo de esta competencia era clave debido a las diferentes culturas presentes en el programa. Conectado directamente con el punto anterior se trabajó sobre la base del respeto los demás y los valores por ellos representados.

Metodología docente

Las metodologías de enseñanza se plantearon considerando que estábamos tratando con adultos, y por tanto había diferencias en relación a lo

que sería una enseñanza de estos contenidos en las edades habituales de inicio de alfabetización en nuestra sociedad.

Uno de los alumnos voluntarios había estudiado el año anterior en Brasil, donde aprendió y trabajó sobre las teorías y métodos de alfabetización del pedagogo Paulo Freire (Martínez-Salanova, 2004), que se emplearon de manera muy positiva durante los años 70 en varias de las zonas más deprimidas de Brasil. Algunas de sus obras consultadas son *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1995) y *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2008). Decidimos tratar de implementar dichos métodos, que se basaban en una educación crítica y social, utilizando la alfabetización como vehículo de comprensión de la sociedad y de su situación personal, y así poder criticarla y tratar de transformarla en una más justa.

También se utilizó un método de alfabetización en español como lengua extranjera llamado *Contrastes*, editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FAEA, 1998). Dicho método se basaba en gran medida en las ideas planteadas por Freire y otros pedagogos con líneas sociales similares, estando dividido en módulos didácticos muy funcionales, orientados al día a día de una ciudad como puede ser Madrid: vivienda, trámites burocráticos, búsqueda de empleo, salud, etc.

Al cabo de ciertas semanas del inicio de la experiencia, a través de la oficina de Voluntariado y Cooperación, se consiguió que Cruz Roja nos enviase el material didáctico que utilizan ellos en sus propias clases de alfabetización orientadas a inmigrantes. El método (Cruz Roja Española, 2001), aunque tiene menor carácter ideológico, mantiene las mismas líneas funcionales del método *Contrastes* (FAEA, 1998), orientado a capacitar al educando lo más rápido posible para interactuar con su entorno más cercano y ser capaz de comunicarse en las situaciones más habituales del día a día. A nosotros no nos dio tiempo a utilizarlo, pero se ha empezado a utilizar en cursos posteriores.

Resultados

Para la realización de la evaluación de la actividad y del avance de nuestros alumnos optamos por no realizar pruebas puntuales de evaluación objetiva, sino que realizábamos una evaluación continua (ejercicios en clase y deberes para casa), además de computar la asistencia a efectos de prestación de servicio.

Como se indicó anteriormente, la asistencia a las clases de alfabetización era requisito obligatorio para poder continuar con el programa de entrenamiento y evaluación de sus progresos deportivos. Para ello tanto los voluntarios como los entrenadores intercambiaban información sobre la asistencia y evoluciones de los atletas en materia de alfabetización.

Los resultados fueron muy variados, si bien los marroquíes asistieron con casi toda regularidad al programa (y lo siguen haciendo actualmente), los etíopes empezaron asistiendo regularmente todos los días pero pronto empezaron a saltarse las clases de alfabetización para asistir directamente al horario de entrenamiento. Se intentó convencer a los atletas del interés de la formación, pero ante las dificultades de comunicación, se buscó la mediación del responsable de la ONG que nos había facilitado el contacto y que además les proporcionaba una vivienda. Los atletas justificaban su no asistencia a clase por estar recibiendo también clases por parte de la ONG. Sin embargo, parece que el mismo mensaje se recibía en la ONG en relación a las clases de la universidad. Su cumplimiento a las directrices de entrenamiento era exquisito, y la comunicación en inglés cada vez más fluida, pero se insistió en la importancia, para su integración, de las clases de alfabetización.

Tras una temporada irregular también de asistencia a los entrenamientos, y avisados varias veces de que alfabetización y entrenamiento iban de la mano, los chicos dejaron de asistir. Mostraban interés en todo lo que hacían, pero también mostraban urgencia tanto en los resultados deportivos como en la adquisición de un puesto de trabajo. Esto motivó su dispersión, lo que derivó en que tomaran distintos caminos por la geografía española en busca de otras oportunidades.

En la búsqueda de respuestas a estas diferencias se nos advirtió por parte de la Oficina de Voluntariado y Cooperación que en ciertas sociedades africanas se rechaza la idea de ser instruidos por alguien más joven, algo que pudo originar en parte la falta de asistencia de los atletas etíopes.

Los corredores marroquíes todavía entrenan y estudian con nosotros, no exentos de dificultades, si bien con una situación social y económica mucho más estable.

Valoración personal

Nos costó aceptar el reto de la redacción de esta experiencia, debido al sabor agri dulce de los resultados con los etíopes. Entendemos que la iniciativa se desarrolló desde un planteamiento bien definido e implementado. Pero nos cuesta valorar, desde nuestra perspectiva, la situación de estas personas con grandes dificultades socioeconómicas. Aparentemente los etíopes desaprovecharon una oportunidad de integración, pero la realidad puede ser muy distinta desde el lado que se observe. Cierto es que estas personas han logrado mejorar su situación social y es posible que, allí donde ahora residen, puedan percibir la necesidad de la alfabetización, y esperamos que también cuenten con los medios apropiados para ello. Uno de sus compañeros marroquíes les encontró posteriormente en una com-

petición desarrollada por el País Vasco y así nos lo hicieron saber. Fue una gran noticia. En cuanto a quienes todavía continúan en el proyecto, los marroquíes, la sensación y la evolución es muy buena.

Destacamos algunas impresiones anotadas por sus voluntarios-profesores:

“Desde el punto de vista de la experiencia, creo que nos ha hecho crecer un poco más como personas, tanto a nosotros como a ellos” (...). “Nos ha ayudado a comprender un poco más que cada persona es un mundo, y cada cultura otro” (...). “A nosotros sobre todo, esta experiencia nos ha ayudado a comprender un poco más, que no se puede juzgar ninguna situación ni a ninguna persona sin conocerla bien”.

“Fuimos creando un vínculo de amistad cada vez más grande con nuestros ‘alumnos’ (lo pongo entre comillas, porque lo que sentíamos, es que habíamos creado una total relación de amistad con ellos)” (...).

Aún hoy los corredores marroquíes siguen yendo a entrenar y estudiar en la UEM, ayudados por otros estudiantes voluntarios que son seleccionados y coordinados por la actual Oficina de Responsabilidad Social, buscando siempre alumnos con una alta capacidad de comunicación y compromiso.

5

Un *practicum* para el desarrollo de valores

Contextualización

Actividad física y deportiva para personas con discapacidad es una asignatura optativa del itinerario de salud, que se puede elegir en el último curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En ella se intenta transmitir a los futuros docentes criterios de rigor y sistematización para que sepan influir en los procesos madurativos de sus futuros alumnos con discapacidad. Al hacerlo así contribuirán a que aprendan a “integrarse” a sí mismos, al integrar su esquema corporal sabrán así organizar sus segmentos corporales con respecto a sus ejes y comenzarán a tener posibilidad de utilizar ordenadamente el espacio extracorporal, podrán cubrir la etapa de lateralización cerebral y aprender habilidades que utilizarán para jugar. El juego lúdico permite afianzar dichas habilidades transformándolas en destrezas y son estas las que dan acceso al deporte.

Tengamos en cuenta la siguiente reflexión: nada se puede aprender bien si se prescinde del orden adecuado. Nuestros alumnos de la Universidad deben comprobar cómo es necesario, en primer lugar, dotar a sus futuros discípulos con discapacidad de la habilidad que les permita organizar las posiciones relativas de sus segmentos corporales con respecto a sus tres ejes, sin perder su equilibrio frente a la acción de la gravedad. Llegados a este nivel, se habrán integrado a sí mismos y seguramente se sabrán dibujar y tener su esquema corporal integrado.

Este es el previo que se necesita para que a continuación; puedan saber interpretar sus posiciones relativas con respecto a referencias que se en-

cuentren en el espacio extracorporal. Así podrán practicar las habilidades que les permitirán ir transformando un hemisferio cerebral en dominante, lo que hará que esas habilidades se aprendan más rápidamente y puedan luego ser rutinizadas y automatizadas, para utilizarlas en los deportes; el juego de los que maduraron y aprendieron a poner en marcha las funciones ejecutivas con plenitud (memoria, lenguaje interiorizado, autorregulación emocional, dividir los planes de acción complejos en otros parciales encadenados).

Tras esta primera visión deducimos que los futuros docentes de educación física con discapacitados han de ser capaces de emanar empatía y gusto por la acción y el orden y trabajar desde la interdisciplinaridad.

El Practicum de la asignatura, de unas 120 horas de duración, puede ser realizado en diferentes centros relacionados con el deporte y la discapacidad, como Centros de Educación Especial, en Federaciones Deportivas de diferentes tipos de discapacidades y otras entidades, tanto públicas como privadas, con diferentes modalidades de integración o inclusión, en las que la enseñanza y la discapacidad se encuentran mezcladas.

En esta experiencia nos centramos en el Practicum que desarrollamos en la ciudad de Tetuán (Marruecos), desde hace algo más de diez años (comenzamos en el curso 1999/2000), en colaboración con la Asociación nativa Hanan. Dicha asociación trabaja para la protección de las personas con discapacidad y se nutre fundamentalmente de fondos de Proyectos de Ayuda Internacional. La asociación cuenta con un colectivo de unos 260 alumnos que abarcan desde infantil hasta la formación profesional. Cuenta con una unidad de sordos, y colindante con sus instalaciones, se sitúa el Instituto Taha Hussein de la Organización Alauí para la protección de los ciegos. Por lo tanto nuestros alumnos de la Universidad han podido estar trabajando en el desarrollo de un diseño curricular adaptado a todo tipo de discapacidades y sus necesidades durante estos cursos.

Descripción de la experiencia

Antes de hacer una inmersión de tantas horas en una nueva cultura, los estudiantes de la Universidad reciben una formación de diez horas sobre los procesos interculturales y otras diez horas en recursos comunicativos, cinco de lengua de signos y cinco de árabe básico.

El primer día de su llegada al aeropuerto de Tánger, ya comienzan a poner en práctica su preparación, con los saludos en lengua árabe. Al día siguiente a su llegada, tras visita a las dependencias del Centro, tiene lugar la reunión de coordinación con los Directores de las diferentes áreas de la Institución: infantil, básica, formación profesional y unidad de sordos, y firman una carta ante el Director del Centro Educativo, comprometiéndose al cum-

plimiento del Reglamento de disciplina del Centro y asumiendo su propia responsabilidad por sus actos fuera de los horarios del prácticum.

Siempre que se aprende algo nuevo y nosotros lo buscamos viajando a Marruecos, el hipocampo aparece implicado. Por ello a veces es referido como detector de novedades (*novelty detector*), ya que es lo que está buscando siempre: cosas nuevas. Si el hipocampo considera una cosa como nueva y la valora como interesante y nuestros estudiantes así lo valoran, procede a su almacenaje (memorización), es decir, crea una representación neuronal de ella (Shors, y otros, 2001; Spitzer, 2001). Es claramente una forma de presentar un ya conocido diseño curricular de educación física como nuevo, para que estos datos sean captados más rápidamente por el hipocampo de nuestros alumnos de la Universidad. Queremos provocar la permanencia en la memoria de nuestros estudiantes, de lo aprendido en la asignatura y su praxis en el *practicum*.

Una vez que percibía perfectamente el efecto emocional positivo del que venían cargados mis alumnos de su experiencia en Hanan, durante los tres primeros años y fui conocedor de las investigaciones de Erk et al. (2003) sobre los efectos de los procesos emocionales en el rendimiento de la memoria, me hizo sentirme aún más animado a continuar en cursos sucesivos con la experiencia. Dichos investigadores pudieron demostrar que el contexto emocional en el que se produce la memorización de las palabras tiene un efecto modulador en el posterior recuerdo de dichas palabras. Las palabras que mejor se recordaban eran las memorizadas en un contexto emocional positivo.

Estos resultados nos mostraban a los docentes la estrecha relación que existe entre emociones y cognición, o entre sentimientos y pensamiento; resulta imposible entender una parte sin tener en cuenta la otra. También nos muestran que lo mejor es estudiar cuando se está de buen humor. El hecho de recordar algo al cabo de un tiempo se conoce, en la literatura inglesa, con el término de *subsequent memory effect* (efecto de memoria ulterior). En definitiva, tenía los indicios que necesitaba, para saber que la experiencia de Hanan, me estaba ayudando a generalizar los conocimientos adquiridos durante la actividad teórica de la asignatura.

En el mismo momento que nuestros universitarios entran en contacto con los alumnos de Hanan son siempre los alumnos sordos los que les rodean, los miran, los observan con cariñosa curiosidad y salen al exterior las incontenibles ganas de comunicación y precisamente, para dar respuesta a esos inmensos deseos, van algo preparados. Sabía que las investigaciones de Hamann y Mao (2002), y las de otros grupos de investigadores, demostraban que las miradas agradables y las palabras amables activaban nuestro sistema cortical de gratificación. Es el mismo sistema que se activa con sustancias euforizantes o con la ingesta de chocolate o escuchando música. Todo lo que rodea a nuestros estudiantes en esta experiencia resulta motivante por sí mismo.

Desarrollo de valores y algo más

Recuerdo con mucha frecuencia las palabras del psicólogo de Harvard, Gordon Allport (1967): “cuando enseñamos estamos completamente entusiasmados, pero medianamente seguros”. Lo queramos o no, siempre estamos aprendiendo.

¿Para qué tipo de escuela estamos preparando a nuestros alumnos?

Para poder dar respuesta a la gran heterogeneidad que se produce entre los alumnos, los profesores deben disponer de una amplia variedad de estrategias de enseñanza. Por eso una institución en la que están presentes todas las discapacidades, nos parece especialmente interesante, y si esa institución está en el país del que recibimos más población inmigrante mejor. Nuestros estudiantes deben ser conscientes con absoluta claridad de los rasgos distintivos de su propia cultura y eso no suele ser una cualidad destacable, hasta que no se pone a prueba en otra cultura sensiblemente distinta (Janzen, 1994).

¿Esto les prepara mejor para una escuela inclusiva y además multicultural?

Haciendo esta inmersión de 120 horas en una cultura diferente desarrollarán la competencia de la interculturalidad y tendrán en el futuro más posibilidades de enseñar a todos los niños la forma en que todas las culturas contribuyen a la riqueza del país receptor o al que pertenecen. La aproximación multicultural tendrá en cuenta el ambiente, la evaluación, el curriculum, los materiales, los métodos de instrucción y tratará de reorganizar el conocimiento que se posee sobre razas, grupos étnicos, los sexos, las personas discapacitadas y las clases sociales (Banks, 1994).

¿Qué capacidades adicionales desarrollarán nuestros alumnos?

- Comprueban que la *organización* es necesaria en cualquier materia: llevan preparado un diseño curricular secuenciado para aplicar, para adaptarlo al nivel que necesitan los alumnos de la Institución Hanan. Y para poder temporizar las actividades por ciclos.
- Enseguida comprenden que necesitan saber *transmitir* el mensaje y en caso necesario justificar científicamente el por qué y la influencia sobre el sistema nervioso de cada una de las actividades.
- Al trabajar en grupos rotatorios, ejercitan competencias de: *orientación al alumno, liderazgo y trabajo en equipo*.
- Al llevar a cabo su trabajo en una institución de otro país y cultura, necesitan entrenar capacidades de: *negociación, establecer relaciones, gestionar conflictos y gestión de la diversidad cultural*.
- Se familiarizan con la discriminación de los apoyos para los alumnos con mayores dificultades en el acceso al curriculum y reflexionan sobre el tipo de *tutorías o apoyos* que necesitan.

- Como examinan los registros de los niveles de todos los alumnos de la institución, se acostumbran a pasar las pruebas de *evaluación* que completan dichos registros, para tenerlos al día.
- Trabajando en turnos rotatorios por los diferentes servicios, necesitan transmitir a los componentes del turno siguiente el estado de respuesta que ellos han dejado en los grupos que entregan. Esto implica una *reflexión* previa al trabajo que se ha de realizar.
- Todo lo mencionado moviliza una *investigación pedagógica* que madura la *capacidad de desarrollo curricular* y facilita el camino hacia la *innovación*.

Además:

- Podrán ayudar a sus alumnos futuros a mejorar su comprensión sobre otras culturas.
- Podrán proporcionar a sus alumnos futuros alternativas culturales más fácilmente asimilables.
- Podrán proporcionar a los alumnos futuros, las habilidades, actitudes y los conocimientos necesarios para funcionar dentro de la nueva cultura en la que se encuentran.
- Podrán reducir la discriminación que sufren los miembros de las minorías en la escuela y en la sociedad.
- Podrán intentar con más eficacia no ofrecer únicamente estereotipos muy superficiales y poco adecuados.

Los profesores son seres humanos que tienen su propia perspectiva cultural, sus valores y sus expectativas en torno a la clase. Como todos tienen prejuicios, estereotipos y concepciones erróneas sobre la clase. Los valores que poseen los profesores influyen en los mensajes que transmiten a sus alumnos.

Los niños preescolares de minorías étnicas y culturales llegan a la escuela con una gran riqueza cultural que está influenciada por su familia, sus padres y su propia comunidad. La respuesta educativa de los profesores debe establecer un equilibrio entre el respeto por las características diferenciales de este tipo de alumnos y la preparación de los mismos para integrarse en la sociedad en la que viven, una vez que abandonan la escuela. En el primer lugar donde se preparan los alumnos para enfrentarse al mundo real es el aula por lo que se trabajará con ellos la *competencia de resolución de problemas*.

Putnam (1993), defiende el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para la educación de los alumnos que proceden de distintas culturas; el trabajo cooperativo entre los profesores y los equipos multiprofesionales y la cooperación entre las familias y la escuela. Nuestros alumnos de la Universidad, utilizan durante su formación académica, en una medida nada desdeñable, las técnicas de trabajo cooperativo.

En Hanan, conviven en grupo en un par de apartamentos contiguos y deben respetar una cuadrícula de turnos de trabajo (*competencia de compromiso ético*), tanto en la Institución como en el propio apartamento. Deben reunirse cada noche para revisar los turnos de trabajo del día siguiente entre los que se encuentran (*competencias de autoconfianza y responsabilidad*):

- Turno de educación física en Hanan I.
- Turno de educación física en Hanan II.
- Turno de técnicas psicomotrices.
- Turno de hidricinesiterapia propioceptiva.
- Turno de educación física con alumnos ciegos.

Con estas actividades se pretende trabajar las competencias de responsabilidad, trabajo en equipo y compromiso ético así como el del aprendizaje autónomo. Los compañeros que han vivido el turno anterior, informan a su relevo de las principales incidencias a tener en cuenta y las posibles formas de controlarlas.

Resultados

Somos plenamente conscientes que el profesor necesita interactuar con sus alumnos, pero al mismo tiempo también tiene que reflexionar, interrogarse y auto-criticar su propia actuación. Nos interesa especialmente, y de hecho se lee con avidez, la última parte de la Memoria de Prácticas donde los estudiantes deben redactar sus experiencias. Es el último capítulo de dicha memoria y debe reflejar cómo han vivido la experiencia del Practicum, tanto los aspectos positivos como los negativos, es una redacción libre sin guión, absolutamente espontánea, y por tanto muy rica para el profesor.

Si tuviéramos que señalar un elemento común en toda la literatura contemporánea sobre la enseñanza, éste es el concepto de práctica reflexiva. Virginia Richardson (1990) afirma que la experiencia en la enseñanza es solamente educativa si genera una reflexión sistemática y cuidadosa.

Después de la lectura de la memoria, se anota el número de conceptos que manifiestan de forma espontánea y se categorizan, clasificándolos en conceptos socioculturales (los comentarios que se derivan de sus visitas turísticas o de su inmersión en la nueva cultura), conceptos metodológicos (los comentarios procedentes de su relación directa con los alumnos de la Institución o su planificación) y conceptos emocionales (los que al manifestarse delatan un estado de euforia o predisposición claramente motivante o de rechazo).

TABLA 5.1. RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE LA LECTURA DE LAS MEMORIAS DE NUESTROS UNIVERSITARIOS			
CONCEPTOS	POSITIVO	NEUTRO	NEGATIVO
Conceptos socioculturales	6,6%	–	–
Conceptos metodológicos	36,9%	24,9%	6,6%
Conceptos emocionales	33,6%	6,6%	–

Nuestros alumnos no suelen hacer comentarios relacionados con su inmersión cultural. Lógico por otra parte; por tratarse de una memoria académica, pero en la conversación relajada con cada uno de ellos se puede apreciar el enorme peso que deja la experiencia de la convivencia con la cultura árabe.

También se recoge un porcentaje similar de conceptos negativos, normalmente con algunos aspectos organizativos internos del Centro y nuestra consiguiente dificultad para llevar allí todo muy bien planificado. La contingencia es la que prima en dicha institución en lo que respecta a nuestra relación con ellos. Pero como se puede ver, los alumnos se muestran emocionalmente llenos y viven muy intensamente la relación con los alumnos.

Valoración personal

Mi opinión personal es que nuestros alumnos desarrollan mucho la práctica de los aspectos no verbales de la comunicación. Ya desde Charles Galloway (1977) de la Universidad de Ohio, se comenzó a estudiar que de un 75 a un 90 por ciento del impacto que tiene un mensaje se transmite de forma no verbal. El contenido verbal del mensaje pierde importancia respecto a otros aspectos como son el tono de voz, la expresión facial, la postura, los gestos, etc. Elementos todos ellos que pueden hacer que se convenza o no a los alumnos de lo que se está diciendo.

Además, estoy convencido que al introducir a nuestros alumnos de la Universidad para llevar a cabo un Practicum en ambientes en los que se activa nuestro sistema cortical de gratificación, me estimula, motiva mi orientación del Practicum, ya que percibo que determina muy contundentemente lo que aprenden y la permanencia de lo aprendido en su memoria. Los estudios han mostrado que estas experiencias pueden hacernos adictos, pero también que una mirada bonita o una palabra amable pueden

conducir a su activación. ¡Tal vez tendríamos que tenerlo en cuenta más a menudo!

Lo cierto es que nuestros estudiantes de la Universidad vienen “enganchados”. Tanto los profesores de Hanan como yo, decimos con cierta socarronería - ¡ya se han inyectado “hananina”!

Para mí, además, participar en este proyecto, supone llenar esa parcela de mi desarrollo personal que está relacionada con el altruismo y el bienestar que aporta el dar a la sociedad parte de lo mucho que recibes de ella. Ya procuro llenar esta faceta a diario en mi trabajo cotidiano, sobre todo con los más próximos. Pero sentir como crece este proyecto y como nuestro esfuerzo tiene efectos positivos en otras personas y en el colectivo, colma mi necesidad de autorrealización personal.

Aplicación en otros contextos

Las situaciones emocionales en las que han de trabajar, son tan positivas que estimulan mucho sus zonas hipocampales y parahipocampales, lo que facilita la permanencia en sus memorias de todo lo aprendido y vivido. Se estimula el tercer sistema de la dopamina, que activa el núcleo estriado ventral (Hamann y Mao, 2002). Basta situarlos en lo que es nuevo para ellos (lo que hace que tengan que familiarizarse con ello). Sé que detectan que es bueno para ellos y sobre todo, mejor de lo esperado por ellos. Una vez que se ha puesto esto en marcha, este sistema dopaminérgico les estimula, motiva sus actos y determina lo que aprenden. Las investigaciones han demostrado que estas situaciones nos pueden convertir en adictos, menos mal que sólo permanecen en Hanan dos semanas.

Considerando todo esto y la necesidad acuciante que muestran los alumnos de Hanan, de una intervención sistemática en Educación Física sería deseable la creación de una beca para que alguno de nuestros alumnos pudiera permanecer allí más tiempo, apoyado desde la Universidad ayudando a implantar el Diseño Curricular en coordinación con los diferentes tutores y equipos ciclos.

Aprovechar estas estancias para llevar a cabo algunos interesantes proyectos de investigación y llevar a cabo la redacción de un manual didáctico en lengua árabe, de signos y español, para utilización de los profesores de aulas donde se tienen en cuenta criterios de inclusión que pretendan ser funcionales sería otra de las acciones interesantes y de gran utilidad a desarrollar.

6

La interpretación de imágenes, mapas y fotografías como herramienta en la educación de valores

Contextualización

Buda afirmaba: “Cómo vemos las cosas depende totalmente de lo que hay en nuestros corazones”. La interpretación de imágenes, gráficos y fotografías como herramienta en la educación de valores en las asignaturas de *Shaking Hands with the World* y *Communicating Effectively in International Settings*¹ tiene como objetivo despertar en los alumnos interés por los problemas sociales y concienciarles del mundo que les rodea, más allá de sus cómodas sillas del aula. Esta experiencia también se integra en las actividades en el aula de las asignaturas de *Observatorio de Actualidad y Cooperación al Desarrollo y Derechos Humanos* del nuevo Grado de Relaciones Internacionales que se estrenó en la Universidad Europea de Madrid en el curso 2009-2010.

Las asignaturas arriba mencionadas son seminarios cortos interdisciplinarios, que tienen como objetivo acercar a los alumnos a la problemática de las Relaciones Internacionales. Estas asignaturas son parte de una amplia oferta de cursos que se ofrecen en inglés. Las clases tienen una hora de duración y las sesiones son una vez por semana. La temática gira en torno a conflictos internacionales tanto locales como de ámbito regional o global. Se analizan distintos aspectos como las causas del mismo, las partes involucradas, el impacto tanto en los medios de comunicación como en la opinión pública y su evolución en el tiempo. También se discute sobre su finalización o sobre posibles soluciones en el caso de que el conflicto aún esté activo.

¹ “Dar la mano al mundo” y “Comunicación efectiva en Relaciones Internacionales” son la traducción en español del nombre de las asignaturas. (Nota del Autor).

Descripción de la experiencia

En una clase introductoria, normalmente la primera sesión, el profesor presenta el programa, las actividades y la evaluación de la asignatura, así como los objetivos de la misma. Estos objetivos se basan en cuatro pilares fundamentales:

- Mejorar significativamente la formación de los estudiantes de la universidad en competencias comunicativas por medio de contenidos de responsabilidad social.
- Mejorar sus conocimientos en inglés general y también en el ámbito específico de las Relaciones Internacionales.
- Por medio de la concienciación en clase, intentar incrementar la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con el Voluntariado y la Responsabilidad Social dentro y fuera del aula.
- Incorporar contenidos de carácter transversal y multicultural en materias básicas de grado a través de una planificación y una metodología basada en proyectos (Nunan, 1998) y actividades interdisciplinarias y solidarias.

Las dinámicas de clase son relativamente simples. Las sesiones se estructuran por continentes. Se analizan los conflictos más característicos de cada región geográfica por medio de fotografías, imágenes, citas significativas e información detallada ofrecida por el profesor con los antecedentes de cada conflicto para posteriormente hacer un análisis de la región.

En la segunda sesión, y a modo de introducción a la temática del curso, se presentan mapas de todos los continentes pero los nombres de los países no aparecen. La actividad se basa en rellenar en inglés el nombre cada uno de los países que componen los mapas. Esta actividad se realiza de forma individual y dura unos 15 minutos. Posteriormente, en grupos, comparan los mapas y los nombres de los países. Una vez terminada la actividad el profesor pregunta en qué continentes han tenido más dificultades y luego juntos se revisan todos los nombres y se repasa la ortografía y la fonética de los nombres de los países.

Ejemplos prácticos

En las siguientes sesiones de clase el profesor utiliza, fotos, imágenes o gráficos para explicar conceptos relevantes para la asignatura y para enseñar a analizar un conflicto internacional. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Análisis e interpretación de conceptos

En una presentación de PowerPoint el profesor proyecta dos imágenes. En una imagen se puede ver a una mujer con un niño en brazos en un campo de refugiados (University of Oxford, 2010). En la otra imagen se ve a una mujer con traje en una oficina, trabajando ante un ordenador y contestando a un teléfono.

La utilización de dos imágenes contrastivas tiene como objetivo encontrar diferencias y similitudes. Las diferencias servirán para introducir los conceptos de desarrollo y subdesarrollo. A continuación, el profesor pide a los alumnos que observen las imágenes y que describan lo que ven. Los estudiantes van contestando espontáneamente. Después se les entrega un folio con una batería de preguntas o una tabla (ver tabla 6.1) que deberán rellenar cuidadosamente.

TABLA 6.1. ACTIVIDAD: CONCEPTO DE DESARROLLO/ SUBDESARROLLO
Batería de preguntas para analizar las imágenes: • ¿Qué se muestra en cada imagen? • ¿Cómo se muestra cada imagen? • ¿Qué es lo que no se muestra en cada imagen? • ¿Qué diferencias y qué similitudes ves entre ambas mujeres? • ¿Cómo es el entorno de cada imagen? • ¿Con qué imagen te identificas? ¿Por qué? • ¿Qué te llama más la atención? • ¿Qué refleja cada imagen? • ¿Qué conceptos aplicarías a cada imagen? (Ej. Educación, profesión...) • ¿Cuál es el sentimiento que te produce cada imagen? (Ej. Serenidad, tensión...)

A esta actividad se le dedica unos 15-20 minutos. Posteriormente se debaten las preguntas abiertamente entre todos. En la pizarra el profesor hace una tabla con dos columnas (desarrollo/subdesarrollo) que los alumnos irán rellenando utilizando sus anotaciones. El profesor termina la sesión explicando los dos conceptos en detalle. Para potenciar el aprendizaje autónomo el profesor pide a los alumnos que escriban una reflexión sobre lo que han aprendido en clase.

Estudio y análisis de un conflicto a través de imágenes

El profesor pone en la pizarra la expresión “conflicto internacional” y pide a los alumnos que debatan sobre los elementos que generan guerras y en-

frentamientos entre países y pueblos. Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos. A continuación pondrá en la pizarra dos palabras: “Somalia” y “Somaliland”. Después el profesor le pide a los alumnos que formen grupos de trabajo para realizar las siguientes actividades: análisis político, social, geográfico y económico del país o región; e identificación de la situación del país o región.

Para facilitar la labor de los alumnos e introducirles en el tema el profesor ofrece una serie de imágenes ilustrativas de la región de estudio. Se presenta una imagen ilustrativa del conflicto cada vez. Se le pide a los alumnos que extraigan todos los datos que puedan ver en la imagen: pobreza (chabolas), país desértico y con poca vegetación (posibles limitaciones de agua), niño pastoreando (explotación infantil), y que las comenten posteriormente en grupos. La actividad dura unos 40 minutos y los alumnos podrán utilizar datos e información de Internet.

Herramientas para mejorar la capacidad lingüística

En la siguiente actividad se fomenta el aprendizaje de términos relacionados con la temática de sesiones anteriores. El objetivo principal es ampliar el vocabulario especializado en inglés para mejorar el dominio instrumental de esta lengua y mejorar su expresión oral. Para ello el alumno deberá realizar un glosario terminológico de cada tema. Las presentaciones de contenidos del profesor tienen palabras subrayadas en negrita. Estas palabras son la base de ese glosario terminológico que el alumno irá ampliando a lo largo del curso y que le servirá al final del mismo para su presentación y proyecto final.

