

El Proyecto SPRING: Innovación social y su aporte a la problemática de la equidad en Latinoamérica

.....
Pilar Escotorín,
Iván Arana y
Marc Brundelius
(Eds.)

Proyecto Europeo Alfa III - SPRING

SPRING

Responsabilidad Social a través de
Intervenciones Prosociales para
Generar Oportunidades Equitativas



SPRING

EL PROYECTO SPRING: Innovación social y su aporte a la problemática de la equidad en Latinoamérica

Pilar Escotorín, Iván Arana y Marc Brundelius (Eds.)

@ pilar@prosocialidad.org

@ ivan.arana@unad.edu.co

@ marc@prosocialidad.org

Proyecto Alfa III - SPRING

SPRING



Este proyecto ha sido financiado por la Comisión Europea en el periodo 2012 - 2014.

Esta publicación refleja sólo la opinión de sus autores.

La Comisión Europea no es responsable por el uso que pueda hacerse de la información contenida en este documento.

Título Proyecto: SPRING (Social responsibility through PROsociality based INTERventions to Generate equal opportunities// Responsabilidad social a través de Intervenciones PROsociales para Generar oportunidades equitativas)

Nº de Solicitud: DCI-ALA/2011/256

© Copyright: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

ISBN: 978-956-358-702-9

Revisión Académica: Mg. Iván Arana y Dr. Pilar Escotorin. Revisada y contrastada con todos los autores.

Revisión Lingüística: Mg. Iván Arana

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (incluido la fotografía y la informática), está autorizada por los titulares del copyright sólo para fines académicos. Está prohibido el uso y distribución de ejemplares con fines comerciales.

El lector que esté interesado en recibir más información sobre este proyecto, puede consultar el sitio www.spring-alfa-pucv.cl

Sub-programme: ALFA

Cómo citar este documento:

Escotorín, P., Arana, I. y Brundelius, M. (Eds.) (2014). *El Proyecto SPRING: Innovación social y su aporte a la problemática de la equidad en Latinoamérica*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING

Universidades socias del proyecto SPRING



PUCV
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ·
Chile



UNAD
Universidad Nacional Abierta a Distancia ·
Bogotá · Colombia



UAM
Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa ·
México DF · México



UPDS
Universidad Privada Domingo Savio ·
Santa Cruz · Bolivia



UAB
Universitat Autònoma de Barcelona ·
España



UDLA
Universidad de las Américas ·
Quito · Ecuador



UNSAM
Universidad de San Martín ·
Buenos Aires · Argentina



FU
Freie Universität Berlin ·
Alemania

10

pág.

INTERÉS DEL PROYECTO EUROPEO ALFA-SPRING: AVANZAR EN METODOLOGÍAS SOSTENIBLES PARA ENSEÑAR, VIVIR Y APLICAR VALORES

19

pág.

01 EL PROYECTO SPRING

Selección de textos que describen el diseño global de SPRING, su metodología, plan de sostenibilidad y aporte a la innovación social. Los contenidos de este apartado han sido extraídos del Anexo A, parte A y parte B, del proyecto aprobado por la Comisión Europea.

pág 20 Presentación y pertinencia de SPRING

pág 27 Metodología del proyecto SPRING

pág 33 El desafío de la sostenibilidad SPRING

37

pág.

02 RECOPIACIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS SOBRE EL PROYECTO SPRING

Selección de algunos artículos especializados -previamente publicados- sobre la intervención del proyecto SPRING. Describen matices concretos de la intervención en algunos de los países socios del proyecto.

pág 39 De la formación universitaria instrumental hacia la formación integral del ingeniero: SPRING, una propuesta educativa desde la responsabilidad prosocial

pág 48 Aprendizaje y práctica del actuar prosocial responsable en ciencias básicas e ingenierías (CBI)

pág 56 SPRING y la inserción equitativa en el mercado laboral

pág 70 SPRING en Alemania, después de Bolonia

pág 72 SPRING in Deutschland. Chancen für ein prosoziales Bildungswesen

pág 80 Proyecto SPRING: Algunas pistas para la universidad europea en los próximos diez años

pág 83 POSTER: Social Responsibility of Universities: Reshaping Organizational Culture through Prosocial Behavior of Students, Lecturers and Employers

86

pág.