La interpretación de citas como herramienta para debatir sobre conflictos internacionales

Al final de cada sesión se debate en torno a una cita significativa relacionada con el tema que se ha analizado durante la clase. El objetivo de la cita es fomentar la discusión y el debate así como la puesta en práctica de los conceptos y los contenidos aprendidos (Stone Wiske, 1998). Al ser los debates en inglés, el alumno puede reflexionar y tomar notas así como hacer preguntas durante unos 10 minutos antes de iniciar el debate.

Los alumnos tienen que analizar la cita mostrada siguiendo estos pasos:

1. Análisis lingüístico.
2. Análisis de conceptos.
3. Análisis de contenido.
4. Interpretación de la cita.
5. Reflexión final.

Trabajo final

En la última clase los alumnos exponen sobre un tema que han elegido al principio de curso. Deben hacer un informe final y una presentación en PowerPoint sobre un conflicto internacional que incluya:

- Cifras y datos de los países implicados.
- Presentación de las causas del conflicto.
- Evolución del conflicto y su impacto en la sociedad internacional.
- Mención y análisis de acuerdos de paz, tratados o cese de las hostilidades.
- Presentación de imágenes impactantes y descriptivas del conflicto.
- Presentación de una serie de conclusiones (NCREL, 1999).

Cada alumno tendrá 15 minutos para exponer y lo hace enteramente en inglés. El trabajo es valorado no sólo por el profesor sino también por los compañeros. Al final de todas las sesiones el profesor comentará errores y posibles mejoras así como sugerencias y comentarios generales.

Desarrollo de valores y algo más

Por medio de estas actividades los alumnos desarrollan un buen número de competencias tanto genéricas como específica, destacando las siguientes (Ontoria Peña, 2004):

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Diseño y gestión de un proyecto.
- Desarrollo de habilidades interpersonales.
- Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.
- Capacidad de desenvolverse de forma oral y escrita en otra lengua.
- Capacidad de relacionar ideas y datos de la realidad internacional.

Dicho desarrollo se confirma en las encuestas realizadas en los últimos años a los alumnos en las que ellos dicen que sienten que:

- Han mejorado su capacidad interpersonal gracias a los trabajos en grupo, debates y actividades conjuntas.
- Han desarrollado habilidades interculturales.
- Han mejorado su capacidad lingüística (oral y escrita) en inglés.

- Han ganado confianza en sí mismos gracias a las exposiciones orales y debates.
- Se han concienciado sobre los problemas del tercer mundo y de los factores que generan conflictos.

Resultados

Los alumnos que eligen estas asignaturas son en su mayoría alumnos Erasmus (con alto nivel de inglés) y alumnos locales (con niveles inferiores de inglés en su mayoría). Estas diferencias en el nivel de inglés pueden ser un obstáculo por lo que es necesario evaluar primero el nivel y luego crear grupos que permitan la complementariedad. Los alumnos con mayor nivel se convierten en cotutores y ayudan a los alumnos con menos nivel.

Para los alumnos locales las clases incluyen una dificultad adicional que es el idioma y por tanto es importante trabajar la competencia lingüística con glosarios terminológicos y lecturas complementarias además de ofrecerles tutorías de apoyo.

A pesar de estos obstáculos los alumnos han participado activamente en clase y han trabajado muy bien tanto en grupo como de forma individual.

Los alumnos con menos nivel de inglés han conseguido hablar en público con mayor fluidez, expresar opiniones y redactar trabajos de forma más estructurada y profesional. Los alumnos con mayor nivel han aprendido a ser más considerados y más solidarios con sus compañeros.

Valoración personal

La utilización de elementos visuales como gráficos, imágenes o fotografías ha mostrado ser un instrumento eficaz y buen recurso a utilizar en las aulas. Además de su impacto visual y emocional, las fotografías e imágenes son hoy muy populares entre los jóvenes.

La fotografía además emplea un código específico de interpretación y construcción de la realidad, muy importantes en el proceso educativo. El interés por educar desde una perspectiva más holística invita a la utilización de recursos visuales como material complementario, además, su fácil lectura e interpretación permite que los alumnos se inicien en la identificación y comprensión de los códigos de la sociedad.

Los alumnos en ambas asignaturas han mostrado mucho interés a lo largo del curso y han comentado que la utilización de fotografías en clase les ha parecido un recurso útil y original. Han mostrado mayor atracción por fotografías en color y con un contenido más impactante que por imágenes

en blanco y negro o gráficos. También ha sido muy positiva la integración de los alumnos visitantes, que han trabajado de forma coordinada y organizada en los proyectos grupales y han ayudado mucho a los alumnos con dificultades lingüísticas. Estos no sólo han visto reforzadas sus habilidades orales sino también sus habilidades interculturales. La experiencia ha sido en definitiva ventajosa para todos los participantes.

Para mí también ha sido una experiencia muy positiva, ya que he podido por medio de una herramienta sencilla como es la utilización de imágenes, explicar la situación especialmente compleja de muchos países en conflicto. Además, cómo ya he mencionado antes, los alumnos han desarrollado muchas capacidades y habilidades en una sola asignatura lo que siempre es muy alentador. Entre alumnos y profesor ha habido una comunicación muy fluida gracias al tipo de actividades que han potenciado los debates y el intercambio de ideas. También he podido observar cómo las imágenes causan distintos sentimientos y sensaciones en los alumnos, como la ira, la compasión, la sorpresa o la indignación y que ello les ha impulsado a expresar sus opiniones quizás de forma más abierta y más clara.

Por otro lado, sí es necesario recalcar que este tipo de actividades necesitan una preparación previa que implica la búsqueda y selección de imágenes y textos adecuados para cada contexto que se va analizar. Eso puede llevar mucho tiempo. Además la situación de los países analizados y en general los conflictos internacionales sufren continuos cambios y por tanto el profesor se ve obligado a actualizar los materiales, las imágenes y los textos de forma continua. En todo caso son un recurso muy eficaz y muy actual que seguiré utilizando en mis clases en el futuro.

Aplicación en otros contextos

El uso de imágenes, fotografías u otros elementos visuales en el aula es aplicable a todo tipo de asignaturas. Lo importante es la selección adecuada de los mismos, para que tenga el impacto que se busca.

Esta herramienta es especialmente útil y adecuada para asignaturas relacionadas con los medios de comunicación, en los grados de Comunicación audiovisual, Periodismo o Relaciones internacionales. También es idónea en asignaturas relacionadas con derechos humanos y cooperación al desarrollo siempre que se utilice como complemento de otras actividades grupales.

Asamblea de cooperación por la paz, codesarrollo y migración

Contextualización

Las experiencias que se relatan a continuación se enmarcan dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales, aunque no se ajustan a ninguna asignatura específica, se pueden dirigir a todo el alumnado, cualquiera que sea el curso en que se encuentren matriculados.

Los dos proyectos aquí presentados fueron llevados a cabo por la organización no gubernamental Asamblea de Cooperación por la Paz, una institución de desarrollo y codesarrollo creada en diciembre de 1990 por un colectivo de ciudadanos procedentes de diversas organizaciones con la motivación de conseguir sociedades más justas y más democráticas.

En concreto, el primer proyecto pretendía favorecer la existencia de una migración informada y prevenir la violación de los Derechos Humanos de los potenciales migrantes; sensibilizar a las instituciones locales, sociedad civil organizada y universidad sobre aspectos relacionados con las migraciones y el desarrollo y sus efectos sobre el desarrollo; fortalecer redes transnacionales entre Madrid, Nador y Tánger; y facilitar la implicación de marroquíes residentes en Madrid en el desarrollo de Marruecos. Para ello, una de las actividades que se desarrollan es la sensibilización sobre la realidad de las migraciones en las escuelas de Marruecos, dirigida especialmente a infancia y juventud de entre 10 y 18 años, incidiendo sobre los prejuicios de la migración irregular.

El segundo proyecto tenía como fin la inserción en los programas educativos de las escuelas europeas, basados en buenas prácticas para la integración del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo en España, Francia, Italia, Rumanía, República Checa y Lituania.

Con esta colaboración, pretendemos informar y sensibilizar al alumnado universitario de todo el trabajo que realizan asociaciones y organizaciones como la ACPP, en pro del desarrollo sostenible y autónomo de las capas más necesitadas de la población, en su medio natural o en el proceso de su migración en busca para mejorar su *modus vivendi*.

Los dos proyectos se encuentran actualmente en las etapas finales de su proceso de ejecución y podemos afirmar que ambos se están desarrollando de un modo óptimo.

Descripción de la experiencia

Proyecto de sensibilización en Marruecos

Andrés Guido Nakab (2008), del Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África comenta en el III Foro Social Mundial de las Migraciones celebrado en Rivas Vaciamadrid que: “El impacto de las migraciones no es sólo sobre la región de origen, sino también sobre la región de destino de estos migrantes. Aquí, claramente, no estamos analizando a qué modelo de desarrollo responde cada una de estas migraciones. Sólo estamos destacando que los emigrantes contribuyan al desarrollo y a la conformación de su región de origen y destino. No es nueva ni la idea ni la práctica”.

Para conseguir los objetivos del primer proyecto que se ha mencionado anteriormente se decidió realizar las siguientes tareas, que se han ido cumpliendo atendiendo al organigrama planteado:

1. Organizar el I Encuentro de Migraciones y Desarrollo del Norte de Marruecos (ACPP, 2008) que tuvo lugar en Madrid entre el 27 y el 29 de noviembre de 2008, donde se invitó a responsables de algunas comunas, asociaciones y personas interesadas en el codesarrollo en Marruecos con el objetivo de crear redes transnacionales de información y de apoyo para la posterior ejecución del proyecto. La iniciativa fue bien acogida y los resultados de este encuentro se pueden consultar en la página web de ACPP.
2. Formación a agentes sociales sobre los procedimientos a seguir para realizar una migración regular hacia España, sobre derechos humanos y codesarrollo.
3. Creación de puntos de información, integrados por estos agentes sociales.
4. Formación de un grupo de reflexión y de apoyo compuesto por ciudadanos residentes en Madrid de origen marroquí cuyo objetivo principal es la creación de un espacio de participación permanente, en el

que se compartan reflexiones y acciones que vinculen de forma positiva las migraciones entre Marruecos y España y el desarrollo.

5. Sensibilización, *in situ*, sobre el proceso migratorio, las dificultades y aspectos positivos que supone, y la importancia de realizar una migración responsable e informada, en escuelas y lugares públicos, con la colaboración de ciudadanos marroquíes residentes en Madrid, quienes aportarían su visión de las migraciones en los diferentes actos. Esta etapa se realizó a lo largo de varios viajes organizados a Nador y a Tánger-Asilah en febrero de 2010 y mayo de 2011.

Los destinatarios de esta sensibilización fueron niños y jóvenes marroquíes entre 10 y 18 años, padres, profesorado, educadores y miembros de asociaciones sin fines de lucro que trabajan con infancia y juventud. Se elaboró para esta campaña una guía didáctica para el profesorado y dos trabajos audiovisuales, el cortometraje “El taladro” y un reportaje con entrevistas a ciudadanos marroquíes residentes en Madrid donde exponen sus experiencias como emigrantes en España. Además se añadieron algunas dinámicas y materiales propuestos por el grupo de personas marroquíes participantes en la sensibilización.

Los lugares de ejecución del proyecto eran las ciudades de Tánger-Asilah y Nador, con la ayuda de dos asociaciones locales: *Ahlam* (Sueños), fundada en Tánger en diciembre de 2006 y la *Asociación Thissaghnaasse para la Cultura y el Desarrollo* (ASTICUDE) creada en Nador en 1999 que desarrolla su actividad en la zona marroquí del Rif.

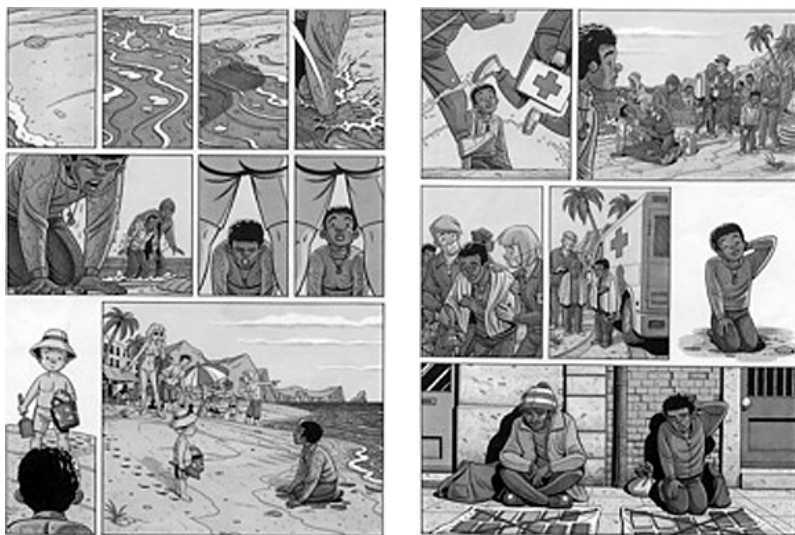
Personalmente, como Presidente de la Asociación Cultural del Rif en España, he viajado a la ciudad de Nador en dos ocasiones acompañado por compañeros pertenecientes a otras asociaciones. Nuestra labor ha consistido sensibilizar a niños y niñas entre 10 y 12 años, acudiendo a varios colegios en seis comunas rurales (Farkhana, Beni Chiker, Beni Nsar, Boudinar, Dar Kebdani e Ihaddadan). En total hablamos con casi 500 niños y niñas, en su mayoría perteneciente a las edades fijadas, salvo alguna excepción. La reacción del alumnado fue en general muy satisfactoria pero, con estas edades, funcionó mucho mejor trabajar a través de dinámicas como la utilización de un cómic (ver figura 7.1) sobre la temática y de otros materiales audiovisuales menos complejos.

Tras la proyección abríamos un turno de debate con preguntas y respuestas tanto para el alumnado como para las personas que dinamizábamos, haciendo partícipes igualmente al profesorado y dirección de los centros donde nos encontramos en cada momento. A continuación se formaban grupos mezclados de 6 a 8 niños y niñas a quienes se entregaban las dos páginas del cómic y se les explicaba que debían mirarlo y analizarlo tranquilamente y hacer una redacción sobre lo que esas imágenes significaban.

Realmente, en el debate se plantearon todos los problemas, dudas e ideas que nosotros habíamos barajado: la emigración ilegal, los menores

no acompañados, las dificultades y riesgos de la travesía, los diferentes controles, encontrar trabajo, el desamparo, etc. Se plantearon tanto los puntos negativos como los positivos de la migración, pero fue en las redacciones donde quedaron claras las preocupaciones de estos pequeños y pequeñas.

Figura 7.1. *Asamblea de Cooperación por la Paz, Codesarrollo y Migración*



En algunas de ellas se puede leer a modo de ejemplo:

“Cierta día, un niño pequeño quiso emigrar a España en las barcas de la muerte. Ha estado a punto de perder su vida a causa de las altas olas que han destrozado su barca. Si no hubiera sido por la ayuda de los socorristas hubiera perdido su vida. Al final su sueño no se ha cumplido y se convirtió en mendigo, desesperado comenzó a vender periódicos y revistas” (Grupo Al Ittihad, La Unión, Colegio en Dar Kbdani).

“Un joven intenta emigrar a un país extranjero. Cuando llegó, se encontró tirado en una playa desconocida. Así recibió la ayuda de unos bañistas. Después de unos días se vio solo y desamparado, sin encontrar a nadie que le ayude, sin valor como tenía en su país. Así pensó que la emigración ilegal es una cuestión no loable y que debemos pensar en formar y desarrollar nuestro país. Creemos que la idea de emigrar a otro país no nos beneficia en nada y que si queremos hacerlo, debemos protegernos de la emigración ilegal” (Grupo Al Amal, La Esperanza, Colegio en Budinar).

A partir de la segunda sesión cambiamos el cortometraje “*El taladro*” por el vídeo de dibujos animados “Por qué quiero emigrar”, producido por la Asociación rabatí *Tanmia* (2009), que significa desarrollo, más asequible y comprensible para las edades de nuestros anfitriones.

Integración del alumnado de origen inmigrante en colegios españoles

Se calcula que en los países miembros de la Unión Europea, habitan cerca de veinte millones de ciudadanos extracomunitarios de forma estable. Esto significa que en las aulas de todos los países, encontramos alumnos de orígenes muy diferentes, con una muy alta diversidad cultural y lingüística, lo que hace que su integración escolar sea objeto de estudio para garantizar su integración social y la de su familia, por un lado, y para prever actitudes racistas y xenófobas de las sociedades receptoras.

Este proyecto, financiado por la Unión Europea, tiene como objetivo general fomentar la integración de nacionales de terceros países en las sociedades europeas, y de un modo específico, la integración del alumnado de origen inmigrante y sus familias a través de la inclusión permanente en los programas escolares de los centros educativos de España, Francia, Italia, Rumanía, República Checa y Lituania de actividades interculturales y para la integración, dirigidas a toda la comunidad educativa, a través del intercambio de experiencias y buenas prácticas entre ONGD, asociaciones de inmigrantes, instituciones públicas y escuelas de estos países (*Directorate General, Justice, Freedom, Security, European Commission*, 2009).

Las organizaciones participantes han sido: Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP) España, *Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active* (CEMEA) Francia, *Progetto Mondo MLAL* de Italia, *Actiuni Sociale prin Metode Aducativ Active* (ASMEA) Rumanía, *Vuste Envis* de la República Checa y *Lithuanian Youth Centre* (LYC) de Lituania.

Este proyecto innovador cuyo tiempo de ejecución se estimaba que durase desde el 1 diciembre de 2008 al 29 de diciembre de 2010, pretendía favorecer a los países participantes de la siguiente manera:

- Constitución de una plataforma nacional en cada país participante con representantes de ONGD, profesorado, alumnado, asociaciones de inmigrantes y centros de profesores y recursos.
- La realización de un seminario de intercambio de experiencias y buenas prácticas para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo.
- La creación de una página web para estructurar el trabajo de la red creada que pretende ser una herramienta para el intercambio de experiencias y la búsqueda de iniciativas para compartir entre las asociaciones de los distintos países participantes.

- El diseño, edición y distribución de un manual de buenas prácticas que recopila distintas actividades educativas propuestas por las organizaciones participantes.

El proyecto concluyó en diciembre de 2010 con un acto público en Madrid en el que se presentaron las conclusiones del proyecto, la página web creada y el manual de buenas prácticas que se puede consultar en la página web de Escuelas sin racismo, en su sección europea (Escuelas sin racismo, 2007).

Desarrollo de valores y algo más

Las dos experiencias descritas desarrollan y fomentan en el alumnado diferentes competencias genéricas tales como: solidaridad, trabajo en equipo, responsabilidad, creatividad, motivación, compromiso, autoconfianza, habilidades comunicativas, reflexión crítica y conciencia de valores éticos, entre otras.

Todo lo que el alumnado aprenda y realice, orientado y dirigido por el profesorado que comentará, en cada momento, los aprendizajes que se alcanzan teniendo en cuenta éstas u otras competencias, enriquecerá y desarrollará en el alumno los valores y las virtudes más dignas que harán de él un buen ciudadano.

Resultados

Como conclusiones encontramos, esencialmente, las siguientes:

- Las actividades de sensibilización en Marruecos han tenido mucho éxito en todas sus dimensiones y ante todos los interlocutores.
- Los niños y las niñas, de mayor o menor edad, normalmente de barrios, pueblos o aldeas de bajo nivel cultural y económico, han recibido el mensaje con claridad y su respuesta ha sido razonable y razonada.
- A ello ha colaborado la crisis económica ya que casi todos los escolares conocían a un familiar, amigo o vecino que había retornado al país tras perder su trabajo en España.
- En ambos proyectos se ha tratado de promover el vínculo positivo entre migraciones y desarrollo tanto en la sociedad de origen de las personas migrantes como en la sociedad de recepción.
- Implicación de las personas migrantes y sus organizaciones como protagonistas en el desarrollo, puesto que son ciudadanos que pueden aportar mucho a dicho desarrollo.

- La participación de ONGD, pertenecientes a varios países, en actividades y prácticas conjuntas, enriqueció el trabajo que realizaba individualmente cada una de ellas.
- Se ha contribuido a favorecer la integración del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo, unificando prácticas de trabajo a nivel europeo.
- Fortalecimiento de una red de agentes no estatales que puedan tratar de incidir con más fuerza en la política social, migratoria y educacional dentro de la Unión Europea.
- La integración de todo el alumnado, profesorado, educadores y dirección de centros educativos en actividades que favorecen la interculturalidad y la convivencia en las aulas.
- Conocer las aspiraciones de los padres del alumnado inmigrante, preocupados por la integración de sus hijos.
- Promover la convivencia y la lucha contra las discriminaciones y el racismo en la sociedad civil, así como el conocimiento mutuo entre la sociedad receptora y los inmigrantes.

La estrategia de continuidad de ambos proyectos, a pesar que haya finalizado la financiación, es, en el caso del primer proyecto, la creación de un comité que trabaje en la vinculación positiva de las migraciones y el desarrollo, formalizando así la implicación de las diferentes partes que lo componen (personas de origen marroquí residentes en Madrid y sus asociaciones, Asamblea de Cooperación por la Paz y organizaciones locales en Marruecos, Ahlam y Asticude). La idea de este comité es crear un espacio de participación permanente, en el que se compartan reflexiones y acciones que vinculen de forma positiva las migraciones y el desarrollo entre Marruecos y España.

En el caso del segundo proyecto, la estrategia es promover la continuidad de la red creada ya que se considera necesario profundizar en el trabajo iniciado. Para ello se pretende seguir compartiendo información, documentos y propuestas a través de la web y del blog, y comunicándose con nuevas asociaciones con el fin de lograr la ampliación de la red. La finalidad última del proyecto es y va a seguir siendo ampliar la red europea de Escuelas sin Racismo (ESR) y Escuelas para la Paz y el Desarrollo (EPD) que persiguen que no se produzca ningún tipo de discriminación en el ámbito de la escuela, así como educar en la paz, en la resolución de conflictos y en la solidaridad.

Para profundizar en estos conocimientos y entender bien estas experiencias, se aconseja que los alumnos universitarios realicen y lleven a cabo actividades que les hagan consolidar estas enseñanzas. Con ello sólo se pretende que el alumnado se sitúe mentalmente en *el lugar del otro*, que intente pensar y reaccionar del mismo modo que reaccionaría *el otro* para que, a fin de cuentas, se sensibilice y sienta lo que realmente puede sentir *el otro*.

Como propuestas se pueden realizar las diferentes actividades que tienen como objetivo final conocer otras culturas, otros países y en definitiva

otras personas, y, además, generar conciencias críticas, personas comprometidas, con derechos y responsabilidades, en la construcción de una sociedad civil global más justa y solidaria. Los trabajos pueden ser individuales o entre dos o tres participantes. Pueden ser presentados como artículos para publicar en un medio de comunicación (para lo que se ofrece nuestro periódico digital UEMCOM, de la Universidad Europea de Madrid, 2010) o como presentación en power point, para ser expuestos en clase. Estos trabajos pueden desarrollar cuestiones como:

- Conocer diferentes países: cada grupo escoge un país del que se estudiará la geografía, la historia, la demografía, la sociedad, la política, etc.
- Conocer a alumnos de otros países y encontrar en ellos los elementos inusuales para nosotros que les identifiquen.
- Descubrir diferentes idiomas: checo, danés, alemán, francés, portugués, español, etc.
- Conocer la cocina de cada país y ver la posibilidad de saborear un plato típico.
- Acercar la literatura, el arte, el cine de una selección de países. Escritores, cineastas más relevantes, etc.
- Elaborar un manifiesto o declaración basándose en la libertad, igualdad, diferencias de raza, religión y cultura que identifiquen a cada uno.
- Elaborar un manifiesto de solidaridad con un hipotético pueblo oprimido, en guerra, mal gobernado, etc.
- Elaborar diferentes redacciones sobre la situación crítica de un país, utilizando la información de agencias de noticias o de la prensa del día.
- Generar y discutir ideas sobre las diferentes religiones: budismo, islam, judaísmo, cristianismo.
- Estudiar la coherencia de políticas de los gobiernos, es decir, la alineación entre las políticas de cooperación al desarrollo y otras iniciativas políticas de acción exterior en distintas áreas (comercio, exterior, defensa, inmigración, etc.) analizando si, estas últimas, contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo o, por el contrario, las dificultan.
- Estudiar las políticas de inmigración e integración y relacionarlas con los derechos humanos para analizar si estos son respetados.
- Analizar los aportes positivos en las sociedades de origen y de acogida en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales.

Valoración personal

Para mí, las dos experiencias han sido muy positivas. Me han permitido, ante todo, reflexionar profundamente sobre los temas tratados en cada momento. Me he sentido copartípe de muchas situaciones, que aunque

a veces rozaban los límites de lo absurdo, en otras ocasiones te producían alegría y hasta te llevaban a la carcajada. Los niños con quienes he hablado, dialogado, preguntado o contestado, me han sorprendido en gran medida, me han llenado de emoción. Pero también he sentido pena, rabia y mucha tristeza al compartir con algunos de ellos sus vivencias más íntimas. Jamás olvidaré esa cara morena, sonriente y hasta pícara, cubierta de grandes ojos negros a quien su madre deja encerrado, en el garaje que tienen como vivienda, a las cinco de la mañana para ir a trabajar, y a quien despierta y recoge su profesora para acompañarle hasta el colegio.

Personalmente he vuelto a vivir parte de mi infancia al visitar un colegio, cercano a donde de niño compartía pupitre con alguien a quien no recuerdo, pero al que estoy seguro de que la vida le ha sonreído como a mí.

Valores sociales en el siglo XXI: “Los retos del siglo XXI. Futuros posibles”

Contextualización

Las asignaturas de *Sociología*: Demografía y Estructura Social, y Sociología de la Empresa, de lo que era la licenciatura en Economía y Administración y Dirección de Empresa (convertidas en Pensamiento Económico y Social, en los Grados de Dirección y Creación de Empresas, Finanzas y Marketing, entre otros), tienen como objetivo introducir a los alumnos en el conocimiento e interpretación de la realidad social: estructuras, instituciones, modelos de sociedad, etc.

Dado que la materia presenta un programa de estudios centrado en la realidad de la sociedad actual en el marco de la globalización, nos decidimos por acercar a los alumnos los diez retos a los que se enfrentaba la sociedad mundial en el siglo XXI y que habían sido planteados por la UNESCO (2002).

El objetivo general era que nuestros alumnos al finalizar la asignatura tuvieran un conocimiento pleno de los retos a los que tendrá que enfrentarse la sociedad globalizada y que este conocimiento les sirva para ampliar su capacidad analítica y actitud crítica.

Descripción de la experiencia

Para poder trabajar un tema tan específico como éste en el aula, fue necesario documentarse adecuadamente. Para ello tomamos como manual de referencia el elaborado por la UNESCO (2002) titulado “Futuros posibles: Diez tendencias para el siglo XXI” publicado en la revista digital *El Nuevo Correo*.

Nuestra experiencia “Los retos del s. XXI. Futuros posibles” se apoya en la metodología del trabajo cooperativo para la consecución de los objetivos como base del aprendizaje activo. Una metodología de trabajo que permite que el estudiante obtenga una formación académica integral altamente valiosa para su desarrollo profesional.

Sobre el aprendizaje cooperativo se han realizado diversos estudios desde los años ochenta en los que se detecta una serie de beneficios para el estudiante tales como: “desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo; desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel; responsabilidad, flexibilidad y autoestima; y promoción del aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico” (Benito & Cruz, 2005), habilidades y competencias que deben ser adquiridas y desarrolladas por el estudiante en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (*The official Bologna Process website* 2010-2012, 2010).

Metodología

Para que la experiencia tuviera el desarrollo esperado era necesario plantear la estructura de trabajo que habían de seguir los estudiantes, las herramientas de las que disponían, así como el papel activo que tenía el profesor a lo largo de la realización del mismo. Este último aspecto es muy im-

TABLA 8.I. ESTRUCTURA METODOLÓGICA	
ELEMENTOS	ESTRUCTURA
<i>Grupos de alumnos</i>	Grupos de dos o tres personas organizados a modo de equipos de expertos encargados de investigar uno de los desafíos. Los grupos serán los mismos a lo largo de la asignatura y se formarán de manera aleatoria.
<i>Herramientas</i>	Las facilitadas por la profesora de la asignatura: bibliografía, enlaces de interés y apuntes. Materiales propios de la UNESCO. Recursos electrónicos, biblioteca y todos aquellos que se considerasen necesarios para un buen desarrollo del trabajo exigido.
<i>Función de profesor</i>	Introducción y explicación de la experiencia. Tutela, seguimiento y evaluación del alumnado. Acompañamiento durante la experiencia para no desviarse del objetivo.
<i>Presentación de resultados</i>	Realización de charlas y muestra de los cómics en el IES Velázquez de Móstoles, a estudiantes de segundo de la ESO.

portante dado que pudiera parecer que al estar hablándose de un aprendizaje de carácter cooperativo la figura del profesor queda diluida, y, nada más alejado de la realidad dado que ha de ser éste el que articule la actividad, la oriente, la guíe y la supervise, siendo en todo momento el referente del alumnado.

Con la intención de simplificar la explicación se propone la tabla 8.1 en la que se integra y sintetiza toda la información.

Fases

La experiencia realizada tuvo lugar en cuatro fases, que se exponen sintéticamente en la tabla 8.2, en cada una de las cuales se desarrollaban una serie de acciones distintas que debían ser cubiertas para que la actividad se llevase a cabo con éxito.

TABLA 8.2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	
FASES	ACTIVIDADES
1ª Fase	Acercamiento a la experiencia, investigación, gestión y manejo de información para la elaboración del informe y la adquisición de conocimientos.
2ª Fase	Presentación y puesta en común de información al resto de los grupos de expertos. Mejora de informes, evaluación del aprendizaje obtenido.
3ª Fase	Creación y exposición de cómics con la intención de sensibilizar sobre el tema. Interiorización del mensaje y adecuación al público receptor. Elaboración de tarjetas de preguntas tipo <i>Trivial-Retos XXI</i> .
4ª Fase	Evaluación grupal e individual de los conocimientos adquiridos. Realización de conferencias en institutos, para hacerles llegar a los alumnos de secundaria la realidad del siglo XXI y elaboración de conclusiones tras la visita a un centro educativo a dar varias charlas informativas dentro de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

Desarrollo de valores y algo más

Tras la experiencia propuesta, consideramos que el alumno adquirió las competencias generales y específicas que a continuación se especifican:

- *Competencias generales:*
 - Manejo y gestión de la información.
 - Pensamiento crítico.
- *Competencias específicas:*
 - Conocer y explicar los retos del siglo XXI planteados por la UNESCO.
 - Comunicar persuasivamente con el objetivo de sensibilizar en valores.
 - Conocer y describir las diferencias existentes entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

Asimismo, después de realizada la actividad, el grado de sensibilización adquirido ante los problemas de los países en vías de desarrollo posibilita que el alumno actúe conforme a una actitud más responsable socialmente y presente un mayor respeto a la diversidad.

Resultados

Los resultados obtenidos demostraron que el trabajo cooperativo había favorecido el aprendizaje activo y, por ende, la comprensión de multitud de conceptos asociados a la asignatura que desde una metodología de estudio tradicional no se hubiera logrado. Para favorecer el aprendizaje activo se optó por una evaluación formativa en la que las evidencias que el profesor recogía en cada fase vienen desglosadas en la tabla 8.3.

TABLA 8.3. ELEMENTOS EVALUABLES POR FASES	
ETAPAS	ELEMENTOS EVALUABLES
1ª Fase	Selección de la información. Elección de los recursos definitivos. Calidad del informe. Mejoras mediante la revisión del informe.
2ª Fase	Presentaciones (fomento y evaluación de la creatividad). Trasmisión de conocimientos. Adecuación del mensaje: asequibilidad y carácter sensibilizador.
3ª Fase	Capacidad expositiva. Aprendizaje global y específico adquirido mediante tests evaluadores de conocimientos de carácter individual y grupal.
4ª Fase	Conjunto de competencias exigidas al comienzo de la asignatura. Evaluación externa por los alumnos de secundaria receptores de las charlas.

Estos elementos evaluables están relacionados con los indicadores que se mencionan a continuación (ver tabla 8.4) y a los que corresponde una ponderación diferente, que consideramos interesante mencionar para aquellos que estén interesados en desarrollar una práctica semejante en el aula.

TABLA 8.4. INDICADORES DE EVALUACIÓN	
INDICADORES	PONDERACIÓN
Informe	15%
Cómic	10%
Presentación	10%
Elaboración tarjetas	5%
Charla informativa en institutos	15%
Evaluación conjunta e individual	10%
Reflexión global	5%

Como puede observarse la suma de las ponderaciones es del 70%, quedando el 30% reservado a otro tipo de prácticas o pruebas objetivas realizadas en la asignatura.

Valoración personal

Al finalizar la actividad, la valoración global para las profesoras fue altamente satisfactoria, ya que pudimos comprobar que los esfuerzos que exigió la actividad (puesta en marcha, comprensión de objetivos por parte de los alumnos, contacto con instituciones externas, etc.) se vieron recompensados por la adquisición de nuevas competencias de nuestros alumnos sobre todo en lo que era nuestro objetivo central: la comprensión de valores y la adquisición de la capacidad de transmitirlos a los demás.

En el plano docente hemos observado que la implementación de metodologías activas en el aula, y más concretamente el aprendizaje cooperativo, permite que el grueso de los alumnos respondan de manera adecuada

y adquirieran un semejante nivel de conocimientos pues cada estudiante, dentro de su grupo de trabajo, adquiere el rol que mejor se adecua a su forma de adquisición de conocimientos lo que conlleva un mejor aprendizaje.

Y en este caso, y más cuando estamos hablando de formación en valores, es necesario que el estudiante adquiera todos los conocimientos posibles dado que de lo que se trata es de que además de tener grandes profesionales logremos formar individuos responsables socialmente. En este sentido merece la pena apuntar como nuestros estudiantes a medida que fueron cubriendo etapas fueron desarrollando una visión más crítica de la realidad, se convirtieron en observadores de hechos sociales ocultos a sus ojos hasta entonces y fueron conscientes que eran muchas las preguntas por hacerse y las respuestas que dar.

Es altamente satisfactorio para el docente observar como sus estudiantes además de intentar ser brillantes en la materia que les corresponde, pueden llegar a ser unos buenos ciudadanos cívicos y responsables mediante la formación transversal en valores, pues como viene a decir Sánchez Rossini (2008) “educar es algo tan sencillo como creer en la persona”.

Aplicación en otros contextos

En otras materias la realización de este tipo de experiencias también es posible. Bastaría con encontrar analogías con la práctica propuesta, solo sería cuestión de que el docente revisara el programa de la asignatura e intentara ver en qué medida el estudiante podría llevar a cabo un trabajo de carácter cooperativo donde además de aprender los contenidos necesarios, adquiriese una formación transversal en valores mediante, por ejemplo, la colaboración en acciones con una ONG, mediante el análisis de contextos diferenciados, a través del uso de un lenguaje no discriminatorio, ni sexista, etc.

Los valores en la empresa desde la perspectiva de alumnos universitarios

Contextualización

El caldo de cultivo para el desarrollo de nuestra argumentación es la asignatura Estrategias para la Incorporación al Mundo Profesional. Ésta se encuentra ubicada dentro de las denominadas Actividades Universitarias, que integran materias de diversa índole y naturaleza en los nuevos grados universitarios, y que han sido diseñadas con el fin de proporcionar una formación complementaria e integral a nuestro alumnado. En concreto, esta asignatura está concebida y destinada para alumnos de últimos cursos de cualquier titulación que deseen recibir preparación y orientación profesional con el fin de optar en mejores condiciones al mercado laboral.

Uno de sus objetivos formativos es el desarrollo competencial de los alumnos, así como concienciarlos de la importancia del hecho de que un buen profesional no es sólo el que sabe desempeñar y aplicar unos conocimientos técnicos y específicos aprendidos en la universidad, sino también, y en el mismo nivel de importancia, el que tiene claro que, ante todo, somos personas que debemos regirnos y actuar siguiendo un código ético (Pérez López & Chinchilla, 1998) por un lado, y, por otro, no olvidar en nuestra actividad profesional diaria que los valores personales y el desarrollo de competencias, tales como la orientación a la ayuda, la empatía y liderazgo para el cambio, son esenciales y necesarios.

Descripción de la experiencia

La metodología que utilizamos con los alumnos para su desarrollo competencial y el aprendizaje de valores en la empresa está centrada en el méto-

do de estudio de casos. Esta metodología educativa nos parece eficaz y muy apropiada para la formación de profesionales (recordemos que es el objetivo principal de la asignatura), ya que logra una activa implicación y participación de los alumnos en el aula así como la toma de conciencia de su propio aprendizaje (Pérez Serrano, 2004).

Inicialmente, el alumno debe realizar, por escrito, una reflexión personal de lo que él considera qué es y qué debe hacer una empresa comprometida con la sociedad, y argumentar por qué es tan importante que las empresas actualmente incorporen y fomenten la educación en valores y la participación activa de sus empleados en acciones y proyectos destinados a la mejora de nuestra sociedad y al apoyo de los grupos y sectores menos favorecidos.

Seguidamente, los alumnos deberán realizar el análisis de una o varias empresas reales que consideren que pueden ser un modelo desde el punto de vista de las acciones y proyectos que emprenden en relación con el ámbito social (como por ejemplo: campañas de concienciación a sus empleados, acciones concretas destinadas a la mejora y cuidado del medioambiente, apoyo a grupos sociales menos favorecidos, proyectos y patrocinios encaminados a la cooperación al desarrollo, etc.). Los alumnos deberán argumentar los motivos por los que han escogido dichas empresas, justificándolo con datos actualizados obtenidos de las mismas.

Con toda esta información el alumno elaborará y creará su propio *manual sobre política de valores de una empresa*. En este manual reflejará todo aquello que considere que debería hacerse si él fuese parte de la plantilla de la empresa y tuviera que diseñarlo. La búsqueda de información y el análisis de los datos obtenidos de las empresas escogidas (casos) son el punto de partida para la creación de dicho manual.

Una vez elaborado y presentado por escrito el manual al profesor, cada alumno lo presentará y expondrá de forma oral ante sus compañeros.

La evaluación de dicha actividad se hará en tres fases: en primer lugar el alumno se autoevaluará tras su exposición; en segundo lugar, sus compañeros valorarán el trabajo recientemente expuesto (coevaluación) y, por último, el profesor recogerá las evaluaciones realizadas por los alumnos y elaborará la evaluación definitiva. En la calificación final se tiene muy en cuenta en qué medida el alumno ha desarrollado las competencias que durante el presente capítulo mencionamos (también descritas en el programa de la asignatura y planteadas en la actividad). El profesor deberá valorar muy positivamente también, la capacidad de autoevaluación y de reflexión del alumno, no sólo los aprendizajes adquiridos sobre las empresas analizadas.

Esta actividad propuesta a los alumnos forma parte de su *carpeta de aprendizaje*, herramienta empleada en innovación educativa y recientemente introducida en Educación Superior (Giné, 2009). Ésta contiene todos los trabajos y actividades realizadas por los alumnos durante el curso académico y la utilizamos por su eficacia para obtener una evaluación y seguimiento

continuo de los alumnos durante toda la asignatura obteniendo una realimentación de forma periódica sobre los aprendizajes, evolución y reflexiones de los alumnos (Margalef, 2004).

Al participar alumnos de diferentes titulaciones universitarias, con edades e intereses académicos y profesionales de diversa índole, y diversa procedencia, los resultados obtenidos resultan más enriquecedores.

A continuación mostramos algunas muestras escogidas de entre todos los manuales, realizados por los alumnos y que fueron más valorados por sus propios compañeros, ya que, a través de sus trabajos, han tenido la oportunidad de realizar aportaciones personales, de reflexionar y aplicar sus conocimientos, además de ser una oportunidad excelente para desarrollar su capacidad creativa y desarrollar competencias profesionales tan importantes como la capacidad de compromiso, innovación, iniciativa, desarrollo de las personas y emprendimiento.

Ejemplo propuesta alumno nº 1: Creación de la empresa “Redomésticate” y su política ecológica

Quiénes somos

“Redomésticate” es una empresa de diseño de interiores internacional aclamada por sus creaciones orgánicas y vitalistas basadas en los principios del *ecodiseño*. Nuestra empresa nació en el año 2010 como un pequeño taller de muebles personalizados hechos a base de cartones recogidos en la calle, y poco a poco ha ido creciendo hasta convertirse en la gran industria del confort ético y estético. Ahora trabajamos tanto el sector de creación de mobiliario como el interiorismo de hoteles, cafeterías y restaurantes, tiendas y escaparatismo, empresas o entidades y por supuesto la decoración del hogar.

Investigación

Estamos sumergidos en un proyecto que investiga la creación de posibles materiales de origen vegetal y que su manufactura y reciclaje sea menos contaminante para el medio ambiente. Aunque queda mucho camino y muchos materiales por descubrir, ya estamos construyendo los primeros prototipos de muebles de fécula de patata, impermeable, con grandes posibilidades y que al final de su vida sirve como abono que no produce gases tóxicos ni se descompone en sustancias peligrosas para la vida animal del subsuelo y de mares y ríos.

Colaboraciones y compromisos

“Redomésticate” está vinculado a varias ONG y colabora con distintas causas donando el 5% de sus ingresos anuales. Cada año ese 5% va desti-

nado a sanidad y educación para niños de países en vías de desarrollo, santuarios o protectoras de animales o conservación de parajes naturales. También dona material sobrante, usado o con mínimos defectos de producción a centros para mayores o centros culturales alternativos.

Ayudas

No nos olvidamos de las personas con dificultades económicas y de los jóvenes, les ayudamos a independizarse y a poder amueblar su casa con descuentos especiales de hasta el 70% si presentan la documentación de la hipoteca de su casa de Protección Oficial y un justificante que demuestre que son “mileuristas” o que están en paro.

Proyectos

La empresa “Redomésticate” transforma lugares en espacios habitables con un estilo muy personal tanto en las formas y los colores como en el concepto. Construye cálidas estancias donde sentirse a gusto con uno mismo y con el planeta en el que vive, y es que *la regla de las 3 “erres”* vertebrata todos los diseños. Reducir, Reciclar y Reutilizar, tres normas básicas que resumen toda la filosofía del *ecodiseño*. Esta filosofía se basa en:

- Luz de bajo consumo.
- Uso de materiales reciclados y/o reciclables.
- Reducción del transporte con la reducción del volumen de los objetos al ser empaquetados.
- Uso de materia biológica de cultivo propio (no contribuimos a la deforestación de selvas y bosques).
- Aprovechamiento máximo de los recursos (no dejar sobrantes en la madera o reutilizarlos).
- Utilización de tintes y barnices naturales no contaminantes.
- Materias primas vegetales (nunca de procedencia animal).

Respecto a la *Política* para nuestros empleados, además, les recordamos la posibilidad de usar el parking de bicicletas interior, y enlazamos un documento con los turnos y horarios y disponibilidad de plazas en el coche para que podáis ahorrar compartiendo vehículo con los compañeros.

El departamento de *Recursos Humanos* organiza Talleres Formativos (opcionales) para sus empleados durante todo el año, destinados a concienciarlos sobre la importancia de adquirir un mayor compromiso social, tales como:

- Otoño –“Do it Yourself”. Reciclaje, autoexpresión, creatividad, optimización de recursos, mejora de la autonomía.
- Invierno –“Aprendemos a reciclar”.
- Primavera –“Huerto urbano”. Maceto-huerto, cultivo biológico, prevención natural de plagas.

- Verano –“Biocompostaje: transforma la basura en flores”. Cómo convertir la basura en abono para nuestras plantas.

Ejemplo propuesta alumno nº 2: “Política corporativa para nuestros empleados. Nuestro compromiso social”

Somos más que una firma, a todos los que trabajamos en ella nos une una vocación por lo que hacemos que se fundamenta en los valores éticos que han marcado la conducta de los abogados en todos los terrenos de la vida.

Nuestro campo de acción no sólo se limita a un interés individual de nuestra firma, intentamos expandirnos y adentrarnos en el terreno de la solidaridad y la ayuda a las personas y colectivos más desfavorecidos y necesitados de nuestra sociedad. El compromiso que todos nuestros socios, profesionales, asociados y becarios hacen en este terreno nos impulsa a acometer acciones y destinar recursos, económicos y humanos, para darle un contenido sustancial a los programas de voluntariado y acción social. Asesoramiento Pro Bono, Formación Jurídica Gratuita, Fomento del Voluntariado, Responsabilidad local y Programas de diversificación, son algunos de nuestros principales puntos de enfoque de nuestra acción social.

Desarrollo de valores y algo más

Los manuales sobre política de valores en la empresa los consideramos un claro reflejo de las inquietudes de los alumnos universitarios actuales, interesados y sensibilizados con su entorno, conscientes de que un profesional integral es el que, además, ha desarrollado otra serie de competencias profesionales tan importantes como: las habilidades comunicativas (habilidades sociales sobre todo, tales como la empatía y el liderazgo), iniciativa, emprendimiento, responsabilidad, autonomía, toma de decisiones, pensamiento crítico y trabajo en equipo, a través de la utilización de nuevas metodologías docentes en el aula tales como: el aprendizaje basado en el caso, aprendizaje dialógico, basado en problemas y el trabajo cooperativo, y la evaluación continua basada en la, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, comentados anteriormente.

Desarrollar competencias en el aula es, en definitiva, educar en valores. Ambas determinan y configuran el desarrollo y las cualidades personales y académicas de nuestros alumnos; su crecimiento y madurez. El tipo de profesionales que serán, dependerá en gran medida del nivel de desarrollo que hayan alcanzado dichas competencias y de la adquisición de estos valores y conciencia ética durante su etapa universitaria, su capacidad de compromiso y sensibilidad para con nuestra sociedad.

Resultados

No realizamos pruebas de evaluación objetiva sobre estos trabajos. El objetivo docente y resultados de aprendizaje que hemos pretendido, y que los alumnos han superado muy satisfactoriamente con la elaboración de sus trabajos, es que interioricen y asuman que el profesional al que todos ellos aspiran a ser en definitiva, es el que tiene, además de todo lo visto, una voluntad de compromiso y sensibilización con lo social manifiesta, cada vez más presente en los entornos laborales (Llano, 1988).

La universidad es un ámbito muy propicio y enriquecedor para los alumnos, lugar idóneo para el germen de esta inquietud y propulsora también de procesos de cambios en alumnos que no se habían planteado antes implicarse en proyectos solidarios y que, con actividades como ésta y otras impulsadas por otros docentes lo hacen o, al menos, provoca en ellos una actitud de cuestionarse la realidad sociolaboral de la que, en breve, van a formar parte.

Valoración personal

Es un hecho que, en la actualidad, las empresas buscan profesionales que se interesen y participen de forma activa en proyectos relativos al compromiso social, medioambiente, etc., (Llano, 1990). De este modo, y con la elaboración de sus manuales corporativos, los alumnos se han involucrado e interesado más en esta realidad ineludible que a todos nos afecta. Tanto es así que son cada vez más las empresas que incorporan en sus programas políticas de valores como las presentadas y realizadas por los alumnos, potenciando que sus empleados formen parte de ella y se impliquen. Un dato relevador de este creciente interés es el hecho de que, durante las entrevistas de selección, cada vez es más frecuente que se incluyan preguntas al entrevistado relativas a actividades de voluntariado o compromiso personal con el medio ambiente.

Personalmente, estoy muy satisfecha con los resultados y trabajos realizados por los alumnos, con la actitud de cambio y la reflexión que esta actividad genera en ellos, además de las competencias que desarrollan a través de ésta (su capacidad de empatía y liderazgo hacia el cambio, principalmente), ayudándoles a ser un poco más conscientes de la necesidad de formarse en valores y adquirir compromisos más allá del ámbito personal y académico, de ser capaces de contribuir también en la empresa de la que en un futuro próximo formen parte. Una empresa que sea a su vez impulsora y formadora de emprendedores sociales.

Aplicación en otros contextos

Me gustaría finalizar el presente capítulo compartiendo una hermosa experiencia vivida el curso académico pasado con los alumnos del grado en Ciencias de la Danza, quienes realizaron un taller con algunos de los integrantes de la compañía de Psicoballet Maite León enmarcado de nuevo en las ya mencionadas Actividades Universitarias.

La Fundación Psicoballet fue creada en 1986 por Maite León Fritsch, maestra de danza, coreógrafa y madre de una hija con discapacidad psíquica. Desde entonces, la compañía ha obtenido numerosos premios y distinciones dentro y fuera de España, en reconocimiento a su contribución a la integración social de las personas con discapacidad. La directora del Psicoballet, Maite León, demuestra que no existen barreras cuando hablamos de las artes escénicas. Prueba de ello es su excelente trabajo con personas con discapacidades psíquicas, físicas y sensoriales. Su objetivo con el Psicoballet es “la unión de dos mundos muy complicados pero también muy mágicos: el mundo de las artes escénicas y el mundo de las discapacidades”.

La finalidad del taller era provocar un primer acercamiento entre ambos colectivos y que nuestros alumnos conocieran de primera mano, desde la educación en los valores del respeto y la integración en la diversidad, otro tipo de bailarines, para aprender con ellos los retos y dificultades a los que se enfrentan diariamente y los progresos alcanzados en sus aprendizajes gracias a la ilusión por lo que hacen y a su gran tenacidad.

El grado de comunicación que se produjo entre los alumnos y los bailarines fue impresionante, nuestros alumnos se mostraron muy receptivos y motivados y manifestaron sus deseos de hacer más talleres y actividades con los integrantes de la compañía. La experiencia fue muy estimulante y enriquecedora, un bonito e importante aprendizaje para todos. Uno de nuestros alumnos, como consecuencia de este feliz encuentro, colabora con la compañía impartiendo clases actualmente. Actividades como ésta que proponemos y recordamos ahora pueden ser organizadas por profesores de cualquier disciplina interesados en la educación en este tipo de valores entre su alumnado.

Algunos alumnos universitarios, ya han tenido ocasiones para acercarse a problemáticas de índole social de manera previa a su andadura universitaria. Para otros el período universitario puede ofrecerles por primera vez esa experiencia. Los docentes pueden actuar como vehículo de información e impulso para que los alumnos, cualquiera que sea su área de conocimiento participen en actividades académicas complementarias en el ámbito de la responsabilidad social. Con el fomento de actividades como las descritas, la universidad se convierte en un espacio magnífico para potenciar la educación en valores, además de abrirles las puertas a nuevas oportunidades de participación en la sociedad.

Proyectos en el Área de la Salud para la formación en valores

Contextualización

Etiopía es uno de los países más pobres del África subsahariana y su economía tiene una gran dependencia de la ayuda exterior. En particular, el presupuesto del Ministerio de Salud está soportado principalmente por países donantes, lo que se traduce en la presencia de numerosos profesionales extranjeros. Esta circunstancia facilita el acercamiento de nuestros alumnos a la realidad asistencial de los centros de salud etíopes y a la posibilidad de realizar prácticas en terreno. El área de conocimiento de la salud es especialmente sensible a la hora de introducir la educación en valores en la universidad, ya que en el futuro muchos de estos alumnos ejercerán profesiones en actividades asistenciales, en contacto con personas enfermas, y deben aprender con su propia experiencia que la persona enferma se siente especialmente vulnerable con su situación, por lo que la delicadeza en el trato debe extremarse, pero sin caer en el paternalismo. Se debe respetar la autonomía del paciente en todo momento, de forma que éste participe en las decisiones sobre su salud.

El principio básico sobre el que nos debemos basar es el de no dañar, a la vez que procuramos un beneficio consensuado con el paciente. Todas estas cuestiones son fácilmente planteables en cualquier asignatura de ciencias de la salud, donde se trabaja con casos clínicos reales o hipotéticos.

Descripción de la experiencia

Desde la universidad se han realizado diversas experiencias en colaboración con diferentes instituciones que están trabajando en Etiopía.

Durante los últimos veranos algunos profesores hemos estado colaborando con diferentes proyectos en varios centros de salud en Etiopía: en el Hospital de Gambo y otros en la región de Afar, en el centro de salud de Assayta o en un orfanato de Meki. Todas las experiencias fueron muy diferentes: en Gambo, en un hospital rural gestionado por los misioneros de la Consolata, una profesora, licenciada en medicina, realizó una labor asistencial ejerciendo su actividad profesional. Se trataba de un hospital de grandes dimensiones con unas 200 camas, bien dotado en cuanto a personal e instrumental. La profesora fue destinada a la sección de adultos, teniendo a su cargo a los enfermos hospitalizados y la atención de la consulta externa, para ello tenía la colaboración de un médico local y de un cirujano que atendían a los niños, las mujeres embarazadas y los enfermos con problemas quirúrgicos.

En el centro de salud de Assayta la actividad fue muy distinta, ya que el profesor asistente era un arquitecto que estuvo colaborando en la rehabilitación y ampliación del actual centro de salud para convertirlo en hospital de distrito. En este centro también se colabora en trabajo asistencial de planes de nutrición y de asistencia a enfermos de sida.

Ambas estancias en terreno estuvieron coordinadas con la oficina de responsabilidad social de la Universidad Europea de Madrid, con la idea de “abrir el camino” para que en el futuro nuestros estudiantes también pudieran ir allí para realizar actividades relacionadas con sus estudios en los diferentes centros.

Estos viajes fueron esclarecedores y generaron muchas propuestas para la participación de nuestros alumnos, pero también generaron la necesidad de establecer una serie de protocolos de actuación (Rodríguez Jiménez & Castaño Perea, 2011).

Era evidente que no podía ser lo mismo la participación de un profesional, funcionando independientemente que la participación de una serie de alumnos bajo la responsabilidad de la universidad. En este protocolo se han de tener en cuenta numerosos aspectos, desde las experiencias previas de los alumnos y su capacidad de adaptación al medio hasta el grado de formación recibida tanto técnica como en relación a aspectos socio-culturales, así como las necesidades y particularidades de los centros salud donde harán su labor (Rodríguez Jiménez, y otros, 2010).

Otra de las condiciones necesarias para poder afrontar esta experiencia era el manejo elemental del *idioma* inglés. En Etiopía se hablan diversos dialectos como el *oromo* y el *amárico*, pero los estudios a nivel universitario son en inglés, por lo que éste es el idioma que sirve para comunicarse con el personal sanitario. Para comunicarse con los pacientes será precisa la participación de un intérprete, que puede ser cualquiera de los profesionales que trabaje en el hospital, por lo que el inglés será el mejor vehículo de comunicación entre el estudiante y el entorno donde deberá desarrollar su actividad.

Otro de los condicionantes que consideramos clave para la participación de alumnos en estas experiencias es la madurez del participante y el nivel de progreso en su titulación. Los alumnos se enfrentarán a situaciones muy novedosas para ellos, por lo que se les deberá exigir una madurez personal, autocontrol y un gran conocimiento de la realidad donde van a participar. De hecho sería recomendable que tuvieran alguna experiencia previa en países del sur o en temas de voluntariado que les permitirá anticipar sus reacciones ante la muy diferente realidad con la que se enfrentarán en terreno. Es asimismo recomendable que estén en las últimas etapas de su titulación, realizando su proyecto fin de grado o preferiblemente que participen en esta actividad una vez que hayan completado su titulación.

Es deseable que el alumno se enfrente a esta experiencia con un alto nivel de conocimiento técnico de su especialidad, ya que es más que probable que la experiencia en terreno se tenga que llevar a cabo de modo muy autónomo y con pocos referentes y/o apoyos. Dicha formación le permitirá sin lugar a dudas superar con mayor probabilidad de éxito las numerosas dificultades a las que se tenga que enfrentar.

En Gambo, dado el buen equipamiento del hospital y la variedad de pacientes, no fue difícil encontrar ocupación para las diferentes áreas de salud: los podólogos y los fisioterapeutas pudieron colaborar en el pabellón de lepra y con los enfermos neurológicos; los odontólogos y los ópticos podían colaborar en las correspondientes consultas y los enfermeros para apoyar en cualquier ámbito del hospital (maternidad, vacunación, nutrición, unidad de quemados, etc.). En Assayta además de colaboración asistencial con los enfermos del sida o asistencia en los planes de nutrición, hay otras actividades que pueden realizar alumnos de carreras técnicas como los arquitectos técnicos e ingenieros de la edificación. Estas actividades consistirían en el seguimiento y control de las obras de rehabilitación de los edificios y mantenimiento de pozos. Por último, alumnos de ingeniería de telecomunicación pueden desarrollar un excelente trabajo en proyectos como el sistema de tele-asistencia con el hospital central de Addis Abeba, o una base de datos de los pacientes de los programas de nutrición mediante un reconocimiento por huella digital. Algunos de estos proyectos se están llevando a cabo en la actualidad.

Desarrollo de valores y algo más

La vivencia directa de realidades muy diferentes a las conocidas, es sin duda una experiencia transformadora de la persona. El vínculo afectivo que se establece con los habitantes de zonas rurales en un país como Etiopía es muy poderoso y genera comportamientos muy positivos a largo plazo en los cooperantes. También es un espacio de reflexión ante cuestiones como

la pobreza, la desigualdad, el modelo económico, nuestros patrones de consumo y el modo en el que se realizan las ayudas a las personas más desfavorecidas.

Estas actividades complementan por tanto la formación de los futuros profesionales abriéndoles sus campos de actuación y su implicación con la sociedad a la que deberán rendir cuentas por el privilegio de la formación recibida. Los participantes desarrollarán con estas experiencias además de las competencias específicas de su especialidad, numerosas competencias genéricas necesarias en su desarrollo personal y profesional tales como reconocimiento de la multiculturalidad, responsabilidad, trabajo autónomo, sentido crítico, respeto a la diversidad, compromiso ético, trabajo en equipo, toma de decisiones y flexibilidad.

El desarrollo de estas competencias, desde experiencias únicas, será parte del bagaje que obtendrán en la universidad y que nunca olvidarán y, que sin duda, influirá en su futuro profesional inmediato. La mejor manera de transformar la sociedad es a través de formar a los futuros profesionales en los valores transformantes de la misma. Y las competencias aprehendidas desde la experiencia propia y las situaciones límites quedan marcadas para toda la vida en los alumnos (Boni Aristizábal, 2006).

Resultados

Esta actividad, que originalmente se hacía contando con alumnos conocidos y su entorno más próximo, se organiza desde la Oficina de Responsabilidad Social de la universidad abriéndola a todos los alumnos que estén interesados. Así, se promueven, dentro del programa de *Universidad para el Desarrollo*, la realización de proyectos fin de carrera/grado en cooperación. Para esto se presenta una oferta de participación a los alumnos de los últimos cursos de numerosas titulaciones. Las facultades participantes suelen estar en función de la implicación de algún profesor o responsable de la facultad que asuma la actividad como propia, normalmente con gran dosis de altruismo.

De esta manera la participación ha ido aumentando en los últimos años, abriéndose a diferentes campos del conocimiento y por ende a otros países.

La experiencia primigenia que se realizó en Gambo, todavía no vinculada a los proyectos fin de grado, contó con dos alumnas del Grado de Fisioterapia (con estancias de un mes cada una) y un alumno del Grado en Ingeniería Industrial (en este caso la duración de la estancia fue de 6 meses). Otras personas que también estaban interesadas finalmente participaron en otros proyectos más adecuados a sus circunstancias (entre ellas el no haber finalizado los estudios). Así un estudiante de Trabajo Social y una profesora de Geología compartieron tiempo y esfuerzo en un orfanato en

Etiopía, un estudiante de Actividad Física y del Deporte estuvo trabajando con niños en Addis Abeba y otro de Ingeniería Industrial en otro proyecto social en Camerún. En este último verano del 2012 ha sido posible enviar a futuros fisioterapeutas, ingenieros civiles e informáticos a distintas experiencias en Wukro, Meki y Assayta, a proyectos relacionados con sus proyectos de fin de titulación, vinculados con la salud, que abarcan desde temas asistenciales en un orfanato, reparación y revisión de presas de recogida de agua para el riego; hasta la realización de bases de datos para la gestión de los programas de desnutrición en la región de Afar.

La participación de la Universidad ha sido hasta ahora, la organización y la intermediación con las contrapartes, aunque en este último año también se ha podido aportar una pequeña cantidad económica que ha permitido el sufragar los costes de viaje de los alumnos y profesores, corriendo el resto de los gastos por cuenta de los participantes. En algunas ocasiones las ONGD receptoras colaboran con el alojamiento y la manutención.

Las experiencias de los alumnos que ya han ido se pueden considerar muy satisfactorias, tanto para su formación personal, como para las entidades contrapartes. Estas experiencias han generado la consecución de pequeños logros como: la atención a niños con dificultades motrices por parte de los alumnos de fisioterapia, enseñándoles tablas de ejercicios y mejores hábitos para evitar patologías; la realización de una base de datos de identificación de pacientes; la realización de un estudio geotécnico y propuestas de mejora para la realización de presas de riego, y la colaboración en la instalación de placas solares en el hospital.

Aparte de los resultados específicos obtenidos vinculados a sus especialidades, los alumnos asimismo han participado en numerosas actividades vinculadas con las organizaciones receptoras. Así, en el verano del 2011, los alumnos participantes en Afar, al coincidir su estancia con la inauguración de un hospital por parte de la contraparte que los alojaba, la ONG Amigos de Silva, se implicaron en la inauguración de una manera muy activa, realizando carteles, limpiando las camas, pintando paredes, etc., es decir, colaborando como un voluntario más que asumía como propio lo que allí pasaba.