03 NUEVAS REFLEXIONES SOBRE SPRING

Selección de textos hasta ahora inéditos que contribuyen a la reflexión en torno al Proyecto con especial énfasis en la dimensión aplicativa y de interés social.

pág 87 Resultados del proceso UNAD, Colombia: adaptación del modelo SPRING a una universidad virtual

pág 101 Prosocialidad y responsabilidad social como componentes convergentes en un curso de producción audiovisual

pág 114 La comunicación de calidad prosocial en los entornos virtuales de aprendizaje: un modelo en construcción

pág 118 Intervenciones Audiovisuales - Notas sobre la metodología de los documentales prosociales dentro del Proyecto SPRING

pág 124 Social Responsibility of Universities and Social Inclusion: Experiences from Latin America – An Outlook for Europe?

130

pág.

04 EL PROYECTO SPRING DESDE LA MIRADA DE SUS PROTAGONISTAS

pág 131 Trece micro-relatos del proyecto SPRING

pág 132 Micro-relatos de docentes

pág 138 Micro-relatos de estudiantes

pág 142 Micro-relatos de empleadores

INTERÉS DEL PROYECTO EUROPEO ALFA-SPRING: AVANZAR EN METODOLOGÍAS SOSTENIBLES PARA ENSEÑAR, VIVIR Y APLICAR VALORES

Pilar Escotorín, Marc Brundelius* e Iván Arana***

**Universidad Autónoma de Barcelona, España*

***Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia*

Escribir el Proyecto SPRING fue para el equipo que lo diseñó un desafío, en varios sentidos: como todo proyecto europeo, en primera instancia comportaba la dificultad de poner a danzar “en ronda” –como diría Gladys Jiménez, compañera y coordinadora responsable del proyecto– a docentes de diversos países, diversas tradiciones universitarias, diversas disciplinas; por otra parte, implicaba sobre todo el reto de generar un constructo aplicativo que reuniera la experiencia de años en intervención educativa en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria y la Prosocialidad Aplicada.

Un desafío adicional del proyecto era atreverse a usar nuevas metodologías de intervención, que aportaran algo nuevo a los modelos vigentes y que permitieran abordar con una nueva mirada un tema ampliamente conocido y enormemente complejo como es la inequidad latinoamericana, en particular en lo relativo al acceso de los jóvenes universitarios al mundo del trabajo.

Para hacer una propuesta experimental que abordara de manera innovadora la existente desigualdad de oportunidades de acceso al trabajo por parte de los jóvenes, se planteó una intervención compleja desde diagnósticos comunes –de lo que la literatura da cuenta ampliamente– y también desde una mirada menos evidente: la Responsabilidad Social mirada desde la Prosocialidad, una perspectiva que apuesta por una intervención optimizadora del tejido social y solidario.

El proyecto europeo SPRING, financiado por la UE hasta diciembre de 2014, es un acrónimo en inglés propuesto por el compañero Franco Gramegna, que significa “*Social*

responsibility through PROsociality based INterventions to Generate equal opportunities”, lo que traducido al castellano sería algo así como “Responsabilidad social a través de intervenciones prosociales para generar oportunidades equitativas”.

Hasta junio de 2014, en los seis países latinoamericanos que implementaron el modelo, la que podríamos denominar “Comunidad SPRING” estaba conformada por unos 223 estudiantes, 90 empleadores y 72 docentes universitarios de disciplinas muy variadas, como agroindustria, enfermería, ingenierías biomédica y electrónica, física, educación parvularia, educación física, psicología, comunicación social, entre otras.