Valoración personal

Personalmente consideramos que el papel de la universidad solo como transmisora de conocimiento no es completo, y la formación integral de los alumnos en valores es clave para generar una sociedad mejor. Así como el programa Erasmus ha propiciado un cambio radical en nuestros universitarios, siendo cada vez estos más globales y capaces de saltar fronteras con el máximo aprovechamiento, parece necesario incorporar también a estas

experiencias internacionales, mecanismos que permitan canalizar las inquietudes sociales de nuestros alumnos, más allá del simple intercambio de contactos con sus colegas internacionales. A muchos de ellos se les queda corto este movimiento global del conocimiento y demandan un paso más allá, buscando el no sólo quedarse con el beneficio propio sino proponiendo acciones que beneficien a la sociedad más necesitada.

Esto que demandan muchos jóvenes no puede ser más que satisfactorio e ilusionante para los profesores que les acompañamos en su aprendizaje.

Desde luego para los profesores implicados, estas experiencias de formación en valores nos llenan profundamente, animándonos a seguir con propuesta parecidas, aun a pesar de que se sustenten en la utilización de mucho tiempo propio.

Para nosotros llega un momento que no hay marcha atrás y ya no podemos concebir nuestro trabajo fuera de la óptica de buscar en la formación de los estudiantes el desarrollo de los valores fundamentales.

Aplicación en otros contextos

Como queda patente en la experiencia presentada, es una actividad que tiene una vocación de apertura a otras ramas del conocimiento y a otras facultades, y así se está haciendo en numerosas universidades y entidades. Prueba de ello se puede encontrar en Agustí Pérez Foguet y otros (2005) y Alfredo Huespe (2006: 327-331) donde se desarrollan experiencias interesantísimas en proyectos fin de carrera en las ramas de la ingeniería.

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior establece que todas las titulaciones deberán concluir con la realización de un trabajo fin de grado, que aglutine los conocimientos y las capacidades desarrolladas por el alumno. En este marco, el proporcionar experiencias que permitan que este trabajo esté vinculado con la cooperación y el desarrollo es una oportunidad que desde diversas universidades se está promoviendo.

Las primeras experiencias se están desarrollando, además de en el área de salud aquí descrita, en áreas del conocimiento de derecho (asesoría legal a personas sin hogar), ciencias de la actividad física y del deporte (practicum con personas con discapacidad), ingeniería (creación de plataformas informáticas específicas para cubrir determinadas necesidades). Algunas de estas experiencias están también recogidas en este libro.



El uso de los conocimientos sobre TIC aplicados a las ONG

Contextualización

La experiencia se enmarca en la asignatura de Ingeniería del Software 1 y Proyectos fin de Carrera de la titulación de Ingeniería Informática, aunque bien se podría trasladar a cualquiera de los Grados en Informática surgidos tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La asignatura de Ingeniería del Software 1 (IS1) es un viaje a lo largo del proceso de desarrollo de software poniendo énfasis en la importancia de seguir unos procedimientos y utilizar unas herramientas estándar que permitan una fácil comunicación, tanto con el cliente como con el usuario final del software y el equipo de desarrollo del mismo. En una asignatura como ésta es esencial el acercar lo más posible las prácticas al mundo real. Por eso, cada año se propone a los alumnos trabajar en la especificación, el análisis y el diseño de algún sistema software basado en un caso real.

Se basarán a veces en empresas del sector de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y a veces, como en el caso de esta experiencia en organizaciones o instituciones que, por sus formas de financiación, tienen difícil acceso a la contratación de un proveedor de software; y a las que, por tanto, un análisis del tipo de software apropiado para su implantación, así como un diseño preliminar del mismo les servirá como semilla para un desarrollo e implantación posterior.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia comienza con un intento de informatizar y modernizar la gestión de clientes y pedidos de la ONG Milhistorias (2007), que se dedica

a la reinserción laboral de personas con riesgo de exclusión social a través de la explotación de un huerto ecológico. MilHistorias pertenece a la organización Fundación RAIS y trabaja con personas con problemas de reinserción social (personas que tuvieron problemas con las drogas o que estuvieron en la cárcel, fundamentalmente). El objetivo es que, a través del trabajo en la huerta ecológica vayan adquiriendo hábitos y conocimientos propios del mundo laboral. Así, mediante el cultivo y la futura comercialización de productos ecológicos, se busca su futura reinserción social de un modo autónomo e independiente.

Uno de los alumnos de cuarto de Ingeniería Informática eligió esta ONG como cliente para sus prácticas de IS1 y al finalizarlas, decidió continuar con la implementación del software a modo de proyecto fin de carrera, lo cual desembocará en la entrega a la ONG, no sólo del análisis y diseño del programa, sino de la implementación y puesta en producción de un software llamado *MilHistorias Up2date*.

La segunda experiencia desarrollada en este ámbito cuenta cómo un alumno del último curso de ingeniería técnica en informática de gestión eligió la ONG Teléfono de la Esperanza para desarrollar su proyecto fin de carrera.

El Teléfono de la Esperanza desarrolla su actividad atendiendo telefónicamente a llamantes anónimos en estado de crisis emocional. En la actualidad, está explorando la conveniencia o no de ampliar sus servicios a las redes sociales, mensajería instantánea y las vídeo-llamadas. Para ayudar a tomar dicha decisión, el alumno realizó un análisis completo del proceso actual de asistencia telefónica y un diseño funcional de la futura aplicación necesaria para gestionar las nuevas fuentes de información.

Como consecuencia de este trabajo, el propio Teléfono de la Esperanza decidió abrir un proceso interno de revisión de procedimientos que le permitiera decidir qué servicios resultan adecuados para la conversión en servicios a través de Internet y cuáles no. Para acompañar a la ONG en dicho proceso, decidieron contar con el grupo de investigación MATICES (MATICES, 2008) de la Universidad Europea de Madrid como asesores tecnológicos del proceso.

El alumno, por su parte, completó su trabajo fin de carrera en el plazo estipulado lo que le permitió concluir sus estudios en la universidad. Además, conoció el funcionamiento de una ONG concreta por dentro y acompañó a algunos voluntarios del Teléfono en su quehacer diario. Este acompañamiento le permite al alumno conocer la realidad de la vida de un voluntario del Teléfono de la Esperanza a la par que le sirve para poder utilizar dicho conocimiento como punto de partida de su trabajo fin de carrera. Además, descubre el grado de profesionalización requerido para muchos trabajos relacionados con el voluntariado. Por ejemplo, un voluntario de esta ONG necesita recibir formación durante más de dos años antes de poder contestar de forma autónoma al teléfono. Al fin y al cabo, mu-

chas de las llamadas recibidas en el Teléfono de la Esperanza pueden resultar críticas para la persona que llama (más de un 10% de dichas llamadas son de presuntos suicidas que deciden realizar la llamada casi como última acción antes de quitarse la vida) y conviene que quien responda esté muy bien preparado para gestionar el mensaje.

Para desarrollar este trabajo, se estableció un procedimiento de comunicación que permitiera a todos los agentes implicados (Teléfono de la Esperanza, alumno y profesor) mantenerse informado sobre los avances del proyecto.

Así, el alumno asistió a varias reuniones del grupo de investigación MATICES, participando activamente con ello en el funcionamiento de un grupo de investigación concreto. Además, visitó la sede de la ONG en varias ocasiones y pudo comprobar de primera mano la naturaleza del trabajo que un voluntario realiza en ella, hablando con los voluntarios, observando cómo respondían a algunas de las llamadas y viendo y colaborando en la gestión de la información generada tras la llamada.

Desarrollo de valores y algo más

Tanto en una como en otra experiencia se ha dado al alumno bastante autonomía a la hora de llevar a cabo el trabajo por lo que se han fomentado competencias relacionadas con la responsabilidad y el trabajo autónomo. Además se han propiciado reuniones y presentaciones que han incidido en el desarrollo de competencias como la comunicación oral y escrita.

Por último el hecho de estar colaborando con una ONG, mejora la sensación del alumno de sentir útil su trabajo y fomenta su competencia de responsabilidad y compromiso social.

En las dos experiencias presentadas en este capítulo, los alumnos tuvieron que participar en el quehacer diario de la organización para poder comprender su funcionamiento. Este conocimiento, además de ser preciso para el cometido encomendado al alumno, permite la reflexión sobre la labor desempeñada por la organización que le sirve de cliente y con ello, desarrollar el compromiso con valores éticos.

Resultados

Como ya se ha dicho gracias al trabajo realizado para el *Teléfono de la Esperanza*, un alumno consiguió superar sin dificultad la defensa de su trabajo fin de carrera, último paso para la obtención de su título de Ingeniero Técnico en Informática de Gestión.

En cuanto la segunda experiencia descrita en este capítulo, el alumno no sólo consiguió superar con éxito la asignatura en la que se encuadra la actividad, sino que encontró la manera de seguir la línea comenzada allí para convertirla en su propio trabajo fin de carrera al año siguiente.

En el otro extremo de las dos experiencias, las ONG, recibieron cada una lo que necesitaba. Milhistorias recibió una nueva aplicación que le ayudará a la gestión a través de internet de pedidos de productos ecológicos provenientes de su huerta y el Teléfono de la Esperanza recibió un informe de análisis que le podrá permitir implantar servicios de videoconferencia como complemento a los servicios telefónicos ofrecidos en la actualidad.

Valoración personal

A menudo, un alumno de ingeniería (y de cualquier otra carrera universitaria, seguramente) se enfrenta a sus estudios como un obstáculo a superar para avanzar hacia su futuro, un paso en un camino cuyo único objetivo es un buen puesto laboral.

Desde esta concepción, las prácticas y trabajos que jalonan sus estudios se viven como pruebas individuales y aisladas que conviene completar bien y rápido para *evitar daños* en su forma de pensar y de vivir. Muchos se comportan con estas prácticas como un bulímico con la comida: las realizan, hacen un esfuerzo por mantener el conocimiento preciso para su exposición final y vomitan allí todo lo aprendido y lo vivido para no volver a reflexionar sobre ella. Superada la asignatura, olvidada la práctica.

Por eso, cuando un alumno elige un tema social para su trabajo dentro de una asignatura, con terceras personas implicadas en ella, personas que esperan de él un resultado concreto y útil, resulta para el profesor una excelente noticia.

Pero si además, como es el caso de las dos experiencias descritas en este capítulo, las prácticas tienen una continuidad más allá de la asignatura donde nacieron, en forma de contrato de investigación en un caso y en forma de nuevo trabajo fin de carrera en el otro, la sensación de satisfacción se multiplica.

Para los docentes que participaron en estas experiencias, autores de este escrito, la posibilidad de acercar al estudiante a la realidad de organizaciones que tienen como objetivo ayudar a personas con problemas ha sido vivido como una oportunidad de influir en la construcción de ese otro mundo posible.

Por eso, los autores de este capítulo están esperando nuevas oportunidades para volver a hacer lo mismo. Este curso. El próximo. Siempre.

Aplicación en otros contextos

La idea fundamental de ambas experiencias es sencilla: hacer ver al futuro ingeniero informático que sus desarrollos, sus *ingenios*, pueden ayudar a personas con grave riesgo de exclusión social.

Pero la proyección de este tipo de experiencias alcanza con naturalidad a cualquier ingeniero y no solo al informático. Así, cualquier titulación en la que el alumno deba hacer un proyecto final que incluya la figura de un cliente externo es susceptible de replicar cualquiera de las dos propuestas. Al fin y al cabo, las ONG son ya un colectivo interesante desde el punto de vista profesional.

Para concretar un poco, creemos que se puede exportar la experiencia a titulaciones relacionadas con la organización industrial, las telecomunicaciones, la telemática, la ingeniería civil, la ingeniería industrial y la mecánica.

Estudio de soluciones arquitectónicas y técnicas aplicadas al desarrollo en Senegal

Contextualización

El alumno por naturaleza se deja guiar por el profesor y su formación dependerá de lo que el profesor sea capaz de transmitirle. La ilusión, la participación, la ayuda que pueda llegar a dar a los demás con sus conocimientos, el afán de trabajo y la superación de ellos mismos, dependerá en gran medida del profesor con el que interactúe, en este caso del guía. Es el profesor el primero que tiene que dar los pasos y demostrar al alumno que está dispuesto a colaborar y a trabajar lo que sea necesario.

El objetivo de esta experiencia será mostrar al alumno como los conocimientos adquiridos los puede poner al servicio de los demás y de esta manera como puede participar en hacer un poco mejor el mundo que nos ha tocado vivir desde un marco de protección del medio ambiente y del entorno físico y social que nos rodea. Con esta experiencia los alumnos aprenden que forman parte de un conjunto de diversidad humana, animal y vegetal donde todos somos iguales, y que la solidaridad es una respuesta de gratitud.

Descripción de la experiencia

La asociación no gubernamental Arquitectos Sin Fronteras (ASF) propuso a la Escuela de Arquitectura de la Universidad Europea de Madrid (UEM) su colaboración para el estudio de mejoras de las condiciones hi-

giénico-sanitarias de los barrios de extensión de la ciudad de Joal-Fadiouth en Senegal.

La ausencia de infraestructuras básicas de agua y saneamiento es el origen principal de la degradación medioambiental en los barrios periféricos del municipio de Joal-Fadiouth, lo que conlleva un elevado índice de enfermedades derivadas.

El estudio de la problemática existente ha llevado a ASF a proponer un proyecto de mejora de estos barrios consistente en la construcción de una red de unidades higiénico-sanitarias de uso comunitario, llamadas las Casas de Agua.

La Escuela de Arquitectura de la UEM coordinó un grupo de trabajo. El trabajo tuvo una duración de un solo cuatrimestre, de febrero a julio, y concluyó con una presentación de los trabajos realizados a ASF al finalizar el curso académico.

Metodología docente

Encontrar la motivación de un alumno puede ser relativamente fácil, encontrar la de un grupo, con sus diferencias, es difícil. La dedicación de un alumno a una materia no depende de los créditos de ésta, sino de la ilusión que el alumno ponga en ella. El profesor es quien debe encontrar como la materia puede enamorar al alumno y hacer que dedique a la misma el tiempo necesario para su aprendizaje.

Si recogemos algunas de las definiciones de motivación de diversos autores (de la Peña, 2006; Mora Vanegas, 2007; McClelland, 1989; Vroom, 1964; Porter & Lawler, 1968; Locke & Latham, 1985; Alderfer 1972) podemos analizarlas en función de sus acciones y objetivos finales, como se muestra en la tabla 12.1.

Si nos fijamos en las distintas definiciones, podemos agrupar éstas en dos: las definiciones de empuje y las definiciones de atracción. Tomando como base el alumno, la motivación le es inducida desde un punto anterior o desde un punto posterior. Una motivación de empuje es crear el clima adecuado, dar los medios necesarios y usar un lenguaje alentador. La motivación de atracción es el reconocimiento, la expectativa, el hito, o un premio final.

Las acciones son todas ellas de carácter positivo y podemos agruparlas en acciones intrínsecas y acciones extrínsecas. Las primeras se refieren a acciones internas del individuo, a la satisfacción personal de enfrentarse a un proyecto propuesto. Las segundas no dependen del individuo, es la aceptación y aprobación que recibe de los demás.

Los objetivos podemos agruparlos en objetivos de desarrollo y objetivos de obtención de un hito. Ambos son evolutivos y el alumno va mejorando sus capacidades iniciales. Los objetivos de desarrollo se centran en la ges-

TABLA 12.1.

DEFINICIÓN	ACCIÓN	OBJETIVO
Estímulos	Realizar acciones	Persistir hasta la culminación
Ensayo mental preparatorio	Ejecutar	Interés y diligencia
Impulso	Tener éxito	Lograr una meta
Expectativa	Percibir	Alcanzar metas e incentivos
Algo que energiza	Dirigir la conducta	Actuar sobre la conducta
Factor o elemento	Finalidad en la obra	Tendencia a un fin
Impulso	Otorgar causa fuente	Conocer una causa fin
Fuente básica	Guiar los actos	Impulsar el rendimiento
Acto volitivo	Impulso y necesidad	Crear la voluntad
Lo que induce	Estimular	Tener voluntad de aprender

ción de la mejora. Los objetivos de obtención de un hito se central en el resultado final o meta.

Conjugando las distintas definiciones, acciones y objetivos, obtenemos 8 clases de motivación:

- De empuje - intrínseca - de desarrollo.
- De empuje - intrínseca - de obtención de un hito.
- De empuje - extrínseca - de desarrollo.
- De empuje - extrínseca - de obtención de un hito.
- De atracción - intrínseca - de desarrollo.
- De atracción - intrínseca - de obtención de un hito.
- De atracción - extrínseca - de desarrollo.
- De atracción - extrínseca - de obtención de un hito.

La motivación buscada en este caso es de “Atracción - Extrínseca - de Obtención de un Hito”. Se utilizó de forma alternativa la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Durante el período de motivación intrínseca, los alumnos reciben unos conocimientos teóricos según el tema

propuesto. Las respuestas eran a partir de un análisis y un proceso explicado con anterioridad. La motivación de los alumnos al finalizar la tarea era puramente personal por el trabajo ejecutado. Durante este período la asimilación de conocimientos era superficial y fácilmente olvidable a las dos semanas de finalización de la tarea. Por otro lado el alumno no aportaba más que lo explicado en clase al grupo, por lo que el debate y exposición estaban limitados como medios de aprendizaje común.

En el segundo período se optó por una motivación intrínseca acompañada de una motivación extrínseca. Se comenzó a trabajar directamente con el proyecto de ASF, lo que permitió que el alumno entrase en relación con un nuevo mundo y percibiese necesidades tanto de conocimientos técnicos como culturales. Las acciones formativas en las que se estructuró el trabajo se describen a continuación.

Estudio de los contenidos

Todo el corpus teórico se trabajó a partir de la investigación de los alumnos. De dichos conocimientos, algunos de ellos eran nuevos y otros ya estaban adquiridos con anterioridad, aunque no se habían podido poner en práctica. El profesor en esta fase ayudó exponiendo varias vertientes de estudio, para que el alumno pudiera elegir por donde continuar investigando según las necesidades que requería su proyecto particular.

Presentación de contenidos e ideas

En clase, en las reuniones semanales, cada alumno exponía al resto de la clase sus investigaciones e ideas, explicando las conclusiones a las que iba llegado. Los alumnos realizaban preguntas y se debatían en grupo las diferentes propuestas y alternativas. De esta forma había un continuo intercambio de ideas, que se asentaban al tener que ser explicadas y defendidas.

Este proceso reiterativo facilita que los alumnos adquieran responsabilidad y tomen decisiones, al mismo tiempo que observan como aquéllas influyen en un proyecto real. Esto obliga a una apertura de miras y a valorar alternativas que modifican la investigación personal a la vez que enriquecen el proceso de aprendizaje. Con esta metodología de aprendizaje colaborativo, se desarrolla la competencia de trabajo en equipo y se aprende a valorar y respetar las ideas ajenas.

Al tratarse de un proyecto de cooperación, los alumnos tuvieron que empezar por conocer la forma de vida, cultura y costumbres de los futuros usuarios. Esto les hizo cambiar de mentalidad, ver las diferentes opciones que existen de vida y valorar esta sin menospreciarla. Por otro lado, reconocieron las diferencias que supone para cada persona el mero hecho de nacer en un lugar diferente. Los alumnos experimentaron sentirse afortunados.

nados, apreciar sus oportunidades y pretender devolver parte de las mismas poniendo sus conocimientos al servicio de otros.

Foros de debate

En las reuniones de trabajo los conocimientos e ideas presentadas pasan a ser del grupo y no del individuo que las presentó, se debaten de forma conjunta y se estudia su idoneidad dentro del marco real del proyecto. Es un trabajo de equipo donde la individualidad se pone al servicio de los demás y todos trabajan hacia el mismo objetivo.

Una vez seleccionadas las alternativas y los distintos caminos de solución a un mismo problema, se establecen grupos de dos o tres personas que materializan las distintas propuestas.

Las propuestas no están cerradas durante el proceso, cada semana cada grupo expone la evolución de éstas y los conocimientos teóricos que han sido necesarios revisar, para en una exposición y posterior debate establecer las mejoras posibles. Este proceso explicado se va repitiendo en las diferentes semanas que dura la realización del proyecto hasta su concreción.

Desarrollo de valores y algo más

Esta actividad formativa aborda, en su esencia, el desarrollo de numerosas competencias en el alumno. Entre ellas podríamos destacar las siguientes:

- *Responsabilidad*: Es importante trabajar la responsabilidad como base para el buen funcionamiento de la experiencia, para ello era clave el que los alumnos asumieran la responsabilidad de su trabajo para aprender a organizarse y a planificar con otros miembros del equipo.
- *Respeto a la diversidad intercultural y humana*: A menudo no somos conscientes de nuestra propia fortuna. Es un derecho moral la libertad, igualdad, respeto y justicia, y nos parece normal poseerlos, así como poder andar, hablar y oír. El alumno durante este proyecto ha conocido otras realidades sociales y ha aprendido a valorarlas al profundizar en su conocimiento.
- *Flexibilidad*: El diálogo implica tolerancia hacia otros puntos de vista y el reconocimiento de su igualdad legítima. El debate público crea un diálogo entre alumnos, profesor y colaboradores de ASF. El alumno se vuelve flexible con las ideas ajenas, no cayendo en el menosprecio por venir de un compañero o de una persona de distinto origen cultural o social.
- *Introducir al alumno en el mundo de la investigación y de la innovación*: Los alumnos deben conocer los medios que existen actualmente para resolver el proyecto, así como para su evaluación social y económica.

- *Favorecer la capacidad de toma de decisiones y crítica a partir de soluciones aportadas por terceros:* La metodología utilizada permite que el conjunto de la clase aporte una gran variedad de alternativas. Con estas y sus investigaciones particulares, el grupo deberá seleccionar las mejores soluciones para llevar a cabo su propuesta.
- *Mejorar la asimilación de conocimientos:* El esfuerzo por explicar una idea y defenderla, ayuda al alumno a adquirir unos conocimientos bien asentados e interiorizados.
- *Mejorar la capacidad expositiva y comunicativa en público:* El hecho reiterativo de exponer la evolución del trabajo periódicamente así como adaptarse a escuchar interlocutores de igual nivel, ha demostrado una evolución favorable en la comunicación y exposición de los trabajos por parte de los alumnos.
- *Introducir la gestión de trabajo en equipo dentro del ámbito laboral:* El trabajo cooperativo propuesto es real, el alumno desde el principio entra en contacto con el lugar, las personas, sus necesidades, la asociación ASF, en definitiva con el mundo real y con una posible dedicación laboral futura. En muchas profesiones, como la arquitectura, únicamente se conoce una trayectoria laboral, pero hay muchos campos posibles de trabajo. Con propuestas como ésta, el alumno llega a conocerlos.

Resultados

Este proyecto social ha permitido que los alumnos realicen un trabajo en equipo, similar al profesional, con una gran carga moral, donde han sido capaces de adquirir nuevos conocimientos gracias a su esfuerzo.

Para el alumno esta experiencia es muy positiva, ya que se enfrenta ante un problema real donde los conocimientos necesarios para su solución no están preestablecidos. De esta manera debe desarrollar determinadas capacidades y conocimientos en función de la evolución del proyecto. El alumno debe asumir desde el principio y de manera sincera ante el grupo sus fortalezas y debilidades para ponerlas al servicio del equipo.

Desde un punto de vista relacional se aprende a trabajar en grupo, a relacionarse con otros, y a establecer una comunicación y empatía con el equipo. Para evitar el liderazgo de un solo individuo sobre los demás se establecieron grupos menores de dos o tres personas, aprovechando las distintas vertientes que iban surgiendo tras los debates. Inicialmente los equipos se formaron equilibrando las fortalezas individuales, para posteriormente redistribuirlos según la afinidad de las ideas que se querían desarrollar.

Desde un punto de vista cognitivo y mental el alumno mejora su capacidad de toma de decisiones y análisis, aprende a organizarse y planificarse con otros miembros del equipo. Al tratarse de un ejercicio con un cliente

real los alumnos tomaron conciencia y responsabilidad de lo que estaban desarrollando y por primera vez comprendieron la utilidad de algunos conocimientos adquiridos y de la necesidad del estudio de otros nuevos.

Desde variables emocionales, el alumno aprende a tener un mayor control sobre sus emociones y opiniones y aprende por tanto a ser flexible con el resto de las ideas del grupo. Al ser un trabajo no evaluable académicamente, el alumno asume una responsabilidad propia y pasa a tener una preocupación del buen hacer fuera del puro acto de puntuación académico, esto les ha llevado a aumentar su madurez intelectual y moral.

El proyecto en el que se trabajaba iba dirigido a una población desfavorecida. El alumno tuvo que estudiar la realidad de la población de Joal, sus hábitos, su cultura, sus costumbres, aprendieron como poner sus conocimientos al servicio de otros y como sus actuaciones beneficiarían a otras personas. Aprendieron una faceta más de la vida profesional, el sentir social de la Arquitectura.

Valoración personal

La experiencia ha sido enriquecedora para el alumno y para el profesor. El aprendizaje no buscó únicamente el conocimiento teórico sino que ha supuesto una experiencia enfocada hacia una formación integral de la persona y el desarrollo del pensamiento reflexivo del estudiante.

El estudiante fue capaz de implementar los conocimientos aprendidos con anterioridad y estudiar aquellos nuevos que le eran necesarios para sus objetivos finales desde una óptica ética, técnica y creativa.

El alumno de arquitectura por lo general suele buscar el reconocimiento individual, en este caso, si bien al principio de los debates cada uno defendía su idea por el mero hecho de ser suya, a medida que fue avanzando el trabajo se debatían las ideas sin nombre llegando el alumno a defender soluciones expuestas no propias. Se pasó de la individualidad al equipo.

El alumnado desde un principio se involucró con el proyecto. El trabajo con el grupo fue intenso y dinámico.

A pesar de no existir una prueba o trabajo de evaluación, la realidad del proyecto proporcionó un sistema de auto-evaluación constante que surgió en los propios alumnos. Es evidente que a medida que los alumnos se involucraban más, se iba comprobando en estos el aumento de su madurez y responsabilidad, cumpliendo con una de nuestras funciones primordiales en nuestra labor como docentes.

Como docente es gratificante observar el crecimiento continuo de los alumnos y sus ganas de adquirir conocimientos. El tipo de trabajo propuesto fomenta que el docente esté actualizado y en contacto con el mundo exterior no académico, supone una renovación constante.

Por otro lado la relación con el alumnado, dentro de un clima cordial y de respeto mutuo, es directa, dinámica, fluida, hasta llegar a conocer a la persona. Reconocer los puntos de mejora de cada alumno y apoyarle en su aprendizaje es relativamente sencillo en este ambiente.

Aplicación en otros contextos

Se ha utilizado esta metodología durante dos años en dos asignaturas troncales de diferentes cursos. Aunque el tema propuesto fue diferente, los criterios morales y sociales se mantuvieron.

El ámbito de estudio fueron cinco grupos de cuarto de arquitectura en dos anualidades y cuatro grupos en quinto de arquitectura durante dos semestres. Como trabajo de curso se tomó un concurso internacional real, lo que permitió que el alumno entrase en relación con otros alumnos de otras universidades e incluso llegando a la fase final, viajar al extranjero.

Si bien puede parecer que se fomentaba la competencia entre el alumnado, lo cierto es que fomentaba más el compañerismo, el intercambio de información era fluido y el apoyo hasta el último momento del concurso entre grupos fue bueno, no existiendo rivalidades. La propuesta de trabajo era real, el alumno se identificaba con el problema, le parecía cercano y alcanzable, además del estímulo de una obtención final de reconocimiento y premio. Cómo se ha indicado con anterioridad, el alumno daba respuestas a los problemas a partir de la construcción de conocimientos por la investigación individual y el trabajo en equipo.

Tras la experiencia desarrollada en trabajos reales, cooperativos o concursos públicos durante los tres últimos años, se ha apreciado una mejora en la motivación de los alumnos, así como un mayor interés por las asignaturas, que se ha visto reflejado en:

- Un mayor aprendizaje por la interacción en la investigación individual y colectiva.
- Aumento de la capacidad de toma de decisiones y actuación con juicio crítico.
- Adquisición de los conocimientos de forma razonada y duradera.
- Potenciación de las habilidades individuales.
- Concienciación del trabajo en equipo.
- Aproximación a los valores morales y sociales.

Todos los alumnos adquirieron una clara mejora en la comunicación y exposición oral.

El nivel de asistencia de aquellos alumnos que continúan el curso es del 100%, y el conocimiento del alumno ha aumentado, y por tanto las calificaciones han mejorado.

El hecho de haber aplicado esta metodología en distintas materias y con buenos resultados tal y como se ha mostrado, garantiza su aplicabilidad en otros ámbitos en el marco de la Arquitectura. Es posible colaborar con entidades y ONG como posibles clientes a los cuales se debe aportar una solución viable y responsable en términos sociales y económicos. Aspectos como la movilidad urbana, la disminución de barreras arquitectónicas, el diseño de entornos amigables para el peatón, la investigación en la mejora de la calidad de vida a través de espacios que busquen la integración y eviten la disgregación social, o la búsqueda de soluciones arquitectónicas en entornos culturales muy distintos a los nuestros (como el ejemplo presentado) son distintas opciones de trabajo y aplicación en nuestras aulas para el fomento de valores.

Formación en valores a través del movimiento y la danza

Contextualización

La expresión corporal es una asignatura obligatoria para los alumnos que cursan el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esta disciplina, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX, se ha popularizado a través de un número muy diverso de prácticas que a menudo no comparten objetivos didácticos, metodología, base teórico-científica o sistematización alguna entre ellas. A día de hoy todavía se lucha por defender la rigurosidad científica de esta disciplina diferenciándola de prácticas con objetivos puramente recreativos y/o desinhibitorios (Shinca, 2002).

Su principal precursor y máximo exponente fue Rudolf Von Laban, que dedicó toda su vida a estudiar y analizar el movimiento, con el fin de concederle un lugar de importancia en el plano educativo y terapéutico (Newlove & Dalby, 2004). Conocido por su personalidad profundamente apasionada, Laban destacó en su época como escritor, teórico, filósofo, pedagogo, escenógrafo y coreógrafo. El trabajo que Laban denominaba 'Arte del Movimiento' y que realizó con bailarines y fundamentalmente con actores, dio origen al campo de la Expresión Corporal que hoy conocemos.

El enfoque de la asignatura se realiza pues, desde el más profundo respeto hacia el trabajo de Laban, buscando descubrir el movimiento propio a través de la vivencia consciente del cuerpo, el tiempo y el espacio. Las disciplinas de la Danza Contemporánea, la Danza Movimiento Terapia y la Educación y Terapia para el Movimiento Somático (Bainbridge, 1993), acaban por matizar los contenidos de la asignatura dentro del marco de la

sensibilización psicosomática; integración del cuerpo y sus afectos a través de la vivencia consciente de los mismos (Payne, 1992). El respeto y la tolerancia con uno mismo y con los demás son valores fundamentales para el desarrollo de ésta disciplina al nivel más básico.