Catorce carreras y 43 asignaturas de las seis universidades latinoamericanas vinculadas al proyecto acogieron el desafío de implementar procesos de innovación curricular en las diversas disciplinas anteriormente señaladas. A junio de 2014, más de 50 empresas y organizaciones habían aceptado el desafío, no sólo de aceptar estudiantes en práctica SPRING, sino también de participar en el proceso formativo

y de incorporar algún indicador de Responsabilidad PROsocial en alguna dimensión de la gestión de la propia organización. Si a esto se suman los equipos de coordinación local del proyecto de las 8 universidades participantes –en promedio, unas 4 personas por universidad–, la comunidad SPRING en su tercer año de ejecución estaba conformada por más de 400 personas.

La gran apuesta –a la cual la Comisión Europea dio un voto de confianza con la financiación del proyecto– fue generar una intervención para crear un modelo innovador que, siendo replicable, pueda equipar a las universidades de metodologías más eficaces para asumir el liderazgo prosocial en temas de equidad, sobre todo en relación con la inserción laboral en igualdad de condiciones de los jóvenes universitarios.

PREMISA INICIAL DE SPRING

En SPRING se ha partido de la premisa siguiente:

- Si se aumentan en cantidad, calidad y frecuencia los espacios estructurados de formación, entrenamiento y aplicación de valores prosociales,
- si se usa una metodología replicable, con el objetivo de promover un conocimiento recíproco real, horizontal y una estima por la diversidad social,
- si se propone y dota a los jóvenes, a los docentes universitarios y a los empleadores, de competencias para optimizar su inteligencia prosocial, en la construcción del clima prosocial en el trabajo, **será posible producir cambios de comportamiento que incidan en un cambio cultural positivo**, el cual redundará en el aumento de las oportunidades laborales de los jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos en desventaja o que pertenecen a grupos minoritarios.

Esta premisa fue propuesta como conclusión de un trabajo de más de treinta años de investigación aplicada en Prosocialidad por parte del equipo LIPA de la UAB y como resultado de una larga tradición, de casi 15 años, de innovación curricular desde la Responsabilidad Social Universitaria en la PUCV, Chile.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO Y PUBLICACIÓN DE LOS PRIMEROS RESULTADOS

Spring fue concebido como un proyecto con 8 macro actividades y 19 actividades. Cada actividad generó a su vez muchas tareas y sub-tareas, que fueron produciendo datos que permitían ir reorientando el proyecto de manera dinámica.

Debido a la magnitud de las actividades implicadas y a la amplia tipología de resultados obtenidos – documentales prosociales, asignaturas innovadas curricularmente, producción teórica nueva, programas formativos, innovación en la didáctica presencial y virtual, por nombrar solo algunos ámbitos de actuación–, este libro configura una presentación global del proyecto mediante la compilación de algunos textos cuyas especificidades dan cuenta de la diversidad de miradas disciplinares implicadas en el proyecto. Se encuentran a continuación documentos con diferentes estilos de escritura, que incluyen aportes puntuales y muy específicos de 20 integrantes de los equipos locales de las universidades participantes.

LA INNOVACIÓN DE SPRING

SPRING ha producido varios resultados esperados, –confirmados por los informes correspondientes de los países involucrados; pero también, por su naturaleza compleja, el proyecto ha revelado una serie de beneficios inesperados.

Un análisis de entrevistas realizadas a 12 especialistas que lideraron SPRING en los países latinoamericanos permitió hacer un mapa global de la intervención. De este modo se concluye que las seis universidades latinoamericanas socias innovaron y crearon opciones metodológicas locales que, a su vez, garantizaron la adaptación del diseño global a los contextos institucionales locales (Escotorín, Brundelius & Delvalle, 2014a).

Todos los socios adecuaron la estructura de intervención a elementos de la cultura local o de las respectivas disciplinas. Iniciativas como la incorporación de profesores y estudiantes de diferentes

carreras en procesos formativos comunes, talleres específicos, metodologías “ad hoc” de seguimiento de las prácticas, aumento del trabajo interdisciplinario entre docentes, programas de posgrado nuevos, entre otros, fueron algunas de las creaciones que caracterizaron la experiencia.