Así pues, con esta materia se pretende que los alumnos comiencen a descubrir maneras de dialogar con las posibilidades que ofrece el movimiento más allá de sus fines puramente funcionales (Lapierre & Aucouturier, 1977). Se crea una atmósfera en la que el alumno pueda sentirse suficientemente seguro como para experimentar con su lenguaje corporal al margen de códigos preconcebidos. El alumno aprenderá a hacerse cargo de sí mismo y de su proceso al tiempo que experimenta las dinámicas de pertenencia a un grupo. Conforme el grupo crezca y los alumnos ganen la confianza de poder manejar herramientas corporales, las actividades pautadas irán dando lugar a espacios para la práctica de la improvisación donde la profesora tendrá un papel más de acompañante que de líder.

En este contexto y en la parte final de la asignatura es donde surge el Proyecto final de curso; un proyecto elegido y diseñado enteramente por el grupo que deberá mostrarse en público poniendo de manifiesto el conocimiento y manejo de los contenidos trabajados en la asignatura. A un nivel más profundo y a través del Proyecto de fin de curso, los alumnos tuvieron que afirmar actitudes de compromiso, responsabilidad y dedicación para conseguir los objetivos marcados por el grupo. Estas actitudes no hicieron sino ofrecer una base fértil en la que poder vivenciar, desarrollar y reflexionar sobre los valores intrínsecos al proyecto. Las dinámicas vivenciales en grupo ponen de manifiesto el modo tan diverso en el que los individuos nos relacionamos con nuestro cuerpo, su movimiento y su potencial expresivo. En el descubrimiento de esta diversidad reside la clave del trabajo con valores; experimentar con la libertad, fomentar la igualdad y la solidaridad, ejercitar el respeto activo y el respeto a la diferencia, practicar el diálogo (verbal y no verbal) y lograr conseguir un buen nivel de empatía, se convertirán en herramientas indispensables para la consecución del proyecto.

Descripción de la experiencia

Cada proyecto realizado tiene la magia de nacer de un grupo de alumnos a menudo escépticos de los beneficios de la asignatura y/o de sus propias posibilidades. Con el tiempo, la confianza en las posibilidades expresivas del movimiento propio crece, lo que se refleja en mecanismos grupales sofisticados en cuanto al compromiso, dedicación, respeto y cooperación subyacentes.

En este capítulo se describe el proyecto de fin de curso de un grupo de alumnos que eligieron trabajar sobre el *Haka*; una danza tradicional mao-

rí conocida internacionalmente por ser representada por el grupo de rugby neozelandés los *Black Lions* ante sus rivales al comienzo de cada partido. El interés de este proyecto en particular reside en sus aspectos interculturales. La elección de la danza *Haka* como tema de estudio garantizó el encuentro con la diferencia cultural a través de una forma de una danza ancestral. El diálogo y el respeto a la diversidad sucedieron no sólo entre los alumnos del mismo grupo, sino que, a través del lenguaje del *Haka*, estos valores circularon entre dos culturas; la española y la maorí.

La esencia de la danza, que ensalza el valor y la dignidad del pueblo maorí, sirvió como inspiración para desarrollar una danza propia. Utilizando la estructura musical y la forma corporal originales, el grupo aprendió a respetar el valor de la diversidad. Introduciendo variaciones expresivas propias, el grupo halló la manera de simbolizar el cierre de un periodo de aprendizaje, al tiempo que ensalzaban y celebraban su fuerza grupal.

El proyecto se divide en cinco fases; preparación, incubación, alumbramiento, maduración y evaluación.

La *preparación* al proyecto de fin de curso consiste, como se ha mencionado en el apartado anterior, en un estudio práctico-teórico de los contenidos de la asignatura organizados en torno al objetivo primordial del desarrollo de la conciencia corporal, cinética y grupal, entendiendo que avances en el primer aspecto garantizan el avance consecutivo en los siguientes.

Durante el proceso de *incubación* del proyecto de fin de curso, los alumnos visionan un listado de videos con muestras diversas de acciones públicas performativas en las que el cuerpo y su movimiento ocupan el lugar central de la experiencia. Los materiales seleccionados tienen la característica común de ser muestras actuales de acciones grupales que utilizan el lenguaje corporal con distintos fines; la sorpresa y shock de la audiencia, la reivindicación sobre temas de actualidad, la práctica o exploración estética, la celebración de un hecho histórico, social y/o político concreto, etc. En la mayoría de los casos los protagonistas de las acciones performativas mostradas a los alumnos, son gente que no necesariamente pertenecen al mundo profesional de las artes escénicas, simplemente utilizan el espacio público y el lenguaje no verbal para crear un núcleo de semántica concreto y directo hacia su audiencia, sea esta la que sea. Motivar al alumnado a pensar en sus cualidades y habilidades cinético-expresivas como suficientemente buenas, es esencial para un compromiso real con el proyecto; la excelencia del mismo dependerá de la suma del trabajo individual y de su autenticidad.

Tras un trabajo de reflexión sobre las prácticas observadas en los videos, se pide a los alumnos que aporten sus propios materiales. A menudo el alumno ha tenido contacto con materiales colgados en la red que precisamente ilustran las posibilidades ilimitadas del trabajo con el lenguaje corporal en distintos ámbitos. Muchos alumnos incorporan como material de referencia video clips, en los que elementos coreográficos añaden signifi-

cado a la estructura musical. Aparecen también materiales de prácticas artísticas diversas como los FlashMobs (Wikipedia, 2011), Happenings (Wikipedia, 2011), Live Action, etc. Todos ellos son analizados desde la perspectiva de la Observación y Análisis del Movimiento Laban (en adelante, AML). Durante esta fase el alumno está alimentando su curiosidad y conocimiento sobre los ámbitos de acción de la expresión corporal, el movimiento y la danza, al tiempo que comienza a vislumbrar la diversidad de posibilidades a la hora de mostrarse ante un público sintiendo la fuerza y protección del grupo.

En la fase siguiente de *alumbramiento*, la lluvia de ideas ocupa un lugar central; se estimula el fluir de la imaginación sin emitir juicios de valor. Al igual que ocurre con el movimiento, un alto grado de autoexigencia y autocrítica puede cohibir el pensamiento creativo. Se trabajó con técnicas de tormenta de ideas una y otra vez, depurando las ideas para desarrollar aquellas más factibles, apropiadas y realistas y sobre todo aquellas con las que los alumnos sintieran que pueden expresar su verdadero yo grupal. Las ideas que fueron surgiendo tras el proceso de la lluvia de ideas, tenían un claro perfil reivindicativo a la vez que transgresor, en cuanto a que implicaban el desconcierto del espectador a través de un juego de incursión súbita en su realidad cotidiana. Una parte importante del grupo estaba preparado para este tipo de acciones impactantes y rotundas a nivel representativo. En cambio, otra parte del grupo, se empequeñecía acobardado con el alarde de confianza de los primeros. Este punto de inflexión es especialmente relevante para la educación en valores; despertar la conciencia de grupo, descubrir que lo que para mí es natural para otro podría significar una experiencia prácticamente traumática, nos lleva a conocernos, respetarnos y cooperar para encontrar el modo de llegar a un compromiso saludable.

Finalmente, la fase de *alumbramiento* culminó con la elección de la danza maorí *Haka* como proyecto de fin de curso. La idea tuvo una gran acogida entre la mayor parte del grupo; asociada a una práctica realizada por uno de los mejores equipos de rugby del mundo, aportaba la seguridad ejemplar que muchos todavía necesitaban para poder representar públicamente algo clasificado como danza.

Elegido el tema, el grupo entró en la fase de *maduración* en la cual comenzaría a elaborar una programación y planificación del proyecto. A continuación se describen brevemente los contenidos trabajados durante las 8 sesiones que conformaron esta fase, cada una de ellas de 1 hora y 45 minutos de duración.

Introducción al *Haka*

Cada alumno investigó individualmente la historia del *Haka* estimulándose así el aprendizaje autónomo. En clase se procedió a una puesta en co-

mún. Se vieron videos preparados por la profesora sobre los distintos tipos de *Haka* así como los materiales audiovisuales que aportaron los alumnos. Se invitó a los alumnos a reflexionar sobre los contenidos de la asignatura que se trabajarían con la realización del proyecto y a que realizaran un primer análisis del movimiento de la danza *Haka* según el AML.

Aprendizaje por imitación

Una vez se hubieron comprendido e interiorizado las cualidades del movimiento (*efforts* según el AML), los alumnos aprendieron la letra y los movimientos de un tipo de *Haka* básico en su versión simplificada: el *Haka Mate*. La profesora enseñó la danza y letra apoyada por soporte audiovisual. Tras un primer contacto, el grupo se dividió en subgrupos para que los alumnos pudieran observarse y corregirse entre ellos, compartiendo trucos nemotécnicos y herramientas ideocinéticas para la memorización e interiorización de la danza. El diálogo es fundamental en esta fase.

Interiorización y composición

Cada alumno tuvo que proponer una composición propia manteniendo los cánones analizados con el AML y sirviéndose de la unión semántica entre gesto y palabra que guarda el *Haka Mate*. Divididos en dos grupos, los alumnos mostraron sus propuestas entre sí para formar una única versión que contemplara las aportaciones individuales.

Creación grupal

Con las dos versiones grupales del *Haka Mate*, los alumnos crearon una última versión, debatiendo y reflexionando sobre los procesos de discriminación y selección de material. Confirmada la elección final, se procedió al estudio detallado de la misma poniendo especial énfasis en que cada alumno tomase conciencia de los matices más sutiles del movimiento y pudiera observar y corregirse a sí mismo, así como ofrecer ayuda a sus compañeros.

Perfeccionamiento

Durante estas sesiones se trabajó para perfeccionar las cualidades específicas del *Haka Mate*, matices del espacio, tiempo, peso y flujo, conexión grupal, uso de la voz, etc. Se trabajó principalmente a través de la Improvisación con Contacto (*Contact Improvisation*) y con la ayuda de objetos específicos como *fitballs*, palos y pesos para crear situaciones en las que el

cuerpo comprendiese la fisicalidad concreta que requiere la práctica que nos ocupa, todo esto dentro de una dinámica base de juego, exploración creativa e interacción. Se tomaron decisiones finales sobre el vestuario.

Ensayo general y perfeccionamiento

Los alumnos realizaron un ensayo general en público. Después del ensayo se analizó la experiencia y se valoraron los cambios y ajustes necesarios. El diálogo es esencial en esta fase de continuos reajustes y rápida toma de decisiones. Los alumnos acabaron de decidir los lugares en los que realizarían la muestra final.

Muestra del proyecto

Se realizó un calentamiento específico y se procedió a la muestra en tres lugares diversos: dos cafeterías y el vestíbulo central de uno de los edificios. Los lugares en los que se desarrollaría la acción permanecieron abiertos hasta último momento, permitiendo así que el grupo regulase su propia motivación.

En la última fase de *evaluación* y coincidiendo con el final de la asignatura, se propuso que cada alumno reflexionase sobre su propio proceso y el del grupo, terminando por realizar una valoración personal de la asignatura. La evaluación se realizó con los alumnos sentados en círculo (Cruz & Berrol, 2004). Esta estructura, que se había utilizado en todas y cada una de las sesiones para recibir y despedir al grupo, adquirió un significado especialmente simbólico en la fase de *evaluación* final, permitiendo que el grupo elaborase un cierre donde *lo individual y lo colectivo*, fuesen reconocidos.

Desarrollo de valores y algo más

La realización de un proyecto de fin de curso, tal y como se concibe en esta asignatura, trabaja una serie de competencias y valores que permanecen invariables respecto al formato, tema y contenidos escogidos por los alumnos. El proceso mismo de *preparación* al proyecto, constituye una escalada hacia la autoconfianza, la autoestima, el autocontrol y el compromiso. Durante la realización del proyecto, estas competencias sirven de base para un desarrollo más profundo de las relaciones intrapersonales (de uno hacia sí mismo) e interpersonales (de uno hacia los demás) (Gardner, 2003). A través del movimiento, el contacto, el gesto y la comunicación no verbal, se forjan los vínculos sobre los que se apoyarán los pilares del proyecto: li-

bertad, igualdad, respeto activo y a la diferencia, diálogo y cooperación. En el caso que nos ocupa estos valores y competencias se desarrollaron claramente y de manera muy específica en distintas fases del proyecto. Así el *respeto* es esencial en la fase de *incubación* en la que uno debe atreverse a dejar volar su imaginación, animándose a ser el primero en no juzgarse. El respeto adquiere aquí un valor fundamental en relación a los procesos creativos y, por extensión, a cualquier proyecto o proceso que involucre la coordinación grupal; el respeto comienza por no censurarse a uno mismo, por confiar en el valor de nuestras ideas y en ser capaces de experimentar la libertad de sorprendernos a nosotros mismos. Este respeto, que promulgan todas las prácticas de Improvisación a través del movimiento, es el principio de un respeto mayor y dirigido al otro, sin el cual una lluvia de ideas, ya sea verbal o en movimiento, es simplemente una hipocresía. Los alumnos son capaces de experimentar y autorregular sus patrones de participación y auto-censura observando sus efectos en la dinámica de grupo.

Las observaciones y *feedback* del propio grupo y de la profesora, ayudan a los alumnos a entender la *responsabilidad* como la observación consciente de nuestros propios patrones con el fin de adaptarlos para contribuir al buen funcionamiento del grupo. Responsabilidad no es imitar lo que parece que es adecuado. Responsabilidad puede ser, en un determinado momento, ayudar al grupo a desarrollar su propio potencial. Durante la fase de *incubación* del proyecto, los alumnos más tímidos aprenden a ampliar sus metas y los más transgresores aprenden a adaptar sus expectativas. La responsabilidad emana como un mecanismo de preservación de la integridad individual y grupal, garantizando un desarrollo saludable del potencial creativo. Un grupo responsable permite a sus individuos experimentar la *libertad* tanto a nivel expresivo como creativo.

El *compromiso* y la *dedicación* son esenciales durante las primeras sesiones de la fase de maduración en las que los alumnos aprenden y se acercan a la tradición y práctica del *Haka Mate*. Los alumnos deberán comprometerse mental y físicamente con la actividad para comprender las cualidades específicas de esta danza de modo que puedan incorporarlas a su repertorio de movimiento. Ser capaz de entrar en el estilo concreto de una danza significa entrar en la historia de una cultura, y por tanto, abandonar modelos familiares para zambullirse en una vivencia del cuerpo que puede ser totalmente ajena y lejana a nosotros. En el caso del *Haka Mate*, la aparente sencillez de la danza, pronto reveló una serie de complejidades expresivas que supusieron para los alumnos un reto muy real. Un compromiso verdadero facilita una comprensión profunda y esto conlleva a un *respeto* sólido por la diferencia cultural y su expresión artística. Este respeto, que deriva del compromiso, es el valor fundamental que diferencia en términos escénicos, una reconstrucción de una parodia o burla.

Obviamente, cuando comenzaron los primeros ensayos muchos alumnos se dieron cuenta enseguida de que su compromiso no estaba a la altu-

ra del grupo. Otros sin embargo, eran conscientes de que necesitaban más tiempo para adquirir la coordinación y las cualidades necesarias. La danza en grupo refleja rápidamente estas diferencias poniendo de manifiesto las dificultades de cada alumno para comprender y ejecutar el material.

En las sesiones finales de la fase de *maduración* se pretende dejar espacio para que los alumnos descubran y comprendan sus dificultades y fortalezas y *cooperen* para sacarles el mayor rendimiento. La *excelencia* es el resultado inevitable de un diálogo eficiente y una buena cooperación. Cuando los alumnos comienzan a motivarse con sus capacidades para ayudarse entre ellos, crece la motivación en el grupo. Ayudados por el apremio del momento final de la muestra pública, todos quieren sentirse uno, mostrar que son capaces de hacerlo bien, pero sobretodo, juntos. El grupo comprende que el valor de la propuesta no reside en la forma del proyecto, sino en el valor de pertenecer a un grupo, de prepararse para compartir un momento unidos por una misma intención, un mismo movimiento. Comienza a vislumbrarse el contenido ritual de la acción. Los alumnos se entregan a la búsqueda de la excelencia con solidaridad, unos más rezagados, otros a las puertas, pero todos comprendiendo que excelencia aquí, significa unión; con uno mismo y con el grupo.

Resultados

El proyecto de fin de curso tiene un peso total del 15% sobre la nota final de la asignatura. Se evalúan las competencias y valores antes mencionadas; responsabilidad, compromiso y dedicación, habilidad para la cooperación, capacidad para el diálogo y el respeto y excelencia. Este proyecto, por su realización al final del tiempo asignado a la asignatura, incide directamente en la evaluación de la evolución del alumno, a la que también se la asigna un 15% sobre la nota final. Así pues, la vinculación del alumno al proyecto es de vital importancia, asumiendo que podría suponer el 30% de su nota final. Los resultados vinculados a la evaluación académica del alumno, demuestran que aquellos menos motivados mejoran significativamente durante la realización del proyecto. No se da ningún caso en el que algún alumno se retire del proyecto, o no mejore nota con la realización del mismo. El índice de absentismo, indicador fiel del nivel de motivación en el aula, se reduce drásticamente durante las 10 sesiones dedicadas exclusivamente al proyecto.

Al margen de los resultados académicos es interesante revisar los comentarios y reflexiones de los alumnos en sus diarios de prácticas así como durante la evaluación final. Las reflexiones compartidas en esta evaluación dejan entrever el calado real de la experiencia a diversos niveles; humano, profesional, educativo y/o terapéutico, constituyendo esto una firme señal de que la educación en valores es fundamental para el desarrollo del po-

tencial humano y de que el medio creativo-corporal es cuando menos, válido para ello. A continuación se recogen algunas de estas reflexiones y evaluaciones:

“Al principio pensé que el grupo se rajaría y haríamos un ridículo espantoso, luego pude ver a mis compañeros dándolo todo y me sentí mal por dudar (...) Me dí cuenta de que tiendo a plantearme lo peor antes de intentar confiar. Hoy durante el Haka me he sentido orgulloso de mi y del grupo”.

“Me ha encantado estar ahí con mis compañeros, diciéndole a todo el mundo que me dan igual mis complejos o lo que ellos piensen de mi ... He sentido que la gente se reía pero he decidido seguir (...). Esto es algo nuevo para mí; sentirme libre para ser quien yo quiera ser y hacer lo que necesite hacer”.

“La asignatura me ha ayudado a desinhibirme y a disfrutar del juego con mis compañeros a los que me siento muy unido (...), no pensaba que sería capaz de hacer algo como esto; la danza siempre me ha dado mucha vergüenza y ahora entiendo que puede ser mucho más que algo bonito (...) puede ser una expresión de algo muy profundo y que nos une a todos los demás”.

“He sentido como alguna gente se reía y hacía comentarios durante la presentación y me he puesto enfermo (...), luego me he recordado a mi mismo en algunos momentos y creo que después de este proyecto seré más respetuoso con las expresiones de los demás”.

“El proceso ha sido un descubrimiento tras otro (...), creo que ninguno pensábamos que seríamos capaces de conseguir algo así. Me he dado cuenta de cómo cada día ha sido importante para llegar al final”.

Los resultados pueden observarse desde prismas muy diversos. En el plano académico y en cuanto al trabajo de los contenidos de la asignatura se refiere, la propia ejecución de la *Haka*, de manera coordinada y con una cualidad homogénea y fidedigna, revela unos resultados muy positivos ligados a un desarrollo de la conciencia corporal, el repertorio de movimiento y sus cualidades expresivas. En el plano humano, opinamos que las reflexiones y valoraciones de los alumnos son el mejor barómetro para medir la educación efectiva en valores a través de un proyecto como este, basado en el cuerpo y su interacción a través del movimiento.

Valoración personal

Éste es un proyecto que tiene un contenido muy emotivo. Cada grupo plantea unas necesidades de aprendizaje distintas y a un ritmo diverso. To-

dos los grupos deben llegar al proyecto de fin de curso con herramientas suficientes para poder afrontarlo, aunque también debe suponer un reto para sus habilidades de creación y autogestión. Como docente, es importante permanecer atentos al momento que atraviesa el grupo; escuchando cuando necesitan seguir profundizando en herramientas básicas o cuando se debe comenzar a soltar riendas. Los procesos grupales se asientan en la experiencia del alumno y en su vivencia del mundo interno. En este sentido y en este contexto, la educación en valores sucede a través de un proceso enactivo (Varela, 1990).

El término “enactivo” es una castellanización procedente del verbo *to enact*, y se refiere al conocimiento adquirido a través de la acción de una persona en su entorno. Así, aprendemos a través de la vivencia y el proceso, no de la teorización o la imitación de estructuras didácticas preconcebidas. En el terreno que nos ocupa, el conocimiento enactivo adquiere un doble vínculo con la experiencia ya que la ampliación de patrones corporales influye directamente sobre esquemas intelectuales y emocionales. Piaget (1992), pone de manifiesto esta relación afirmando que la formación de esquemas psicológicos está directamente ligada a una serie de hábitos motores, a la vez fuentes y efectos de la construcción de estos esquemas. El cuerpo como centro de la experiencia es el lugar de ensayo y de reflexión; pone de manifiesto nuestras maneras de hacer y comprender el mundo al tiempo que nos permite experimentar nuevos modelos.

Con el proyecto de fin de curso, los alumnos viven la culminación de un proceso enactivo en el que la organización del conocimiento sobre la conciencia y naturaleza del yo se manifiesta a través de nuevos patrones y actitudes corporales. Como observadoras externas, la relevancia y profundidad del impacto de los cambios a nivel individual y grupal es difícilmente evaluable. En cambio, como miembros del grupo y como organismos dentro de un mismo entorno, tenemos acceso a nuestras experiencias, y constancia empírica de nuestros propios cambios y sensaciones. Permanecer atentos a estos, es un ejercicio de observación que consideramos fundamental para poder guiar al grupo a través de un proceso de aprendizaje verdaderamente creativo.

Como Varela (1990) explica en su teoría sobre el conocimiento enactivo, nuestras acciones y logros son producidos por y para nosotros con el objetivo de establecer una coherencia operacional, dar un sentido a nuestra capacidad de actuar. Desde la biología, los grupos de personas son colonias, ecosistemas que se organizan para subsistir en un contexto, y de acuerdo a su potencial. Solo hay una manera de formar parte del ecosistema; desde dentro. Si por el contrario participamos como observadores externos, dejamos de formar parte del ecosistema y funcionamos como contexto, como ambiente, condicionando el comportamiento del grupo ajenos a sus motivaciones internas. Esta dualidad, dentro/fuera, directivo/enactivo, es la base sobre la que se desarrollan los distintos estilos de

aprendizaje. El que nos ocupa es esencialmente un aprendizaje por descubrimiento (Piaget, 1992), que enfatiza la modalidad enactiva; el conocimiento emerge de uno mismo y no de la representación ni de las ideas preconcebidas (Varela, Thompson, & Rosch, 1992). Este estilo, que se desvía de teorías cognitivistas y conexionistas, implica menor atención sobre los contenidos concretos haciendo énfasis en la importancia de plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en la vida del grupo (Varela, Thompson, & Rosch, 1992).

Nuestros logros en grupo, al mismo tiempo que demuestran nuestra capacidad y habilidad para hacer, nos permiten crear una identidad grupal. Este proyecto plantea la posibilidad de que el docente se sumerja de lleno en estos mecanismos de creación de identidad grupal pasando a formar parte de ellos en lugar de dirigirlos y juzgarlos desde la distancia objetiva. Si como facilitadores participamos en los procesos grupales con actitud distante, calculadora y directiva, caemos en el peligro de no llegar a entender la coherencia operacional del grupo; cómo desea éste manifestar su esencia y potencial. Sin esta comprensión, pensamos que es difícil ayudar a un grupo a desarrollar y adquirir su identidad ya que entendemos que el proceso experimental estará sujeto a las ideas preconcebidas del docente-líder.

Las autoras, a través de sus experiencias con este tipo de proyectos, basados en el aprendizaje por descubrimiento enactivo, del cuerpo y su capacidad para el movimiento consciente y expresivo, valoran cada vez más la necesidad de zambullirse en el proceso grupal, *arriesgándose* a participar *aprendiendo* a través del mismo. El respeto comienza pues, por una sensibilización profunda ante las necesidades expresivas del grupo, al margen de las expectativas del propio docente. En un proceso enactivo, el profesor debe participar permitiendo que el conocimiento emane de su interior, del interior de cada alumno y del interior del grupo como tal, evitando toda imposición que no surja de la propia interacción grupal. El aprendizaje, deja de ser un elemento que resuelve problemas mediante la representación, para convertirse en un sistema que tiene en cuenta la interacción de elementos que se relacionan entre sí a través de una historia vivida (Varela, Thompson, & Rosch, 1992).

Por otra parte, merece la pena subrayar dos aspectos importantes en la educación en valores a través del aprendizaje enactivo: el valor del proceso por encima del resultado y el respeto a la diversidad de la forma de los procesos y sus resultados.

Este grupo escogió un reto considerable y fue capaz de transmitir entusiasmo a los más desmotivados, creando cohesión y confianza globales durante el proceso. El resultado fue una danza de fuerza, de victoria y de cohesión grupal. Como docentes, es muy satisfactorio poder cerrar un Proyecto de fin de curso con una actividad que refleje de manera tan enérgica la unión de un grupo. Pero no siempre es así, ni debería de serlo. Debemos recordar que de igual modo que el arte no se emplea únicamente

para expresar los grandes logros del hombre, los procesos creativos grupales con nuestros alumnos, no tienen por qué culminar siempre en expresiones virtuosas de talante triunfador. Acompañar a nuestros alumnos en su proceso educativo, es acompañarlos en su crecimiento, y andar por caminos nuevos y desconocidos muchas veces da miedo y crea inseguridad. Estos sentimientos tan legítimos pueden expresarse a través de una gran diversidad de actitudes; eufóricas, temerarias, distantes o desmotivadas, etc.

Cada grupo expresa la suma de sus debilidades y fortalezas individuales a través de una danza única y efímera. Crear espacio para que cada grupo encuentre su propia danza y respetar la forma que ésta pueda tener, es responsabilidad del docente. Con cada grupo tenemos una oportunidad de zambullirnos en un proceso creativo único y particular. Como si se tratara de un río, sólo sumergiéndonos en él podremos realmente averiguar la temperatura de sus aguas, la fuerza de su cauce y la dirección de su corriente.

La hipótesis enactiva del conocimiento está estrechamente ligada a la fenomenología filosófica (Varela, Thompson & Rosch, 1992). Ambas plantean que el conocimiento se relaciona con el hecho de formar parte de un mundo y una realidad que resultan inseparables de nuestro cuerpo y su movimiento, nuestro lenguaje y nuestra historia social. Nos podemos plantar al borde del río, al margen del fenómeno que observamos, para analizar como su contenido concuerda con nuestras representaciones. Pero el enactivismo propone que nos sumerjamos en él. Plantea que entendamos hacia dónde vamos, mientras vamos, juntos, llevados por la corriente grupal. La inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, profesor y alumno, proceso y resultado se determinan uno al otro y surgen simultáneamente... si nos permitimos abandonar la seguridad de la orilla para dejarnos llevar con fluidez, por corrientes creativas.

Aplicación en otros contextos

Numerosos estudios (Todd, 1997; Oblinger, 1991; Shelly, Waggoner, Cashman & Waggoner, 1998) avalan la efectividad de enseñanzas basadas en la experiencia, señalando que aprendemos principalmente a través de lo que hacemos y decimos. Estos estudios coinciden al describir los porcentajes de lo que recordamos durante el aprendizaje: un 20 % de lo que vemos, un 20-30% de lo que oímos y un 40-50 % de lo que oímos y vemos. Sin embargo podemos recordar un 80-90 % de lo que hacemos o aprendemos a través de la acción, lo que demuestra que nuestro aprendizaje es más significativo y se produce de modo óptimo cuando tomamos parte activa en el proceso y participamos en primera persona aprendiendo desde nuestra propia experiencia.

Desde el momento en que planteamos un aprendizaje de tipo activo, experiencial (Luckmann, 1996), en el que el conocimiento se da en acción, las posibilidades de transferencia a otros contextos son múltiples. Si consideramos nuestra práctica diaria como un aprendizaje continuo, este enfoque es igualmente interesante tanto orientado a los alumnos como en la práctica docente del profesor.

Tal y como indica Schön (1998) se trata de pasar de una racionalidad técnica a la reflexión en la acción, y esto es posible en cualesquiera áreas de conocimiento y con diferentes grupos e intereses. Como se ha indicado anteriormente la formación en valores se puede y debe trabajar a través de un aprendizaje vivencial. De hecho, si se hace así en la educación no formal, ¿por qué no llevar este modelo de aprendizaje a la educación formal que se imparte en las aulas universitarias? Para el profesor es un cambio en su papel como responsable único en la labor de hacer accesible el conocimiento y para el alumno es una experiencia realmente creativa que le involucra en primera persona. En este sentido, las dinámicas de comunicación no verbal se pueden emplear en cualquier ámbito para fomentar la cohesión grupal, el respeto a la diversidad y la escucha. Cualquier profesor se puede acercar a este ámbito utilizando algunos recursos existentes en la red.

De manera concreta, la danza y el juego permiten trabajar también aspectos relacionados con la antropología, con las dinámicas relacionales y con la interculturalidad; de nuevo aquí el valor de la red es enorme por cuanto permite un acercamiento a otras culturas ofreciendo una fuente rica de material docente.

Por último, y dado que en la vida todo lo que hacemos lo hacemos con el cuerpo, parece imprescindible contemplar la necesidad de incluir en el aula dinámicas que permitan una mayor conciencia de nuestra realidad encarnada (*embodied*).

Una de las características principales del cuerpo humano es su inmenso repertorio de movimientos. El movimiento no solo nos sirve para cumplir fines funcionales, sino que nos distingue de otras especies en cuanto a su función simbólica; el movimiento humano puede servir como metáfora para representar pensamientos, ideas, conceptos, sensaciones, emociones, sentimientos e imágenes internas. Todo lo que podemos imaginar o sentir puede ser expresado de manera simbólica a través del movimiento. Pensamos que esta consideración es especialmente interesante a la hora de desarrollar dinámicas de aprendizaje vivencial en el aula, que tengan en cuenta el aprendizaje a través de la acción participativa y consciente en el cuerpo. Así, proponemos la posibilidad de introducir dinámicas de representación en movimiento que permitan explorar conceptos concretos de manera vivencial y grupal.

Por ejemplo, en una clase de biomecánica se explicaron características concretas de las fibras musculares a través de imágenes y explicaciones ver-

bales por parte de la profesora, y a continuación se dedicó tiempo a la investigación vivencial. La clase se dividió en dos grupos y se les pidió que encontrasen la manera de representar el movimiento de la actina y la miosina utilizando como material principal sus cuerpos y la comunicación no verbal. Los dos grupos tuvieron que repasar los conceptos visitados e interiorizarlos para poder orquestrar una respuesta adecuada a la tarea. Cada grupo mostró la solución a la que había llegado, se discutió cuál de los dos modelos podría ser más ajustado a la realidad y se dedicó un tiempo para añadir mejoras a los modelos planteados.

Este planteamiento permite al alumno salir de la rutina habitual en el aula, involucrarse en el pensamiento simbólico y creativo, participar en grupo resolviendo problemas y practicando determinados valores, y trabajar con el cuerpo y su capacidad expresiva de manera segura en relación a un concepto externo. Todo esto posibilita el desarrollo de un aprendizaje duradero basado en la acción. Obviamente, no todos los contenidos y conceptos se prestan a este tipo de dinámicas de representación simbólica; las Ciencias Naturales y Humanas pueden resultar un terreno más fértil que las Ciencias más formales a la hora de implantar este tipo de dinámicas.

No obstante, en aquellos asignaturas donde las aplicaciones de este enfoque puedan parecer más difíciles, siempre cabe la posibilidad de explorar dinámicas sencillas de concienciación corporal que permitan un mayor y mejor rendimiento; técnicas de relajación y respiración, visualizaciones guiadas, dinámicas grupales para estimular la cooperación y la interacción grupales, etc.

En nuestra experiencia, resulta sorprendente observar la capacidad de entrega de los alumnos cuando se les brinda la oportunidad de aprender contenidos de manera distinta, a través del juego y la interacción, y lo originales que pueden llegar a ser sus aportaciones. Animamos a los profesores de cualquier materia a que se aventuren en la exploración de este tipo de dinámicas, involucrando la interacción, el movimiento, el uso del cuerpo entero, no solo el cerebro, y la celebración de la experiencia como modelo de aprendizaje.

El foro de los Derechos Humanos

Contextualización

En el año 2001, y gracias a la iniciativa de un grupo de profesores y al apoyo e interés de la institución educativa, se crearon, en la Universidad Europea de Madrid, la Oficina de Voluntariado y Cooperación y la Oficina de Medio Ambiente, las cuales se fusionaron en 2009 en la Oficina de Responsabilidad Social. Esta oficina tiene entre el conjunto de sus objetivos los siguientes:

- Sensibilizar a todos los integrantes de la comunidad universitaria hacia una conducta solidaria y responsable con la sociedad y el medioambiente.
- Promover la participación de toda la comunidad universitaria en diferentes actividades de carácter social y medioambiental.
- Poner los medios necesarios a disposición de la comunidad universitaria para fomentar el uso responsable de los recursos y el compromiso social de todos los departamentos que forman la Universidad.
- Llevar a cabo de manera directa distintas actividades de carácter social y medioambiental dentro del propio modelo de gestión empresarial.

Para cumplir estos objetivos la oficina organiza, en colaboración con distintas facultades actividades de sensibilización y formación dirigidas a los estudiantes universitarios. Entre estas actividades cabe destacar el Foro de los Derechos Humanos.

Descripción de la experiencia

La organización de distintos seminarios y jornadas en los que se debatían temas vinculados a los Derechos Humanos desembocó en la organización de un foro monográfico sobre el tema, del cual se han llevado a cabo distintas ediciones. El Foro de los Derechos Humanos pretendía ser un espacio abierto al cual se invitaba a participar a todo aquel interesado en el tema, ya fuese miembro de la institución universitaria o no.

En concreto, se hacía especial hincapié en ofrecer la actividad a alumnos que estaban cursando estudios de Derecho. Para ello, se contaba en la propia organización con profesorado de la facultad de Ciencias Sociales que incorporaba algunos de los seminarios como complemento a los contenidos vistos en el currículo o propiciaba la realización de alguna actividad vinculada con aquellos. En alguna de las ediciones la inscripción como asistente en el Foro posibilitaba la obtención de créditos.

Así, el Foro se organizaba de manera conjunta entre la Oficina de Responsabilidad Social de la Universidad y Amnistía Internacional, gracias a la mediación de una profesora vinculada a dicha asociación. Amnistía Internacional colaboraba con relativa frecuencia con la Universidad en distintas campañas y existía un pequeño grupo universitario (a semejanza de los existentes en otras universidades) que se gestionaba de manera autónoma para realizar su actividad de denuncia entre los compañeros de la Universidad. El Foro abordó temas de gran interés y actualidad como la pena de muerte o el conflicto palestino-israelí. Se tuvo la ocasión de sentar en una misma mesa de diálogo a representantes del Gobierno Marroquí y de la República Árabe Saharaui Democrática, y de Israel y del pueblo palestino.

El formato del Foro consistía en dos días de actividades organizadas alrededor de un tema elegido por su capacidad de suscitar el interés del alumnado; se organizaban así mesas redondas en las que se pretendía dar voz a distintos puntos de vista y posiciones desde el respeto. Casi todas las mesas redondas se abrían con una introducción que abordaba temas desde el punto de vista legal, intentando explicar de un modo divulgativo aspectos del derecho que podían ser complicados de entender para personas ajenas a esta área de conocimiento. Al mismo tiempo, había la posibilidad de profundizar en aquellos temas de interés gracias a la participación de diversos profesionales en las mesas redondas. Los diálogos se presentaban en formatos de corta duración para posibilitar a continuación la participación del alumnado. En paralelo a las actividades de las mesas redondas se organizaban recogidas de firmas, apoyos a distintas campañas o visionado de películas de interés. Igualmente, se posibilitaba la participación de alumnos de otras titulaciones que se ocupaban de realizar entrevistas para la radio, redactar notas de prensa o tomar fotografías que se incorporaban después a la página web de la Oficina de Responsabilidad Social.

Desarrollo de valores y algo más

La actividad perseguía dos fines: por una parte, sensibilizar en temas, a veces controvertidos, sobre los Derechos Humanos; y por otra parte, formar en los mismos, puesto que el profesorado había detectado una falta de formación importante en dicho tema entre los alumnos universitarios. Por este motivo, se trataban también en el foro temas políticos e históricos que ayudasen a comprender determinados conflictos, pero siempre bajo el paraguas del respeto a los Derechos Humanos.

El espacio del Foro pretendía desarrollar en los alumnos la capacidad de análisis y el pensamiento crítico de forma especial. Tal y como Poblete y Villa (2007) indican, adquirir la competencia de pensamiento crítico implica cuestionar los supuestos de fondo que existen en nuestras formas habituales de pensar y actuar, y así, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente. Es decir, se pretendía con esta iniciativa que los alumnos se interesaran por los fundamentos sobre los que se apoyan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos (Poblete & Villa, 2007). Cada uno era libre de expresar sus propias ideas siempre y cuando se elaborasen correctamente y se respetase al “contrario ideológico”, si es que lo había. Para los alumnos, abrir la puerta a conflictos o violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos suponía abrir en cierta forma los ojos a problemáticas, con mucha frecuencia, alejadas de su día a día.

Igualmente, se fomentaba con este tipo de actividad el respeto a la diferencia y a la diversidad, la solidaridad y la puesta en valor de derechos que en nuestra sociedad parecen y son fundamentales, pero que no se viven del mismo modo en otros lugares. Especial interés tenía el trato de las desigualdades de género, y de la vulnerabilidad de las niñas en tantos lugares del mundo.

Resultados

El primer resultado a destacar es el alto grado de participación del alumnado. Con demasiada frecuencia se escucha que los jóvenes actuales son individualistas, egoístas y ajenos a la realidad. No menos cierto es que cuando están interesados por algo su energía y entusiasmo son capaces de mover montañas. El Foro de Derechos Humanos ha sido una de las actividades que mejor acogida ha tenido entre el alumnado entre todas las organizadas por la Oficina de Responsabilidad Social. La posibilidad de unir en mesas redondas posiciones encontradas y tener la ocasión de transmitir a personas con capacidad de decisión inquietudes, dudas y cuestionamientos ha sido algo que sin duda ha atraído a los jóvenes de la universidad.

Algunos de los alumnos aprendieron que incluso en países considerados “avanzados” y democráticos, existen violaciones de los Derechos Humanos. Y que es necesario denunciarlas. No es preciso irse fuera para constatar que aquí en nuestro entorno hay menores que sufren maltrato como se desprende de los sucesivos informes de *Save the Children España* (Horno & del Molino, 2004), existen mujeres en redes de prostitución (Proyecto Esperanza, 2010) y hay personas sin acceso a una vivienda digna (Amnistía Internacional, 2011), por nombrar sólo algunos casos.

Algunos alumnos, como resultado de la participación en el Foro se animaron a acercarse en días posteriores a la Oficina de Responsabilidad Social para implicarse en proyectos solidarios. Quizá éste sea el resultado más importante; la capacidad de mover conciencias y de hacer que el alumna-do se implique de modo activo en la sociedad a la que pertenece. Los alumnos participaron también en un blog con entradas sobre lo tratado en el Foro.

La profesora impulsora de la actividad manifestaba ante la pregunta de por qué implicarse en la organización de un foro como este: “Lo he hecho porque creo que no puedo seguir indignada con lo que pasa en el mundo y no hacer nada. La indignación conduce a la acción, es un modo de ser consecuente con mis sentimientos”.

Los alumnos, de resulta de su participación tanto en el foro como en actividades ulteriores derivadas del mismo, manifestaban:

“Siento que con mi participación he crecido y estoy creciendo mucho como persona”.

“Cuando empiezas en esto, te asaltan mil dudas y los típicos pensamientos ‘esto no sirve de nada, el poder lo tienen los políticos’, pero luego te das cuenta de que no es así. Con gente capaz, perseverante y con ilusión se pueden lograr grandes cambios”.

“El problema es que los estudiantes de hoy en día no creemos en nuestras posibilidades, no creemos en nosotros mismos. Hay que creérselo, no dejarse llevar por la pereza y la comodidad (...), se te desmontan los tópicos y empiezas a ver la complejidad y gravedad de las injusticias sociales”.

“Este año ha sido el inicio de un largo camino que quiero recorrer”.

Valoración personal

Para una persona implicada durante varios años de su vida en impulsar acciones en materia de Responsabilidad Social, resulta especialmente importante fijarse en los logros y no en los fracasos (aunque de éstos siempre se aprende más que de aquéllos).

En un mundo complicado como el que vivimos, en el que los jóvenes universitarios reciben más estímulos que nunca, pretender romper la burbuja de la comodidad resulta siempre difícil. Resulta muy gratificante constatar que los jóvenes tienen inquietudes sociales, que se movilizan ante injusticias y que tienen ideales que son capaces de llevar a la práctica si encuentran los mecanismos y modos para hacerlo. Observar un auditorio con capacidad para más de 100 personas lleno de alumnos interesados por temas de Derechos Humanos es en sí mismo algo emocionante, sin lugar a dudas. Es algo que de algún modo te reconcilia con todo lo que de bello y bueno tiene el ser humano dentro de sí. Pero, hay algo más. Comprobar la implicación del profesorado dedicando a la organización de un evento como este, o a actividades en el aula relacionadas con el foro, más tiempo del disponible, dejando compromisos personales a un lado, y buscando aquello que fuese mejor y más interesante para los alumnos, es algo que te llena de satisfacción y orgullo. Orgullo por sentirse parte de ese colectivo de profesores que siguen pensando que el futuro está en nuestras manos y que realmente es posible otro mundo si queremos que así sea.

Aplicación en otros contextos

El formato de Foro de los Derechos Humanos es extrapolable a cualquier área o ámbito académico. Por desgracia, existen numerosos temas en los que encontramos falta de solidaridad, desigualdad o desprecio a la dignidad del hombre y que pueden ser de interés para los alumnos. Temas como la ablación o el maltrato infantil son de gran interés para alumnos que cursan estudios de Ciencias de la Salud o de Educación. Igualmente, la posibilidad de luchar contra barreras de comunicación permitiendo así que personas con discapacidad puedan tener acceso en igualdad de condiciones a las diversas fuentes de información, es un tema que sin duda interesa a estudiantes de Ingeniería, Arquitectura y/o Comunicación.

En ocasiones, lo más sencillo es buscar colaboración entre distintos profesores y con el apoyo de la institución educativa organizar seminarios que se puedan vincular a la práctica docente diaria. Supone un esfuerzo de coordinación entre los distintos docentes y departamentos universitarios, pero sin duda merece la pena si se pretende dar una formación integral al alumnado.

Educación para todos y respeto a la diferencia

Contextualización

Esta actividad se desarrolló en el contexto del aula en distintas materias. La propuesta que se presenta pretende trabajar el área de sensibilización en materia de discapacidad.

Para algunas personas el ámbito de la discapacidad (personas con discapacidad, familias y allegados, movimiento asociativo, etc.) es un gran desconocido, tal y como pone de manifiesto el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad en su informe sobre Derechos Humanos y Discapacidad en España (CERMI, 2011). El colectivo de alumnos universitarios con discapacidad sigue siendo muy bajo según la última encuesta realizada al respecto (INE, 2008). En concreto, un 38,4% finalizan estudios de primaria y un 40,1% tienen estudios de Secundaria o están en programas de formación e inserción laboral; sólo un 11,6% realizan estudios universitarios. Este hecho genera la necesidad de acercar a los alumnos universitarios a la realidad de las personas con discapacidad.

Conocer algo más a este colectivo y sus necesidades aporta al alumnado distintos conocimientos. Por una parte, les prepara para un mundo más plural en el que la discapacidad es una realidad más y, por otra, les inicia en el aprendizaje de recursos y competencias para buscar soluciones a cuestiones que pudieron surgir en algún momento de su vida laboral en áreas como Salud, Arquitectura, Ingeniería y/o Ciencias Sociales, por ejemplo.

La actividad descrita a continuación se desarrolló con alumnos en el contexto del aula y en distintas materias. Además se propuso y se llevó a cabo también con el profesorado, con las adaptaciones necesarias en función de la formación del mismo. Es más que probable que un profesor en algún momento de su labor como docente se encuentre en el aula a una persona con discapacidad. En general, el profesor universitario no tiene formación específica en la materia y se hace necesario darle pautas de actuación que faciliten el funcionamiento del alumno con discapacidad en el entorno universitario. Estas pautas deben abarcar tanto aspectos básicos en el modo de establecer relaciones con él dentro del aula, como la existencia de apoyos y recursos para el correcto aprovechamiento de las clases, adaptaciones curriculares, sistemas de evaluación alternativos, etc. Todo ello debe regirse por los principios de normalización, integración e inclusión (Ministerio de Educación, 2006).

Al finalizar esta obra se indican algunos portales y páginas web de interés donde el docente puede encontrar numerosa información al respecto.

Descripción de la experiencia

Como ya se ha indicado el objetivo de la actividad consistía en sensibilizar a alumnos universitarios en el ámbito de la discapacidad. La actividad se realizó con varios grupos de alumnos durante varios cursos académicos. Precisa de al menos 4 horas para ser realizada íntegramente. En este caso se llevó a cabo en dos sesiones de 2 horas cada una.

La primera sesión se inicia proponiendo a los alumnos un cuestionario sencillo dicotómico que permite realizar una evaluación inicial diagnóstica sobre su conocimiento acerca de las personas con discapacidad (a modo de ejemplo, se presenta un cuestionario en la tabla 15.1).

Es sabido que para que realmente se produzca un aprendizaje significativo es necesario partir de los conocimientos de los alumnos. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, etc. (Moreira, 2000). Por este motivo resulta importante hacer una primera evaluación del nivel de conocimiento de los alumnos (que cada docente podrá realizar con mayor o menor profundidad según sus objetivos de enseñanza – aprendizaje para la materia impartida). En este caso el cuestionario era sencillo y tenía una finalidad doble: por una parte, valorar el grado de conocimiento sobre el ámbito de la discapacidad de los alumnos; y por otra parte, hacer explícitas ideas preconcebidas y estereotipos que sirven de base para actividades posteriores aumentando, además, la motivación del alumno hacia el conocimiento del tema.

TABLA 15.1. CUESTIONARIO INICIAL DE MOTIVACIÓN AL TEMA

	V	F
Casi todas las personas con pérdidas de audición son personas ancianas		
Las personas con pérdida de audición son menos inteligentes que las que tienen una audición normal		
La alteración de la audición va unida a una audición selectiva		
Todos los sordos leen los labios		
Todos los sordos oyen y entienden elevando la voz		
Las personas con sordera no pueden conducir		
La sordera siempre va asociada a problemas de lenguaje oral		
Todas las personas ciegas tienen aptitudes para la música		
En general las personas con discapacidad visual tienen mal humor		
Para acompañar a alguien con ceguera total lo mejor es ir en paralelo a él cogiéndole del brazo		
Es adecuado frente a un ciego no utilizar palabras como “bonito”, “ver” o “mirar”		
El 80% de las personas con parálisis cerebral presentan discapacidad intelectual		
Las personas con epilepsia tiene muchas posibilidades de desarrollar una enfermedad mental		

A continuación se realiza una práctica vivencial. El docente organiza grupos de 4 alumnos y a cada grupo se le asigna el estudio de una *discapacidad*: persona con movilidad reducida que se debe desplazar en silla de ruedas; persona con discapacidad visual (total o parcial), etc. Los integrantes de cada equipo de trabajo deben decidir internamente el rol de cada uno de ellos (persona con discapacidad, persona guía, persona que registra las incidencias...).

Posteriormente se entrega a cada grupo una plantilla con una tarea a realizar en un tiempo determinado. A la finalización de la experiencia el grupo deberá rellenar dicha plantilla. Igualmente, deberá hacer una reflexión sobre la misma. Se muestra a continuación un ejemplo de plantilla (tabla 15.2.) que cada docente podrá adaptar según las características de su centro de trabajo y los tipos de discapacidad elegidos:

TABLA 15.2. PLANTILLA DE TAREA A REALIZAR ASUMIENDO EL PAPEL DE UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD				
	DIFICULTADES ENCONTRADAS	ASPECTOS POSITIVOS	SENSACIONES/ SENTIMIENTOS	TIEMPO DE EJECUCIÓN
1. Salir del edificio para llegar al aparcamiento				
2. Tomar un café 2.1. Llegar a la cafetería 2.2. Coger el ticket 2.3. Solicitar el café 2.4. Acomodarse en una mesa para tomarlo				
3. Ir al baño 3.1. Acceder a un aseo adaptado 3.2. Utilizar el WC 3.3. Lavarse las manos				
4. Volver al aula				

Realizada la actividad los alumnos suelen desear comentar la experiencia y merece la pena dedicar un tiempo en el aula a hacerlo. Durante la realización de la misma, y dependiendo del rol asumido por cada persona, surgen sentimientos de frustración, impotencia, tristeza, inseguridad, pero también de confianza, respeto y responsabilidad. Este tiempo dedicado a la puesta en común y reflexión conjunta es de gran valor; permite a los alumnos verbalizar la experiencia vivida buscando modos de transmitir a los demás sus sentimientos y emociones.

La siguiente sesión permite abordar algunos aspectos teóricos como los distintos tipos de discapacidad, legislación existente, barreras arquitectónicas y de comunicación, y terminología específica sobre el concepto de diseño para todos.

Desarrollo de valores y algo más

La actividad fomenta no sólo el desarrollo de valores como el respeto a la diversidad sino la adquisición de competencias genéricas como la escucha activa y empatía, lo que consideramos como un valor en sí mismo. Ponerse en el lugar de una persona con discapacidad (aunque sea por unos minutos) permite concienciarse de la realidad de este colectivo y de algún modo mirar el mundo de la discapacidad con otros ojos. Se desarrolla también el respeto hacia los demás por cuanto se crea un clima en el que cada alumno puede libremente exponer sus sentimientos y emociones surgidos durante la experiencia.

De este modo se fomenta lo que podría denominarse un aprendizaje global dado que los alumnos adquieren conocimientos, forman actitudes que pueden en un futuro reflejarse en comportamientos más solidarios y responsables a la hora de interaccionar con personas con discapacidad.

Resultados

Después de la actividad, la mayor parte de los alumnos manifiesta sentir mayor respeto hacia los demás y un incremento en la toma de conciencia de las distintas barreras arquitectónicas, de la comunicación e incluso mentales que una persona con discapacidad se encuentra en el día a día. El hecho de haberse sentido *mirados* por otros de un modo particular les ha hecho reflexionar sobre cómo deben sentirse las personas con discapacidad, aumentando así su capacidad de empatía.

Al mismo tiempo la actividad ha permitido desarrollar en los alumnos la capacidad de escucha ante las necesidades, sentimientos y vivencias de los compañeros y les ha hecho conscientes de la gran diversidad de respuestas posibles ante los problemas planteados. No hay duda de que se aprende a través de lo vivenciado, de lo experimentado (Luckmann C., 1996; Boud, Cohen, & Walker, 1993). De hecho, los alumnos participantes, en encuentros con las docentes producidos en años sucesivos, manifiestan recordar la experiencia planteada como algo que realmente fue significativo en su proceso de desarrollo personal. Algunos de ellos incluso llegaron a involucrarse en acciones de voluntariado en el ámbito de la discapacidad como resultado de la experiencia.

Valoración personal

La propuesta de realizar esta experiencia tanto entre alumnos como entre el profesorado surge de una inquietud e interés personal por el mundo de

la discapacidad. Este interés propició que se realizaran las acciones propuestas en este capítulo. El acercamiento a las personas con discapacidad derivó en una profunda reflexión sobre las dificultades que deben afrontar estas personas para poder acceder y desenvolverse en diversos entornos sociales, incluida la Universidad. Las dificultades existentes: barreras físicas o arquitectónicas, de la comunicación e incluso mentales, hacen que cualquier acción tenga un mayor coste en cuanto a esfuerzo y fuerza de voluntad. Darse cuenta de que una persona con discapacidad, con los apoyos necesarios puede realizar las mismas tareas que los demás, es algo revelador. Se hace preciso pensar en las personas con discapacidad no desde la deficiencia, las limitaciones en la actividad o restricciones de la participación, sino desde el funcionamiento, lo que implica, necesariamente, que el entorno y la sociedad aporten los apoyos que promuevan una participación en igualdad de condiciones (Organización Mundial de la Salud, 2001). Porque es desde ahí donde uno empieza a aceptar la diversidad y a encontrar lo positivo que existe en ella. Creemos que trabajar con personas con discapacidad permite crecer como persona y adquirir mayor capacidad de paciencia, escucha, respeto y aceptación al otro. Y es esta visión y experiencia la que se ha pretendido transmitir en el entorno universitario. Al fin y al cabo, observar que después de la experiencia alumnos y compañeros admiten sentir que ven el mundo desde un prisma algo diferente es realmente gratificante y motivador para seguir en este camino.

Aplicación en otros contextos

Existen numerosas actividades de sensibilización que se pueden realizar en este ámbito: desde organizar partidas de ajedrez con personas con discapacidad visual y sin ella, hasta actividades deportivas en las que se fomenta la integración y normalización de personas con discapacidad. Asimismo, contar con el apoyo de las asociaciones que trabajan en esta área es fundamental para organizar acciones de interés de una manera coordinada.

Dependiendo de los estudios que realicen los alumnos es posible presentarles opciones en las que se tengan que ver ante distintas situaciones: así, alumnos de Ingeniería pueden trabajar en diseños ergonómicos, en medios electrónicos o plataformas virtuales que disminuyan las barreras de comunicación. Alumnos de Ciencias de la Salud pueden tener la posibilidad de ponerse en la situación real de atender a personas con discapacidad; alumnos de Arquitectura pueden analizar espacios y diseñar mejoras que garanticen el acceso a los distintos edificios y ubicaciones de trabajo. Alumnos de Derecho pueden profundizar en las leyes y reglamentos que regulan los criterios de integración y normalización para todos; y alumnos de Actividad Física y del Deporte puede planificar unidades didácticas orientadas y adaptadas para personas con distintos tipos de discapacidad.

III

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Es habitual encontrar en la bibliografía publicaciones realizadas por personas vinculadas al ámbito universitario o bien por personal de las distintas ONGD en temáticas muy diversas. Sin embargo, no es tan sencillo encontrar trabajos firmados conjuntamente.

En esta tercera parte del libro, se ha querido dar voz a asociaciones no gubernamentales vinculadas al ámbito universitario para que aborden desde su experiencia qué consideran más relevante en cuanto a la formación en valores en la Universidad. Con toda seguridad, sus reflexiones serán compartidas por muchas otras entidades, salvando las diferencias en cuanto a objetivos e intereses.

La colaboración entre Universidad y ONG es algo absolutamente necesario. Cada entidad tiene sus características diferenciadoras y sus puntos de vista, pero en el caso que nos ocupa, la educación en valores se convierte en un objetivo común para ambas. Y es desde el trabajo conjunto en el respeto y la confianza donde se pueden conseguir logros significativos para todos.

Una alianza estratégica

Confluir para formar nuestra sociedad civil

Nos situamos en una universidad española. Por iniciativa de un profesor, una clase de su asignatura de primer curso se dedica a un encuentro entre los alumnos y un formador, miembro de una ONGD, para abordar cuestiones introductorias sobre la labor que realizan este tipo de entidades. El formador inicia la sesión formulando sencillas preguntas para situar el nivel de conocimientos en la materia de su audiencia y confirma que los alumnos tienen sólo conocimientos muy básicos, pero muestran un especial interés sobre el tema. Su exposición ese día está más que justificada.

Nos situamos ahora en la provincia del Chimborazo (Ecuador). Una voluntaria de 24 años recién licenciada en farmacia lleva tres meses trabajando en un proyecto dirigido a la atención integral de niños indígenas menores de 6 años que habitan en comunidades muy pobres y remotas del altiplano. Las condiciones de vida en este entorno son muy difíciles (nada de comodidades), pero la voluntaria se encuentra motivada y perfectamente adaptada.

Al finalizar su labor, entrega a la ONGD que la ha enviado al proyecto un detallado informe técnico sobre las carencias nutricionales que ha detectado en los menores. El informe resulta suficiente para sustentar la formulación posterior de una nueva acción con la que abordar esa necesidad. Por su parte la voluntaria está decidida a especializarse en medicina tropical y a dedicarse profesionalmente a este ámbito de trabajo.

Las situaciones descritas, basadas en nuestra experiencia, son reales. Una vez confrontadas, la primera conclusión a la que podemos llegar es

clara, la transición entre ambos escenarios puede producirse en buena medida gracias a la cooperación entre la universidad y las ONGDs en la formación de las personas que se implica en la cooperación al desarrollo.

A continuación exponemos algunas ideas para favorecer dicha colaboración.

Un acercamiento desde las primeras etapas formativas

Según el último informe de la Coordinadora Estatal de ONGD, (2010), el colectivo de personas con formación universitaria se sitúa dentro del perfil de casi la mitad de ciudadanos españoles (40,4%) que son capaces de nombrar alguna entidad que se dedica a la cooperación al desarrollo. Sin embargo, este informe también apunta que la mitad de las respuestas de la encuesta realizada coinciden en tan sólo cuatro organizaciones (Médicos sin Fronteras, Intermón Oxfam, Cruz Roja y Manos Unidas).

Las conclusiones del estudio apuntan por otro lado a la existencia de un claro déficit de información en lo que respecta al conocimiento por parte de la ciudadanía sobre la naturaleza jurídica, la estructura funcional, o la variedad de ámbitos de trabajo en que se desempeñan estas entidades.

Consideramos que esto por sí mismo justifica que la universidad, como principal referencia en el proceso de educación y formación de la ciudadanía, y las ONGD (incluimos en un sentido más amplio a aquellas entidades que, además de la cooperación al desarrollo, se dedican a los derechos humanos y el medio ambiente), busquen espacios comunes de encuentro para ampliar el conocimiento sobre este sector de actividad.

Al abordar desde el aula las cuestiones relativas a la labor de las ONGD se cuenta con ciertas ventajas iniciales. Por diversas razones se trata de un ámbito atractivo, que cuenta además en España con un especial prestigio (Edelman, 2006). Otros aspectos como los valores y principios que se defienden, o la curiosidad que despiertan los diferentes contextos de trabajo en que se sitúan, facilitan mucho el trabajo docente.

Sobre esta base favorable, proponemos que las primeras dinámicas educativas que se lleven a cabo estén orientadas a fomentar la reflexión y el debate. Por ejemplo, ayudar a los alumnos a conocer y debatir la cuestión sobre la dimensión real de este segmento del tercer sector puede aumentar tanto su interés como sus expectativas personales y profesionales. ¿Cuántos alumnos saben que en la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) hay registradas más de 1.000 entidades españolas de cooperación al desarrollo? ¿O que 450 de ellas conforman la Coordinadora Estatal? ¿Cuántos son conscientes de que es un sector que emplea actualmente a más de 5.000 personas, muchos de ellos técnicos cualificados? ¿O que su capital humano voluntario es de al menos 25.500 personas?

Por otro lado, conocer más a fondo la realidad de este mecanismo de expresión y acción de la sociedad civil conlleva un sentido de pertenencia. Se trata de propiciar que deje de ser algo ajeno, a pesar de estar bien valorado.

Una primera introducción del tema en el aula puede llevarse a cabo por ejemplo mediante algunas preguntas clave. Se trata de un ejercicio que puede ser objeto de una investigación previa por parte de los alumnos, para después ser debatido:

- ¿Cómo se crea una ONGD? ¿Cuál es su forma jurídica y su razón de ser?
- ¿Quién puede constituirla?
- ¿Crees que hay demasiadas ONGD?
- ¿Cuáles son las ventajas o inconvenientes de que sean más o menos numerosas?
- ¿Cuáles son sus mecanismos de financiación? ¿Y de rendición de cuentas a la sociedad? ¿Crees que son adecuados?
- ¿Cuál es el volumen de recursos que gestionan?
- ¿Cómo valoras su impacto en los objetivos que persiguen?

Conocimiento sobre los ámbitos de trabajo y los agentes implicados

Otra cuestión interesante es la de abordar el espectro de los ámbitos de actividad de las ONGD. La percepción mayoritaria de la ciudadanía (y por ende de los universitarios) es que se dedican, fundamentalmente, a la Educación y a la Salud. En buena medida, esto es debido a que la información sobre su actividad les llega sobre todo de forma genérica a través de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, una de las posibles clasificaciones habituales, determina al menos 15 ámbitos distintos de trabajo¹ (Coordinadora Estatal de ONGD, 2010: 32).

Si seguimos por ejemplo el modelo que propone Abad (2004), podemos hablar de estas cuatro grandes áreas:

- Asesoramiento, información y educación.
- Vigilancia del Estado y otros entes y organismos públicos nacionales e internacionales, así como del sector económico privado.
- Incidencia o presión política sobre los Estados, las Organizaciones Intergubernamentales (OIG), la sociedad civil y los ciudadanos.

¹ Educación, Salud, Género, Producción, Agua y saneamiento, Gobierno y Sociedad Civil, Derechos Humanos, Alimentación, Acción Humanitaria y de Emergencia, Infraestructura económica y de servicios, Medioambiente, Habitabilidad, Microcréditos, Comercio Justo y Codesarrollo.

- Ayuda humanitaria de emergencia, prevención de conflictos, cooperación al desarrollo y prestación de servicios sociales públicos.

En referencia al papel que puede jugar la Universidad, esta diversidad de ámbitos no puede sino facilitar su concurso. Por citar sólo dos ejemplos, más de 50 profesores de al menos 31 asignaturas aportan sus experiencias y testimonios en materia de Responsabilidad Social en la memoria 2010-2011 de la Universidad Europea de Madrid (Oficina de Responsabilidad Social de la Universidad Europea de Madrid, 2011), y ocho facultades han participado en proyectos aprobados en la VII convocatoria de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid (2011). Desde el punto de vista de una entidad promotora del desarrollo humano, debemos corroborar y reforzar el mensaje de que todas las especialidades académicas pueden y deben tener cabida en nuestro ámbito de trabajo.

En ese sentido, creemos que es muy conveniente que contribuyamos de forma conjunta a que se conozca la arquitectura del modelo de la cooperación internacional española, puesto que además de entidades privadas no lucrativas hay otros muchos agentes implicados.

Según el informe sobre la Realidad de la Ayuda (Intermon-Oxfam, 2010), la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) española neta en 2009 ha sido de 4.728 millones de euros (0,46% PNB), de los cuales las ONGD han gestionado 679,55 millones de euros. Esto supone el 14,40% de la AOD neta. Añadiendo una cifra similar procedente de fondos privados podríamos dimensionar el conjunto de recursos que las ONGD manejan.

Es un dato a destacar que, aunque quizás no sea conocido por la ciudadanía, el mayor esfuerzo se está llevando a cabo desde otras modalidades de cooperación. Principalmente desde las acciones públicas de cooperación bilateral directa o multilateral, en colaboración con multitud de organismos internacionales.

Estos otros espacios son sin duda menos accesibles desde la perspectiva de la movilización social o el voluntariado, pero es adecuado tenerlos en cuenta desde el punto de vista de la función orientadora de la universidad para con sus alumnos.

Profundizar conjuntamente en la evolución del modelo de la cooperación

Convenimos en que respecto a los aspectos técnicos y operativos, las universidades ya han integrado hace tiempo planes de estudio que están formando técnicamente a profesionales, voluntarios y cooperantes, un aspecto muy positivo sin duda en referencia a la calidad del capital humano con el que pueden contar las organizaciones. Pero situándonos en un plano más de fondo, si se quiere, desde el *distanciamiento* que propone el profe-

sor Christian Comeliau (Hessel, 2009) proponemos fomentar también espacios de encuentro para la reflexión crítica sobre los debates que hay actualmente abiertos, puesto que hay mucho conocimiento científico que construir en relación a diversas cuestiones.

Sólo a modo de ejemplo podríamos citar algunas. Desde el ámbito jurídico, la necesidad de una evolución del estatus legal y normativo de las ONGD a nivel internacional, o la cuestión de su legitimidad representativa. Desde el político, la cuestión polémica sobre si las organizaciones civiles estén sustituyendo de facto a un Estado Social en retirada, o la de su autonomía o dependencia al interactuar con el mercado.

Aportar valor a estos y otros debates exige un profundo conocimiento del medio, pero las reflexiones e investigaciones en la materia no pueden tener únicamente carácter interno. Muy al contrario, de ellas debe ser partícipe la sociedad a través de los diversos cauces existentes, y es ahí donde la universidad, formadora de técnicos, investigadores y pensadores, tiene mucho que decir.

Viaje al borde de los derechos

Contextualización

En este capítulo se presentan las bases de una propuesta de formación dirigida a alumnos universitarios que realizan prácticas en proyectos de cooperación al desarrollo en los llamados *Países en vías de desarrollo* también llamados *Países del Sur*, planteado como un encuentro entre el mundo académico universitario y el mundo de dichos países. La materia se denomina Formación para el encuentro intercultural/Aprender a vivir juntos/as (A. Marchesi). Se prepara al alumnado para este viaje a un territorio social y cultural distinto al propio.

El espacio formativo permite abordar, con una visión global, las realidades estructurales que generan exclusión y pobreza. Se pretende abordar diálogos de fondo sobre las causas de estas estructuras e incorporar una sensibilidad transformadora en la visión del alumnado. El objetivo final es que los alumnos desarrollen habilidades para el encuentro intercultural y fundamentalmente la competencia de *aprender a vivir juntos/as*.

Se abordan asimismo de un modo crítico los aspectos más relevantes en el ámbito de la formación de estudiantes para este tipo de experiencias y de la realidad de la cooperación al desarrollo. Es importante tener un discurso sólido y fuerte en valores (Marchesi, 2007), ante realidades de injusticia que se trivializan o ante estrategias educativas que convierten el acercamiento a las consecuencias de la pobreza en experiencias de alta intensidad emocional y bajo compromiso, como si de un parque temático se tratara. El Tercer Sector, las ONG, y los territorios de exclusión en los que operan, no pueden ser simplemente una suerte de laboratorio para vi-

vencias emocionales de la población universitaria, por el contrario, tienen la oportunidad de convertir este espacio, este encuentro con la exclusión, en un ejercicio esencial de lo más universal: la ciudadanía.

Tras más de quince años de experiencia formando equipos de técnicos y voluntariado para viajar y trabajar en proyectos de desarrollo en países de América Latina y África, fundamentalmente, surgió la oportunidad de formar a estudiantes universitarios, dentro de su propio marco académico, para que viajaran a realizar *prácticas* en aquellos países, en contextos de proyectos de cooperación al desarrollo.

Siempre me ha dado miedo que la Universidad convirtiera al territorio de exclusión en un mero territorio de prácticas. Bastante dura es ya la pobreza como para convertirse además en un campo de entrenamiento de un desarrollo profesional al servicio propio. Creo que la realización de prácticas es algo fundamental para el desarrollo de un profesional, pero también creo que la clave que justifica esta aproximación a proyectos en el Sur, tiene mucho más que ver con el desarrollo ético del alumnado que con el desarrollo técnico.

El acercamiento, el viaje a un proyecto de desarrollo, es pues la posibilidad de desarrollar una competencia fundamental: el aprender a vivir juntos. Por tanto, no podemos convertirlo en un entrenamiento de competencias técnicas con clientes *de bajo riesgo*, bajo una coartada moral y bien intencionada. No es tanto que el Sur necesita de nuestras competencias técnicas, que podríamos discutirlo, como que el mundo necesita de nuestro desarrollo ético como algo básico de nuestro currículo y nuestra persona.

Conversación entre ONG y Universidad

Los estudiantes universitarios que participan en mis clases esperan básicamente dos cosas, si es un máster de cooperación al desarrollo, esperan que les diga cómo conseguir un trabajo en una ONG; si es un curso de formación para viajar a un proyecto de desarrollo, esperan que les diga “como funciona” el asunto, en algo sospechosamente parecido a lo que se le preguntaría a un guía de un viaje organizado.

Yo no respondo a ninguna de dichas expectativas para sorpresa, y a veces molestia, de los participantes. No creo que las ONG tengan como obligación propiciar la inserción laboral de población universitaria. No creo que la exclusión sea, básicamente, un *nicho de empleo*. Tampoco creo que los proyectos tengan *una forma* de funcionar que deba ser explicada en esos términos quasi-clientelares.

No creo que los alumnos estén mal enfocados, simplemente responden a una lógica académica que no conecta necesariamente con la lógica de las ONG. Creo, por tanto, que hay una labor fundamental en el encuentro en-

tre el mundo académico universitario y el mundo del Tercer Sector. Es un encuentro que conversa, prioritariamente, sobre lo ético, (el porqué) y sólo después sobre lo técnico (el cómo). Esto puede resultar desconcertante para algunos colectivos de universitarios, pero creo que es refrescante, provocador y básico para ambas partes.

También observo que hay ONG muy seducidas por el potencial humano y técnico que aportan los múltiples cursos y masters orientados hacia el mundo de la cooperación, la gestión de entidades no lucrativas, la educación para el desarrollo o tantas otras vertientes. Creo que respondiendo exclusivamente a esta seducción, se gana en herramientas y se pierde en sentido de dirección. La construcción de un mundo deshumanizante no es un problema técnico, sino ético.

En mi opinión las ONG pueden propiciar un espacio distinto, de experiencia de encuentro, y no tanto de *prácticas*, que ayude a definir una vocación profesional, creo que pueden aportar un discurso sobre la diferencia entre éxito y sentido, pueden contribuir a poner rostros, emoción y humanización para trascender de lo profesional a lo ciudadano. Necesitamos re-inventar la conversación entre Universidad y Tercer Sector, avanzar más allá del planteamiento utilitarista, necesario, pero de corto recorrido, para volver a hablar de humanización, más urgente y de largo alcance. Comparto ahora algunas ideas sobre el “cómo”.

Un contexto global para una comprensión global

Una de las primeras ideas que me gusta desarrollar en mi propuesta formativa es la idea de entender el contexto *global* y actualizar nuestras valoraciones en relación a la realidad de dicho contexto. Muchos alumnos traen un equipaje de valoraciones pre-formateados y no han incorporado la realidad de un mundo de casi 7.000 millones de personas.

Encontramos personas que siguen valorando situaciones actuales, asumiendo juicios elaborados con información y experiencias de hace más de 50 años: así por ejemplo, se valora el fenómeno migratorio del siglo XXI con criterios y experiencias vividas décadas atrás, como si fuera extrapolable la experiencia de una familia de la España rural de la época de los 50, con la de una víctima nigeriana de trata de seres humanos del año 2011.

Muchas personas cuando viajan a los llamados *Países del Tercer Mundo* regresan con opiniones tipo “están como nosotros hace 40 años”, como si la experiencia de post-guerra, contexto político y situación internacional de la España de los 50-60, fuera extrapolable lo mismo a poblaciones andinas que a países del Magreb o urbes asiáticas de bien entrado el presente siglo.

Los procesos, las situaciones, las informaciones que dieron como resultado una valorización determinada, sin duda han sufrido un deterioro, un envejecimiento, una pérdida de relevancia que hace fundamental pulsar

ctrl.-F5 es decir *refrescar*. Para esta primera fase de *refrescar* es interesante dar a conocer cosas elementales del contexto global actual. Datos demográficos como que el 57% de la población mundial es asiática, el 30% son blancos y el 70% son de otros fenotipos, datos socio-culturales, como que el 70% son no-cristianos o que la homosexualidad es delito en 70 países, y que en algunos de ellos supone condena a pena capital. Estos datos, entre otros, nos van pintando un escenario concreto. Añadimos algunas cifras como que seis personas (sí *seis* personas) poseen un estimado del 59% de la riqueza mundial, que el 80% tiene un difícil acceso a derechos fundamentales, de entre ellos, un 50% incluye el derecho a la alimentación. Es interesante tomar conciencia que sólo un 1% de la población mundial tiene acceso a educación superior, y al consumo de artefactos tecnológicos (UNFPA, 2011; PNUD, 2011).

Buscando entender el contexto global, utilizamos distintos mapamundi. Algunos de ellos nos ayudan a localizar las más de treinta guerras olvidadas, los países donde se practica la ablación o donde las mujeres ocupan más puestos de representación política. La percepción del contexto comienza a enriquecerse, a actualizarse. Uno de los mapas más interesantes que incluimos tiene que ver con la adaptación de la extensión territorial de los países a su producto interior bruto.

Frente a este contexto, ante un público que básicamente, tiene unas características muy minoritarias en relación al conjunto global de seres humanos, la experiencia se plantea más que como un viaje *geográfico*, como un viaje al borde de nuestra particular burbuja de derechos, para asomarnos a la realidad de la *mayoría* de la humanidad.

Distinciones relevantes o irrelevantes

En el encuentro con otra *cultura*, suele despertar el interés del alumnado la diversidad de artefactos y costumbres que se va a encontrar. En esa aproximación hay una riqueza, sin duda, pues la curiosidad es fundamental para el aprendizaje. No obstante, en un contexto de globalización como el que vivimos, donde los impactos de las políticas, de los modos de consumo, de las opciones energéticas son globales, los elementos relevantes a destacar sobre el escenario, pueden ser muy distintos en función de nuestra intencionalidad como docentes (Bateson, 2004).

Para actualizar nuestra competencia de *aprender a vivir juntos/as*, en un mundo que camina hacia la *aldea global*, puede ser más pertinente (significativo y pro-vocador en un sentido literal) aprender a distinguir los actores sobre el escenario en términos de derechos, más que en términos de *costumbres*, *clima* o *modos de vestir* algo más propio de una agencia de viajes o de un documental temático que de una propuesta de educación en valores.

Prestar atención a la diferencia entre la titularidad y acceso a derechos que detentan unos u otros, es mucho más relevante que prestar atención a la diferencia entre los gustos que se tienen a la hora de comer o las formas de pasar la tarde del domingo.

Parte de la propuesta que se le hace al alumnado tiene que ver con este re-encuadre. El espacio de encuentro intercultural, desde esta perspectiva, supone un encuentro entre los titulares de derechos, los que tienen acceso a una vida larga, saludable, con posibilidades amplias de formación, ocio, movilidad, con riqueza social y sentido de dirección en sus vidas y otro, el de los no-titulares de derechos, con una amplísima variedad y profundidad de situaciones.

Cuando priorizamos esta distinción (acceso a derechos – no acceso a derechos) no resulta tan relevante que el *otro* sea africano o asiático, como que tenga acceso a permiso de trabajo o residencia, o no lo tenga. No es tan relevante que el *otro* coma maíz o trigo como que tenga derecho a la alimentación y a decidir qué come o no come y cuándo. No es tan relevante que el otro rece o no rece a un determinado dios como que tenga libertad religiosa o no la tenga, la imponga o no la imponga. El mensaje que proponemos tiene que ver con que el encuentro intercultural será posible sólo si igualamos el acceso a derechos, que nada que tiene que ver, por cierto, con extender el nivel de consumo.

También, *sensu contrario*, exploramos derechos y acceso a derechos en el espacio cultural del *otro* que quizá están desactivados o nos son negados en nuestro propio entorno, así por ejemplo, la vivencia de una vejez acompañada y dignificada tan común en comunidades del norte de África, la vivencia de un sentido de comunidad solidaria tan propia del mundo latinoamericano, o el ejercicio de ciudadanía combativa de tantas periferias urbanas de países empobrecidos, son hallazgos que es muy interesante no perderse para realimentar nuestro propio equipaje.

Lógicamente, parte de esta propuesta de re-encuadre, supone el cuestionarse las estructuras que a unos han dado un equipaje de derechos y a otros se los han denegado, los procesos de comunicación e intercambio de conciencia de derechos, el enriquecimiento que eso supone, para seguir añadiendo a una idea de plenitud de derechos como parte de unas vidas plenas.

El viajero vulnerable

El encuentro, en el territorio del otro, en el espacio en el que estructuralmente se le niegan determinados accesos, aporta un plus de *vulnerabilidad* para nuestro alumnado. El desplazamiento quiere ser, por tanto, más que un desplazamiento geográfico, un desplazamiento de la zona de protec-

ción y garantías de las que somos titulares en nuestros propios entornos. Viajamos a un sitio donde hay mosquitos, donde el tiempo puede ser monótono, el transporte incierto, el agua y la alimentación jugarnos malas pasadas. Viajamos a un sitio donde existe incertidumbre sobre cosas que en nuestro propia *burbuja de derechos* nunca han sido inciertas.

Esta pequeña aproximación a la vulnerabilidad es fundamental para el proceso educativo. Para empatizar con el *otro* e involucrarse en cambios estructurales. Uno de los mensajes *tipo* que acuñamos en nuestra formación suele ser “las causas de la pobreza no están en los pobres”. El viaje suele contactarnos con el final del hilo, con la consecuencia. La formación propone, que al retorno, el alumnado tire del hilo, para recorrer ese hilván en sentido contrario, hasta ubicar causas profundas que generan exclusión en nuestro propio entorno: consumo insostenible, indiferencia política, falta de ejercicio de responsabilidades ciudadanas, silencios cómplices o conniventes, etc.

IV

OTRAS EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARES DE INCORPORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL AULA

A continuación se describen algunos ejemplos más de experiencias de incorporación de valores en universidades. Algunas de ellas han sido desarrolladas en colaboración con la ONGD Mundo Cooperante.

El criterio que ha determinado su selección para este capítulo es que son acciones formativas eminentemente prácticas. Se ha valorado especialmente el proceso de comunicación y aprendizaje bidireccional que se produce entre el formador y los alumnos. Asimismo, se pueden implementar enteramente en el aula, la interacción es su elemento esencial y son multidisciplinarios.

El docente podrá desarrollarlas con el enfoque y contenidos que considere adecuados para una disciplina académica determinada o para los objetivos que se persigan. Cada una de las experiencias es perfectamente aplicable desde distintas áreas de conocimiento como pueden ser las Ciencias de la Salud, los Derechos Humanos, las áreas técnicas de ingeniería y/o arquitectura, la economía, etc.

El microcrédito como herramienta de la cooperación. Práctica de *role-playing*

Se trata de una experiencia formativa diseñada y desarrollada por una voluntaria¹ de Mundo Cooperante a partir de su experiencia previa en un programa de cooperación al desarrollo en Colombia. Lo descrito a continuación se debería complementar con una introducción teórica a la materia usando por ejemplo el monográfico de Calderón (Lacalle Calderón, Rico Garrido, Márquez Vigil & Durán Navarro, 2006).

Objetivo principal

El objetivo de esta experiencia es que el alumno se sitúe en el contexto de trabajo de campo y conocer la perspectiva de los propios agentes que participan en ella. Está dirigida a todos los alumnos de una clase.

Desarrollo de la experiencia

Como es sabido, los microcréditos son una herramienta muy utilizada en cooperación al desarrollo. Se trata de una modalidad de ayuda reembolsable que consiste en una pequeña inyección de capital para que un indivi-

¹ Esta voluntaria, licenciada en económicas, ha colaborado como voluntaria internacional de Mundo Cooperante en un programa de asesoría, capacitación y microcréditos para población sin recursos.

duo o grupo de individuos en situación de pobreza y exclusión financiera puedan realizar una actividad que genere ingresos de forma sostenible, lo que conducirá a su inclusión social. Desde el punto de vista técnico, la garantía sobre la devolución del préstamo es fundamental en esta herramienta, pero la particularidad de los contextos de trabajo y la situación socio-familiar de los beneficiarios son también aspectos clave. Lo que más nos ha interesado de esta experiencia, es compartir cómo la metodología de un programa de microcréditos debe estar orientada a valorar las capacidades y el potencial de las personas. El capital humano es aquí, por tanto, más importante que el financiero (Martín Cavanna, 2008).

Basándonos en la experiencia previa directa sobre el terreno, la propuesta ha consistido en trasladar a la clase universitaria a un escenario similar al que acontece en la realidad. Para ello realizamos un *role-playing* del encuentro entre un trabajador social de una entidad promotora de microcréditos, que denominamos *asesor*, y un potencial *beneficiario*.

Asignamos al conjunto de la clase el rol de asesor. La voluntaria representa el rol de una posible beneficiaria. En la interacción, el grupo de alumnos puede formular todas las cuestiones que crea oportunas para realizar un estudio socioeconómico y determinar si la beneficiaria podría ser integrada en el programa. La voluntaria por su parte basa sus respuestas, previamente elaboradas, en los perfiles sociales que ha conocido. Este aspecto es importante, puesto que los alumnos pueden comprobar cómo la presunción sobre la forma de actuar de las personas, puede ser errónea cuando nos situamos en contextos diferentes al nuestro. Como ejemplo, es muy posible que el asesor tenga inicialmente más interés en promover la ayuda y el microcrédito que la propia beneficiaria.

Por su parte, los alumnos descubren como estos trabajadores sociales no cuentan apenas con información previa del caso. No hay registro de ingresos, ni historial financiero, ni cuentas bancarias, ni patrimonio que analizar. Además, su función no es únicamente la de realizar un análisis de viabilidad financiera, sino que deben evaluar la situación personal de la potencial microempresaria y pensar en cómo ayudarla a superar determinados obstáculos. Este es un aspecto clave que destacamos por su valor educativo, la necesidad de reflexionar de forma conjunta sobre los aspectos sociales del escenario que se describe. El enfoque de género (análisis del conjunto de la unidad familiar, roles domésticos, etc.) es un elemento esencial para un proyecto social de este tipo.

De esta experiencia valoramos muy positivamente el desarrollo de la empatía (como competencia) que se produce, así como la capacidad de los alumnos para aportar, a través de su análisis, su percepción sobre la actitud o el potencial de emprendimiento de las personas (Vargas Llosa, 2009).

Exponemos a continuación (tabla 18.1.) a modo de ejemplo, un enunciado básico que recoge información sobre un posible perfil social y sobre los servicios que presta el programa de cooperación en el que nos hemos basado.

Para trabajar el enfoque económico del microcrédito como herramienta, se deben introducir en el supuesto valores que permitan realizar cálculos sobre la viabilidad de la concesión: condiciones para el préstamo, recursos materiales disponibles, costes del micronegocio, proyección de ingresos, etc.

TABLA 18.1. SUPUESTO DE DEMANDA DE MICROCRÉDITO	
Escenario: Barrio periférico de una gran urbe. Se trata de uno de los barrios más pobres y desestructurados de la ciudad. Apenas hay servicios sociales y los índices de desempleo y violencia social e intra-familiar son altos. El trabajador social del programa va a visitar a una mujer que ha regentado anteriormente un pequeño negocio y es por tanto una potencial microempresaria. No dispone de más información sobre ella.	
Información que tiene el grupo de alumnos (<i>Rol de asesor</i>)	Información que solo tiene una persona (<i>Rol de beneficiario</i>)
<i>Económica:</i> Monto del microcrédito: asignar valor mínimo. <i>Condiciones para la concesión:</i> – Contar con un fiador o avalista. – Disponer de al menos (<i>asignar valor</i>) para abrir una cuenta de ahorro. – Una vez sea deudora, ingresar al menos (<i>asignar valor</i>) mensuales en la cuenta de ahorro. – Plazos de devolución: entre 6 y 12 meses. – Amortización: semanal. – Tipo de interés: 4%. <i>Social:</i> – La entidad ofrece de forma integrada: Microcréditos, capacitación para un miembro de la familia y apoyo en el cuidado de los hijos menores de 6 años.	Mujer, con 3 hijos. Uno de ellos es discapacitado en grado alto (dependiente), otro colabora esporádicamente con algún ingreso. También tiene una niña pequeña que precisa atención infantil. Su hermana trabaja actualmente y podría proporcionar un aval. El marido vive en el hogar pero tiene problemas con el alcohol. No trabaja y frecuentemente no está en la casa. Sin estudios o capacitación. Es reactivo a los microcréditos por miedo al endeudamiento, ya que su referencia es el mercado local de la usura. Es reactivo a que la mujer acuda a capacitaciones y descuide el hogar. La mujer tuvo un pequeño negocio de venta de un producto alimenticio muy común y fácil de procesar. Tuvo que dejarlo por la incapacidad de atender a su hijo dependiente e hija menor. El origen de los suministros era el mercado local, que presenta ventajas para el acopio de materiales (está cerca, vende a precios de mayorista, etc.).

Nota: para realizar el ejercicio económico se deben incluir además valores de costes/ingresos.

Introducción al análisis de contextos de los proyectos de cooperación

Desarrollada por un formador de Mundo Cooperante, esta experiencia se ha basado en un acercamiento interactivo, con los alumnos, a una variedad de contextos de trabajo en los que se llevan a cabo proyectos reales de cooperación.

Conviene aclarar que, si bien consiste en realizar un análisis y estructuración lógica de la información, la propuesta no se basa en la praxis ortodoxa de la herramienta de Enfoque del Marco Lógico, en adelante EML (Camacho, Cámara, Cascante & Sáinz, 2001), adecuada para cursos de especialización. Más bien está orientada a acercar a los alumnos de cualquier disciplina, a la realidad de los contextos de pobreza, mediante un proceso de comunicación que permite analizar de forma conjunta causalidad entre factores y definir, de forma muy genérica, modelos de intervención para los problemas que se describen. Al respecto del trabajo con EML al uso, remitimos a la amplia bibliografía y manuales prácticos existentes.

Objetivo principal

El objetivo de la experiencia es identificar de forma básica y estructurada los problemas que acontecen en un contexto determinado para determinar las áreas de la cooperación a que corresponden, enunciar el tipo de intervenciones necesarias y proyectar a resultados el esquema resultante.

Participan en esta experiencia el grupo de alumnos de una clase.

Desarrollo de la experiencia

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos un enunciado (tabla 19.1.) que recoge una caracterización socioeconómica que se analiza con los alumnos.

Nos situamos en un país empobrecido del África meridional, en una comunidad rural. La población se dedica a un monocultivo de subsistencia (maíz). Los cultivos son de pequeño tamaño (máximo media hectárea) y carecen de nutrientes en el suelo. La productividad es de tonelada de maíz por hectárea cuando podría ser de 3 toneladas.

Las últimas cosechas han sido muy malas y los ancianos agricultores aseguran que cada vez llueve menos y las reservas de agua son muy precarias. La producción de alimentos por persona es decreciente. Hay desnutrición severa durante las peores cosechas.

La inmunosupresión consecuente y la atrofia está generalizada en los niños. La malaria está muy extendida uniformemente por toda la región (holoendémica). Los brotes más fuertes no tratados pueden ser mortales en dos días y paralizan la actividad productiva de la comunidad. El hospital más cercano se encuentra alejado, a unos 10 kilómetros.

En la aldea quedan muy pocos hombres y mujeres jóvenes y sanos, la mayoría de sus habitantes son hombres y mujeres mayores y niños. Los jóvenes de la comunidad están siendo devastados por el sida. Los abuelos cuidan de sus nietos huérfanos y trabajan en el campo sin descanso para poder alimentarles. Muchas familias han perdido a todos sus hijos mayores pero son familias muy numerosas, por lo que hay un gran número de niños y niñas.

Resulta de gran utilidad que el formador haya conocido el contexto de forma directa y recomendamos complementar el enunciado con material gráfico, fotografías y vídeos del entorno u otras herramientas que permitan su visualización (por ejemplo *GoogleTM Earth*). El aspecto clave es la discusión grupal sobre lo que se identifica en el entorno social presentado. Para moderarla, se puede confeccionar una matriz que incorporará tres bloques: identificación, intervención y proyección a resultados y que se cumplimentará por consenso. Presentamos a continuación un ejemplo de matriz resultante.

TABLA 19.1. COMUNIDAD AGRÍCOLA RURAL AFRICANA			
IDENTIFICACIÓN		INTERVENCIÓN	PROYECCIÓN A RESULTADOS
ÁREAS	PROBLEMAS		
Seguridad alimentaria	Suelo sin nutrientes. Monocultivo (Maíz).	Desarrolla agrícola Fertilizantes y rotación de barbechos. Cultivos alternativos.	Mejora del rendimiento de los cultivos. Mejora nutricional y de acceso a mercados alternativos.
	Agua y saneamiento	Infraestructuras Sistemas de riego y de almacenamiento de agua de lluvia. Sistemas de almacenamiento de productos agrícolas.	Mejora del rendimiento de los cultivos. Optimización del uso del recurso y control de propagación de enfermedades. Conservación de productos para prolongar su vida útil y favorecer el acceso al mercado.
Salud	Impacto holocéntrico de malaria y SIDA. Escasez de mano de obra (pocos hombres y mujeres jóvenes).	Atención Sanitaria	
		Uso de mosquiteras.	
		Control del entorno ambiental y del almacenamiento de agua (Vectores).	Control de propagación de la malaria.
		Tratamiento antirretroviral.	Control del SIDA y recuperación de los pacientes.
		Suministro de otros medicamentos y complejos vitamínicos.	Aumento de la productividad.
		Infraestructuras	
		Instalación de un dispensario médico cercano.	Control de la propagación del SIDA y la natalidad.
		Educación y capacitación	
Producción	Baja cualificación de la mano de obra.	Salud sexual y reproductiva.	Control de enfermedades y mejora nutricional.
		Distribución y uso de preservativos.	
		Proceso de administración de los tratamientos.	
		Capacitación en técnicas agrícolas y de mercado.	Mejora del rendimiento de los cultivos. Acceso a mercados. Aumento de la productividad.

Introducción a los derechos de la infancia

Esta actividad se puede llevar a cabo desde muy diferentes enfoques dependiendo del área de conocimiento en el cual se enmarque una determinada materia así como del nivel de conocimientos de los propios alumnos. La actividad se llevó a cabo en el marco de una materia orientada a una formación generalista sobre voluntariado infantil en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

Objetivo principal

Se busca que los alumnos adquieran conocimientos sobre el establecimiento de los derechos de la infancia tal y como se conciben hoy en día e identifiquen los principales problemas asociados a cada uno de ellos. Esta actividad está dirigida al grupo de alumnos de una clase.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia precisa de al menos 3-4 horas para desarrollarse de modo idóneo. A nivel metodológico se organizó en dos sesiones claramente diferenciadas. Es preciso que el docente tenga conocimientos profundos del recorrido histórico que la formulación de los Derechos de la Infancia ha tenido a nivel internacional e incluso es deseable que tenga formación en legislación para poder explicar de modo adecuado la terminología utiliza-

da. La primera sesión consistió en una exposición teórica (sesión de tipo expositivo) sobre el marco jurídico que regula los Derechos de la Infancia. Así, se expusieron los precedentes, incluyendo lógicamente, la Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Posteriormente, se analizaron los Tratados Internacionales (tanto de la ONU como de la Organización Internacional del Trabajo) y el Ordenamiento Jurídico Nacional (incluyendo legislación de tipo autonómico, sobre asociacionismo y sobre cooperación al desarrollo que incorpore la infancia).

La segunda sesión consistió en una experiencia cooperativa. A los alumnos se les entregó un listado con 19 ejemplos reales de vulneración de los derechos de la infancia. Estos ejemplos se habían extraído de fuentes contrastadas como los informes de *Human Rights Watch* (2002) y UNICEF (2009). Debían buscar, de los 19 Derechos fundamentales de la Infancia (ONU, 1989), aquellos que correspondían con cada enunciado de vulneración. Este trabajo lo hacían en pequeños grupos buscando un consenso entre todos los integrantes. Después se realizaba un debate conjunto. A modo indicativo se presentan en la tabla 20.1., dos enunciados y los derechos vulnerados en cada uno de ellos.

TABLA 20.1. VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA	
EJEMPLO DE VULNERACIÓN DE DERECHOS DE LA INFANCIA	DERECHOS DE LA INFANCIA
Las enfermedades prevenibles mediante la vacunación causan más de 2.000.000 millones de muertes por año, de las cuales aproximadamente 1,4 millones corresponden a menores de cinco años (Human Rights Watch, 2002).	Salud y acceso a servicios de atención de la salud (Art. 24), (ONU, 1989).
Se estima que en la actualidad trabajan 246 millones de niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y los 17 años, según los últimos cálculos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De esta cifra, cerca de un 70%, o 171 millones de niños y niñas, trabajan en situaciones o condiciones peligrosas en minas, con químicos y pesticidas en la agricultura o manejando maquinarias peligrosas (UNICEF, 2006).	Protección frente al trabajo infantil, la trata, la explotación sexual y de otro tipo, y el abuso de drogas (Art. 32-36, 39), (ONU, 1989).

Esta actividad posibilita por una parte que los alumnos aumenten el grado de conocimiento de la situación real de la infancia en muchos lugares del mundo (y en este sentido se puede hacer hincapié en determinados derechos según la temática de la materia concreta que el profesor esté impartiendo) y al mismo tiempo fomenta la competencia de pensamiento crítico, en cuanto al tiempo dedicado al debate en el aula que obliga a los alumnos a reflexionar sobre las situaciones reales planteadas y las consecuencias de las mismas. Asimismo, añadir el hecho de que algunas vulneraciones podían encajar en dos o más derechos.

CONCLUSIONES

La universidad debe ser un lugar donde se fomenten determinadas competencias en los estudiantes tal y como viene reflejado en la Ley Orgánica 4/2007 (BOE, 2007), así como en el informe Delors (1996) sobre el futuro de la educación. Para ello, el modelo de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en el *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Estos pilares tienen en cuenta el desarrollo personal y social, la orientación al conocimiento, y la responsabilidad ética-social.

La sociedad globalizada en que nos encontramos y el acceso a la realidad que vive una gran parte de la población en el mundo es algo innegable en estos días. No se puede vivir de espaldas a ella. Hoy más que nunca es preciso incorporar en nuestras aulas las realidades multiculturales y sociales existentes. La consecución de los derechos humanos, el respeto a la diferencia y la aceptación del otro son tarea de todos, no sólo de políticos y/o dirigentes de grandes potencias. Es desde este prisma desde donde se plantea un trabajo diario de reflexión sobre los esquemas, valores, actitudes y acciones de los estudiantes y de los profesores.

Tengamos en cuenta que el docente es al mismo tiempo transmisor y modelo actitudinal para sus alumnos. Así pues ha de ser capaz de realizar autocrítica en relación a sus modos de actuación y a los mensajes que les transmite.

A lo largo de este libro hemos querido mostrar diversas experiencias en las que se ha tratado de impulsar la formación en valores y la toma de conciencia de los valores éticos, partiendo de la base de que queremos formar personas socialmente responsables (Boni Aristizábal & Lozano Aguilar, 2004). En estas experiencias, se ha constatado que, en los niveles universitarios, esta formación ha de realizarse de un modo real, vivenciado y experimentado.

Analizando los ejemplos de actuación mostrados, se observa que no es preciso que existan materias que en su programa contengan aspectos vinculados a la solidaridad, el respeto a la diversidad o los derechos humanos. Es posible, desde cualquier ángulo que se plantee, abordar temas que están presentes en la sociedad por encima de etiquetas, categorías y planificaciones de estudios, áreas, grados o itinerarios curriculares. Así pues, cualquier profesor puede, si lo desea, introducir la formación en valores en su aula, independientemente, del área de conocimiento a la cual se pueda adscribir. Todos ellos comparten en última instancia la formación ética de futuros profesionales en una sociedad sostenible y capaces de responder a las dificultades nuevas que vayan surgiendo.

Sin embargo, parece que resultaría de gran interés el incorporar la educación en valores en el currículo oficial de algún modo, tal y como ya se hace en algunas universidades, gracias a la flexibilidad que ofrecen los nuevos grados. Toma así valor el concepto de *sostenibilidad curricular*.

Igualmente, salir de la burbuja del ámbito docente, se hace más que nunca necesario también para el profesor universitario. Caminar juntos de la mano, asociaciones no gubernamentales, contrapartes, docentes y alumnos, reflexionando conjuntamente, realizando aprendizaje enactivo, es el mejor modo de crear una universidad en la que realmente se genere conocimiento. Por este motivo, las aportaciones desde el ámbito de las ONG, en ocasiones desde una posición de denuncia, son muy enriquecedoras para el ámbito académico.

Podemos observar igualmente, a través de las experiencias realizadas, como se fomenta en ellas el emprendimiento social ofreciendo a nuestros estudiantes otra forma de vincularse con la sociedad en la que viven. Nuestros estudiantes serán capaces de integrar en su ámbito profesional un proyecto de vida que apele a la conciencia de si mismos y de los otros y que promueva la justicia social.

Epígrafe especial merecen los capítulos dedicados a cooperación al desarrollo por todo lo que suponen en cuanto que sitúan a las personas en el foco del desarrollo. En general nuestros estudiantes llegan a la universidad totalmente alejados de lo que ocurre fuera de su entorno más próximo. Actividades como las que aquí se muestran les acercan a modos de vida diferentes. Suponen un encuentro entre el mundo universitario y ese otro mundo del que no tenían conciencia. Les sitúa frente a realidades, no tan lejanas, de exclusión y pobreza.

En definitiva, y desde la humildad, hemos pretendido enseñar a nuestros estudiantes la importancia de saber vivir todos juntos, independientemente de las religiones, las razas, los niveles educativos, los recursos económicos, las ideologías y las diferencias, ya sean físicas, mentales o de cualquier otra índole.

Todos compartimos el mismo mundo.

Referencias bibliográficas

- ABAD CASTELOS, M. (2004). *¿Una alternativa solidaria frente a la barbarie? Las ONG en la nueva sociedad global*. Madrid: CIDEAL.
- ABBAGNANO, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- ALBIERO, P., & MATRICARDI, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci.
- ALDERFER, C. P. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.
- ALLPORT, G. W. (1967). Functional autonomy. En J. F. Perez, *General psychology; selected readings*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2011). *Derechos Humanos a la intemperie. La vivienda y la salud en España*. España: Sección española de Amnistía Internacional.
- AQUINO, T. D. (2000). *Cuestión disputada sobre las virtudes en general*. Pamplona: EUNSA.
- ARANGUREN GONZALO, L. A. (1998). *Reinventar la solidaridad: voluntariado y educación*. Madrid: PPC.
- (2001). *Ética en las organizaciones de voluntariado*. Madrid: Documentación social, n. 122.
- ARISTÓTELES. (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- BAINBRIDGE, B. (1993). *Sensing, Feeling and Action; The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering®*. Northampton: Contact Editions.
- BANKS, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BATESON, G. (2004). *Espíritu y naturaleza*. Paraguay: Amorrotu.
- BENITO, Á., & CRUZ, A. (2011, 3ª ed.). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BLAKNEY, R. B. (1941). *Meister Eckhart: A Modern Translation*. New York: Harper and Row.
- BOE. (13 de abril de 2007). LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 89, 16241-16260. España.

- BOE. (4 de mayo de 2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.
- BONET ANGLARILL, M. (2005). *Búscate la vida*. Barcelona: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- BONI ARISTIZÁBAL, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Madrid: Intermon Oxfam.
- BONI ARISTIZÁBAL, A., & LOZANO AGUILAR, J. F. (1-2 de Julio de 2004, Girona). El aprendizaje ético en la universidad y su relación con las competencias transversales en el diseño de los nuevos planes de estudios. *III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*.
- BOUD, D., COHEN, R., & WALKER, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Bristol: Society for Research into Higher Education and Open University Press. (Trad. esp.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea, 2011).
- CORTINA ORTS, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2001). *Cuadernos de alfabetización*. Madrid: Cruz Roja y Ministerio de Asuntos Sociales.
- CRUZ, R. F., & BERROL, C. F. (2004). *Dance Movement Therapist in Action*. Springfield: Charles C. Thomas.
- DALE, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*, 1969, NY: Dryden Press.
- DARWIN, CH. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray. (Trad. esp.: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza, 1984).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana /Unesco.
- DÍAZ HERNÁNDEZ, M. A. (2002). *Las motivaciones de la persona voluntaria. El compromiso inicial*. Madrid: Plataforma para la Promoción del Voluntariado.
- ERK, S., KIEFER, M., GROTHE, J., WUNDERLICH, A. P., SPITZER, M., & WALTER, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage*, 18(2), 439-447.
- FERRATER MORA, J. (1941). *Diccionario de Filosofía*. México: Atlante.
- FISHER, R. (2007). *Valores para pensar*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- FORD, M. E., & SMITH, P. R. (2007). Thriving With Social Purpose: An Integrative Approach to the Development of Optimal Human Functioning. *Educational Psychologist*, 42(3), 153-171.
- FREIRE, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GALLOWAY, C. M. (1977). Nonverbal: Authentic or Artificial. *Theory into Practice*, 16(3), 129-133.
- GARDNER, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- HALL, B.P. (1994). *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. Twin Light Publishing: Rockport MA.

- HAMANN, S., & MAO, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19.
- HERNÁNDEZ DOLS, A. I., & VALDERRAMA ROMERO, Ó. (2009). El Entrenamiento o coaching de personas emprendedoras. Un caso de buenas prácticas en el entorno local. *Mentoring & Coaching* (2), 325-337.
- HESEL, S. (2009). Entrevista a Christian Comelieu. En Hessel, S. *Hacia nuevas solidaridades. Diez Diálogos sobre Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Catarata.
- HORNO, P., & DEL MOLINO, C. (2004). *Explotación sexual infantil. Análisis de su situación en España*. Madrid: Save the Children.
- HUESPE, A. (2006). Propuesta de proyecto final de carrera en Ingeniería Civil. En Boni Aristizábal, A. & Pérez-Foguet, A. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- INTERMON-OXFAM. (2010). *La Realidad de la Ayuda 2009*. Madrid: Intermón Oxfam.
- JANZEN, R. (1994). Educating for Diversity. Melting Pot or Mosaic? *Educational Leadership*, 51(8), 9-11.
- KANT, I. (2010). *Obras completas*. Madrid: Gredos, Biblioteca de grandes pensadores.
- KORT, B., REILLY, R., & PICARD, R. W. (2001). An Affective Model of Interplay between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy-Building a Learning Companion. *Second IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'01)*. Madison, Wisconsin.
- LACALLE CALDERÓN, M., RICO GARRIDO, S., MÁRQUEZ VIGIL, J., & DURÁN NAVARRO, J. (2006). Glosario básico sobre microfinanzas. *Colección de Cuadernos Monográficos del Foro Nantik Lum de Microfinanzas: n° 5*. Madrid: Fundación Nantik Lum.
- LAPIERRE, A., & AUCOUTOURIER, B. (1977). *La simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- LLANO, A. (1988). *La Nueva Sensibilidad*. Madrid: Espasa.
- LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205-222.
- LOVAT, T. (2010). Synergies and balance between values education and quality teaching, *Educational Philosophy and Theory*, 42 489-500
- LUCKMANN, C. (1996). Defining Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 6-7.
- MARGALEF, L. (2004). Enseñar/Aprender. Profesores y alumnos que transforman sus contextos educativos. *III Congreso Internacional Docencia universitaria e innovación*, Gerona.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN CAVANNA, J. (2008). *Viaje a la otra orilla. Historias de los que trabajan por una América Latina mejor*. Bogotá: Norma.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M., & ESTEBAN, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006). Formación para la ciudadanía y la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (42), 85-102.

- MARTÍNEZ, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MCCLELLAND, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (8 de Diciembre de 2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*(293), 43053-43102. España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (20 de julio de 2007). Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*(173), 31487-31566. España.
- MONTES DEL CASTILLO, A. (2000). *Universidad y cooperación al desarrollo: nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social*. Murcia: Editum.
- MOREIRA, M. A. (2000). *El aprendizaje significativo. Teoría y práctica*. Barcelona: Visor.
- NEWLOVE, J., & DALBY, J. (2004). *Laban for All*. London: Routledge.
- NUNAN, D. (1998). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- OBLINGER, D. (1991, February). Introduction to multimedia in instruction—Maximizing multimedia: A how-to-session for faculty. Unpublished manuscript distributed during training, Dallas County Community College District at Dallas, (Courtesy of PBS Adult Learning Satellite Service). (In Ahmet 2003).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- ONTORIA PEÑA, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO. Revista de investigación* (1), 38-61.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *Misión de la Universidad. Tomo IV en Obras Completas*. Barcelona: Alianza Editorial.
- PAYNE, H. (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W., & PERRY, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- PÉREZ FOGUET, A., MORALES LOBO, M., & SAZ CARRANZA, Á. (2005). *Introducción a la Cooperación al Desarrollo para las ingenierías. Una propuesta para el estudio*. Madrid: Ingeniería sin Fronteras.
- PÉREZ LÓPEZ, J. A., & CHINCHILLA, N. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa del siglo XXI*. Bilbao: Deusto.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1992). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- POBLETE RUIZ, M., & VILLA SÁNCHEZ, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- PORTER, L. W., & LAWLER, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood: Richard D. Irwin.
- PROYECTO ESPERANZA. (2010). *Las víctimas de Trata y el Retorno Voluntario*. Madrid: Voces contra la trata de mujeres.
- PUTNAM, J. W. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Brookes.
- RICHARDSON, V. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- RODRÍGUEZ, R.M. (2008). Recursos tecnológicos aplicados a la introducción de la educación en valores en el ámbito universitario. *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Lérida.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M., & CASTAÑO PEREA, E. (2011). La investigación-acción en el desarrollo de experiencias de cooperación en estudios técnicos de grado. *V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Cádiz.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M., BERNALDO PÉREZ, O., HERNANDO JEREZ, A., CASTAÑO PEREA, E., GARCÍA SAN MIGUEL RODRÍGUEZ, L., & JEROME, C. D. (2010). Metodología interdisciplinar para el desarrollo de un proyecto de desarrollo sostenible en la Región de Afar (Etiopía). *VII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Villaviciosa de Odón.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- SÁNCHEZ ROSSINI, M. A. (2008). *Educar es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- SECO, M., RAMOS, G., & ANDRÉS, O. (1999). *Diccionario del Español actual*. Madrid: Aguilar.
- SCHULER, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHELLY, G. B., WAGGONER, G. A., CASHMAN, T. J., & WAGGONER, W. C. (1998). *Discovering computers 98: A link to the future*. Boston: Course Technology, Inc.
- SHINCA, M. (2002; 3ªed.). *Expresión Corporal. Técnica y Expresión del Movimiento*. Barcelona: Praxis.
- SHORS, T. J., MIESEGAES, G., BEYLIN, A., ZHAO, M., RYDEL, T., & GOULD, E. (2001). Neurogenesis in the adult is involved in the formation of trace memories. *Nature* (410), 372-376.
- SPITZER, M. (2001). *Schokolade im Gehirn und weitere Geschichten aus der Nervenheilkunde*. Schattauer, F.K. Verlag.
- STERN, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- STONE WISKE, M. (1998). *Teaching for understanding : linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHWARTZ, S. (1992): Universals in the content and structure of Values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En Zanna, M.P, *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, Vol. 25 , San Diego, L.A : Academic Press.
- THIEBAUT, C. (1998). *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

- TODD, B. A. (1997). Cooperative learning in a distance-learning environment. 1997 ASEE Southeastern Section Meeting, Marietta, GA. (En Ahmet y Kopec 2003).
- UNAMUNO, M. DE. (2003). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Alianza Editorial.
- VARELA, F. (1990). *Conocer: Las Ciencias Cognitivas, tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- VARELA, F. J., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (1992). *The embodied mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: The MIT Press.
- VARGAS LLOSA, Á. (2009). *Lecciones de los pobres*. Madrid: Espasa Calpe.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. Oxford: John Wiley and Sons.

Referencias documentales de páginas web

- ACPP. (27,28 y 29 de noviembre de 2008). *I Encuentro de Migraciones y Desarrollo del Norte de Marruecos*. Asamblea de Cooperación por la Paz, Codesarrollo y Migración. http://issuu.com/acpp/docs/memoria_acpp_2008_2009?viewMode=magazine (Consulta: 20 /08 /12).
- ALONSO RODRÍGUEZ, J. A. (12-14 de noviembre de 2008). *Grandes Desafíos de la Universidad a Medio Plazo*. Conclusiones del III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo: http://campusvirtual01.uca.es/jnillo/ocs/cong_univ/Conclusiones_III_Congreso.pdf (Consulta: 20 /08 /12).
- ARIAS CAREAGA, S., & MOLINA BAYÓN, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo: La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Red Universitaria de Investigación sobre cooperación para el desarrollo del Ayuntamiento de Madrid: <http://www.reduniversitaria.es/inicio.php> (Consulta: 20 /08 /12).
- CAMACHO, H., CÁMARA, L., CASCANTE, R., & SÁINZ, H. (2001). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. CIDEAL – Acciones de desarrollo y cooperación ADC: <http://preval.org/> (Consulta: 20 /07 /11).
- CERMI. (2011). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2010*. <http://www.cer-mi.es> (Consulta: 20 /08 /12).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *Libro verde: El espíritu empresarial en Europa*. http://europa.eu/legislation_summaries/other/n26023_es.htm (Consulta: 20 /08 /12).
- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO DE ESPAÑA (2010). *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?* <http://www.obrasocialncg.com/socialia/publicaciones> (Consulta: 20 /08 /12).
- CRUE (2000). *Estrategia De Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)*. Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales : <http://www.crue.org/areainternacional/Cooperacion> (Consulta: 20 /08 /12).
- (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. <http://www.crue.org/areainternacional/Cooperacion> (Consulta: 20 /08 /12).
- (2005). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. <http://www.crue.org/areainternacional/Cooperacion> (Consulta: 20 /08 /12).
- (2005). *Directrices para la Sostenibilización Curricular*. Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE:

- <http://www.crue.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/Crue/Sostenibilidad&%5d> (Consulta: 20 /08 /12).
- DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN UPM, Y ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO INGENIERÍA SIN FRONTERAS / ISF, (2009). *Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo. Actas de las Jornadas. Madrid 11 y 12 de Junio 2008*. <http://oa.upm.es/2099/> (Consulta: 20 /08/ 12).
- DE LA PEÑA, X. (2006). *La motivación en el aula*. Psicología de la educación para padres y profesionales: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula> (Consulta: 4 /11 /11).
- EDELMAN, R. (2006). *Annual Edelman Trust Barometer*. <http://www.edelman.com/trust/2007/> (Consulta: 20 /08 /12).
- ESCUELAS SIN RACISMO. *Le réseau européen d'Écoles Sans Racisme, Écoles pour la Paix et le Développement*. <http://www.escuelasinracismo.org/seccion-europa/fr/index.php> (Consulta: 20 /08/ 12).
- EUROPEAN COMMISSION. (2007). *Adult learning: It is never too late to learn*. Summaries of EU legislation: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_en.htm (Consulta: 20 /08/ 12).
- (2009) Directorate - General Justice, Freedom and Security. *European Fund for the integration of third-country nationals 2007-2013*: <http://ec.europa.eu/home-affairs/funding/integration> (Consulta: 20 /08/ 12).
- (2011). Enterprise and Industry. *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/corporate-social-responsibility/index_en.htm (Consulta: 20 /08/ 12).
- FAEA (1998). *CONTRASTES, Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera*. Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas (FAEA): Ministerio de Educación: <http://www.faea.es/contrastes.php> (Consulta: 16 /09 /11).
- FUNDACIÓN DEUSTO. (2008). *Programa Ingenio*. <http://www.fundacion-deusto.deusto.es/> (Consulta: 20 /08 /12).
- GINÉ, N. (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Cuadernos de Docencia Universitaria. Barcelona: Octaedro. Edición digital en: <http://www.octaedro.com/pdf/16510.pdf> (Consulta: 20 /08/ 12).
- GUIDO NAKAB, A. (2008). *Verdades y mentiras del codesarrollo*. III Foro Social Mundial de las Migraciones: <http://www.cities-localgovernments.org/committees/fccd> (Consulta: 20 /08/ 12).
- HUMAN RIGHTS WATCH. (2002). *Los Derechos del Niño*. Informe Anual 2002. http://www.hrw.org/legacy/spanish/inf_anual/2002/ (Consulta: 20 /08/ 12).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, INE (2008). *Encuesta sobre discapacidades autonomía personal y situaciones de dependencia*. <http://www.ine.es> (Consulta: 20 /08/ 12).
- LAUREATE EDUCATION (2011). *Sylvan/Laureate Foundation*. <http://laureate.net/en/SocialResponsibility/TheSylvanLaureateFoundation.aspx> (Consulta: 15 /09 /11).
- LOZANO, F., BONI, A., CIURANA, J.C & CALABUIG, C. (2003) La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docen-

- te en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia) Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm> (Consulta: 04/09/12).
- MAPPING WORLDS (2010). *Show World*. Change the world map at a time: <http://show.mappingworlds.com/world/> (Consulta: 20/08/12).
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2004). *Paulo Freire: Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. Aula Creativa: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm (Consulta: 16/09/11).
- MATICES (2008). Modelos de Aplicación de Tecnologías de la Información Contra la Exclusión Social: <http://esp.uem.es/matices/> (Consulta: 20/08/12).
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (s.f.). *Publicaciones y documentación de Cooperación Internacional: Planes directores*. <http://www.maec.es/es/MenupPal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Paginas/publicaciones1.aspx#Planes%20Directores> (Consulta: 11/9/11).
- MONDRAGÓN UNIBERTSITATEA (2008). *Ekiten programa*. Recuperado el 14 de septiembre de 2011, de Mondragon Unibertsitatea y el Centro de Empresas e Innovación de Mondragon Saiolan: <http://www.mondragon.edu/files/aldizkariak-revistas/mendeberriak/mendeberriak-9/ekiten-programa> (Consulta: 14/9/11).
- MORA VANEGAS, C. (2007). *Motivación e incentivación: Motivación, aprendizaje y logros*. GestioPolis: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/motivacion-aprendizaje-y-logros.htm> (Consulta: 21/08/12).
- NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, J.M., & SANTOS, M.A. (2010). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Formación y Participación de los Estudiantes en la Universidad Madrid, Universidad Complutense. Noviembre. <http://www.ucm.es/info/site/ucm2010/docu/29site/ponencia4.pdf> (Consulta: 04/09/12).
- NCREL (1999). *Learner-centered classrooms, problem-based learning and the construction of understanding and meaning*. National Center for Research on Teacher Learning: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/ntareas/science/sc3learn.htm> (Consulta: 11/01/10).
- OFICINA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (2011). *Memoria de Actividades de Responsabilidad Social. Curso 2010-2011*. <http://www.uem.es/es/conoce-la-uem/responsabilidad-social> (Consulta: 21/08/12).
- ONU. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Consulta: 03/09/12).
- PNUD. *Desarrollo Centrado en las Personas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe Anual 2010/2011. <http://www.undp.org> (Consulta: 21/08/12).
- POBLETE-RUIZ, M. (2000). "Estudio sobre la validación del inventario HT-39 sobre valores". <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/ESTUDIO%20VALID00.htm>. Bilbao, España.
- SÁNCHEZ, B., DE CORRAL, R., & BERSABÉ, B. (2008). *Empresa, tercer sector y emprendizaje social*. En <http://www.equipoystalento.com/tribunas/research-consulting-international/empresa-tercer-sector-y-emprendizaje-social> (Consulta: 21/08/12).

- SOLER, P. PALLISERA, M., PLANAS, A., FULLANA, J. y VILÀ, M. (2012). La participación de los estudiantes en la Universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, pp. 542-56. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_090.pdf (Consulta: 04 /09 / 2012).
- TANMIA (2009). *Pourquoi je veux émigrer?* Appui aux initiatives de prévention de la migratio ilégale des enfants mineurs non accompagnés: <http://www.tanmia.ma/emigrer/> (Consulta: 20 /08/ 12).
- UNCETA, K. (2006). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid. AECI-Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. <http://www.aecid.es/es> (Consulta: 21 /08/ 12).
- UNESCO (2002). *Futuros posibles. Diez tendencias para el siglo XXI*. El nuevo correo: <http://unesdoc.unesco.org> (Consulta: 21 /08/ 12).
- UNFPA (2011). *Estado de la población mundial 2011. 7 mil millones de personas, su mundo y sus posibilidades*: <http://www.unfpa.org> (Consulta: 21 /08/ 12).
- UNICEF (2010). *Informe Anual de 2010*. <http://www.unicef.org/spanish/publications> (Consulta: 03/09 / 12).
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. (2011). *VII Convocatoria de Proyectos de Cooperación al desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid*. Observatorio CUD. http://www.ocud.es/es/Convocatorias-VIII_Convocatoria_Proyectos-UCM_feb11
- UNIVERSIDAD DE OXFORD. Photographs. www.forcedmigration.org/photos. (Consulta: 8 /08 /10).
- WIKIPEDIA. *FLASHMOB*. <http://es.wikipedia.org/wiki/Flashmob> (Consulta: 9/ 11 /11).
- *Happening*. <http://es.wikipedia.org/wiki/Happening> (Consulta: 9/ 11 /11).

Portales web

- AMNISTÍA INTERNACIONAL. Sección Española: <http://www.es.amnesty.org/index.php> (Consulta: 20 /08/ 12).
- ARQUITECTOS SIN FRONTERAS (ASF). <http://asfes.org> (Consulta: 20 /08/ 12).
- ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ, CODESARROLLO Y MIGRACIÓN (ACPP). *ONGD*. <http://www.acpp.com/> (Consulta: 20 /11/ 11).
- ASHOKA INTERNACIONAL. www.ashoka.org (Consulta: 20 /08/ 12).
- ASOCIACIÓN AMIGOS DE SILVA *ONGD*. <http://www.amigosdesilva.org/> (Consulta: 20 /08/ 12).
- ASOCIACIÓN HANAN PARA LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA DISCAPACITADA. <http://es-es.facebook.com/pages/Asociacion-Hanan/152141144839571?sk=info> (Consulta: 20 /08/ 12).
- BRITISH BROADCASTING CORPORATION, B. W. (2010). *www.news/bbc.co.uk*. <http://www.news/bbc.co.uk> (Consulta: 1/11/10).
- CENTRO ESTATAL DE AUTONOMÍA PERSONAL Y AYUDAS TÉCNICAS (CEAPAT): <http://www.ceapat.org/>

COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CERMI)¹:
<http://www.cermi.es>

ESCUELA DEL CORREDOR Y DEL TRIATLETA (2007). Club Deportivo de la Universidad Europea de Madrid: <http://www.uem.es/es/conoce-la-uem/experiencia-uem/club-deportivo/escuela-del-corredor-y-del-triatleta> (Consulta: 09 /11 /11).

FORUM EUROPEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: <http://www.edf-feph.org/>
FUNDACIÓN RAIS. <http://www.fundacionrais.org> (Consulta: 1 /10 /11).

INTERGRUPO PARA LA DISCAPACIDAD: http://www.edf-feph.org/Page_Generale.asp?DocID=18390

IYF. *International Youth Foundation*. <http://www.youthactionnet.org/> (Consulta: 15 /09 /11).

LIVE ACTION SET. <http://www.liveactionset.org/> (Consulta: 22 /08/ 12).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE - Educación inclusiva en el sistema educativo: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES - Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (MTAS - IMSERSO): <http://www.seg-social.es/imserso/index.html>

MILHISTORIAS. Huerta Ecológica. (2007). <http://www.milhistorias.es/> (Consulta: 20 /08 /12).

NATIONAL TRAINING LEARNING INSTITUTE (1977). <http://www.ntl.org> (Consulta: 21 /08/ 12).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU): <http://www.un.org/spanish>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) <http://www.who.int/es/index.html>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT): <http://www.ilo.org/global/lang-es.index.htm/>

PARLAMENTO EUROPEO: <http://www.europarl.europa.eu/news/es/>

PORTAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (DISCAPNET): <http://www.discapnet.es>

RAE. (2010). *Diccionario de la lengua española*. <http://www.rae.es/rae.html> (Consulta: 13/5/11).

SOLIDARIDAD DIGITAL. El diario de la discapacidad: <http://solidaridaddigital.es>

TELÉFONO DE LA ESPERANZA. <http://www.telefonodelaesperanza.org> (Consulta: 01 /07/ 11).

THE OFFICIAL BOLOGNA PROCESS WEBSITE 2010-2012. *European Higher Education Area*:
<http://www.ehea.info> (Consulta: 21 /08/ 12).

UEM. (2011). *Premios Universidad Europea de Madrid Jóvenes Emprendedores Sociales*. En
<http://premios.uem.es/> (Consulta: 21 /08/ 12).

¹ El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad aglutina a la mayoría de entidades nacionales de personas con discapacidad o sus representantes, y a través del portal que se referencia se puede acceder a ellas.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias cognitivas en Educación Superior.* M^a Luisa Sanz de Acedo Lizarraga
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior.* Ascensión Blanco (Coord.)
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *Diseño e implantación de Títulos de Grados en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Vidal L. Mateos y Manuel Montanero (Coords.)
- *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico.* Gregorio Rodríguez Gómez y María Soledad Ibarra Sáiz (Edits.)
- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle (Coords.)
- *El aprendizaje autónomo en Educación Superior.* Joan Rué
- *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.* Laura Alonso y Florentino Blázquez
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M^a González García
- *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Peter T. Knight
- *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. ELEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Manuel Cebrián (Coord.)
- *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en Educación Superior.* Joan Rué y Laura Lodeiro (Edits.)
- *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes.* Sara Moore, Gary Walsh y Angélica Rísquez
- *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior.* Sara Moore y Maura Murphy

- *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Víctor M. López Pastor (Coord.)
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner (Edits.)
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.* José Arellano y Margarita Santoyo
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.* Rosa M^a Rodríguez Jiménez (Coord.)
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.* John Bowden y Ference Marton
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Negro
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias.* Miguel A. Zabalza y M^a Ainoha Zabalza Cerdeiriña
- *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior.* M^a Paz Sánchez González (Coord.)
- *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.* Pedro R. Álvarez Pérez (Coord.)
- *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior.* Gina Wisker y otros
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

Este libro surge de la inquietud por formar en valores a los estudiantes universitarios. La universidad tiene un compromiso con la sociedad, de la que es parte, por tanto debe formar profesionales altamente competentes pero también socialmente responsables.

La universidad no sólo ha de formar a sus estudiantes para que puedan incorporarse al mundo laboral con garantías de éxito; también debe formarles en responsabilidad y en compromiso con los demás. Para ello deberá crear situaciones en las que el alumnado aumente sus niveles de concienciación y compromiso con la sociedad.

El libro, tras una introducción teórica sobre aspectos generales en relación al término valor, a la cooperación al desarrollo y al emprendimiento social, recoge varias experiencias realizadas en el ámbito universitario para la formación en valores.

Las propuestas recogidas son interdisciplinares, tienen distinta duración y objetivos, y se han realizado en diversas áreas de conocimiento. El lector podrá encontrar ideas para su aplicación en temáticas ajenas a la propia especialización, ya que la formación en valores se puede abordar desde multitud de enfoques no excluyentes entre sí, resultando de vital interés buscar modos creativos de hacerlo.

Rosa M^a Rodríguez Jiménez es profesora e investigadora de la Universidad Europea de Madrid y Doctora en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid. Desde su creación y durante nueve años fue Directora de la Oficina de Voluntariado y Cooperación de la Universidad Europea de Madrid. Coordina esta obra, junto con los profesores **Enrique Castaño** y **M^a José Terrón**. En ella han colaborado una veintena de docentes y alumnos, autores y gestores de las experiencias realizadas.