RESULTADOS

Según la percepción de los especialistas consultados en el estudio referido, al menos 17 beneficios percibidos, atribuidos al proyecto, no eran esperados (Escotorín et al, 2014a). En UDLA, UPDS y UAM, por ejemplo, todos los informantes percibieron que SPRING había aumentado la calidad de acceso al mercado laboral de jóvenes provenientes de colectivos desfavorecidos.

Con respecto a que SPRING ha mejorado la calidad de vínculo entre universidades y organizaciones laborales, hubo coincidencia entre todos los especialistas de UDLA, UPDS, UNAD, UAM, PUCV en afirmar que, después de la experiencia de formación e implementación adaptada al entorno del modelo SPRING, surgió un mayor vínculo de colaboración recíproca entre la universidad y los centros de prácticas profesionales. En UDLA y PUCV, SPRING ayudó a implementar espacios de diálogo innovador con stakeholders. En UDLA, UAM y PUCV, el proyecto ayudó a implementar Prosocialidad y responsabilidad social en carreras no humanistas.

Si bien en todas las universidades se produjeron cambios en las políticas de acogida a estudiantes en práctica, en UPDS, UAM y PUCV hubo consenso entre todos los especialistas entrevistados sobre la creación de procesos innovadores en la manera de plantear el acompañamiento personal del estudiante.

En algunos casos, un beneficio inesperado fue que SPRING contribuyó a mejorar el clima de las organizaciones oferentes de espacios de práctica profesional, a través de la incorporación de indicadores de Responsabilidad PRO-social (UDLA, UAM) o bien a través de un liderazgo positivo de los estudiantes (UDLA, UPDS, UAM).

En relación con la calidad de la docencia universitaria, en un caso (UDLA) la formación personal de docentes como líderes prosociales, además de la innovación de sus asignaturas, facilitó una mejora de la calidad de la docencia y de los resultados académicos, al tiempo que disminuyó la deserción y los índices de reprobación.

En UDLA, UNSAM y UPDS, gracias al proyecto se mejoró el trabajo en equipo entre docentes que antes no colaboraban y en cuatro de las seis universidades latinoamericanas participantes aumentó el abanico de ámbitos posibles de prácticas para los estudiantes.

Además de este listado de beneficios percibidos, en el Informe Global de Resultados SPRING se identifican también otros beneficios específicos percibidos por los expertos en cada universidad, tales como la mejora de la autoestima de los jóvenes participantes en el proyecto:

Ha sido muy interesante este proceso ya que hemos visto que estudiantes que vienen de contexto desfavorecidos, que tienen una autoestima muy baja, que son muy tímidos, que no dicen lo que saben por el miedo a equivocarse, han cambiado totalmente en el proceso de las prácticas. (Catalina Hinojosa, SPRING Ecuador)

Vemos un florecimiento de los chicos, quienes eran tímidos e introvertidos, después de los talleres se vuelven seguros, saben quiénes son, saben cómo ayudar, cómo comunicar, es muy satisfactorio ver que nuestro acompañamiento les ha proporcionado estos beneficios. (Dolores Ayala, SPRING México).

Un elemento interesante detectado fue la innovación en el contexto de la práctica profesional, donde se incidió en cómo se evalúa la práctica y quiénes participan en el proceso de la evaluación. Esto consecuentemente mejoró la calidad de los resultados y la satisfacción de jóvenes, docentes y empleadores. Con las prácticas, aumentó el compromiso de los jóvenes y la motivación incluso de los propios docentes:

Spring entregó líneas de cómo trabajar entre las carreras y los centros de práctica.

Estaba muy presente esto de que las empresas recibían a los jóvenes, rellenaban un formulario, una evaluación y se iban. Era instrumental. Spring entregó un trabajo intencionado, más allá de que después se haya hecho o no, y eso se valoró mucho, tanto entre los empleadores como entre los docentes. Tanto en las evaluaciones como en las prácticas, jamás se había hecho esto de juntar a empleadores, estudiantes y docentes. (Andrés Gamboa, SPRING Chile).

Este mismo ejercicio de horizontalidad permitió incidir en la cultura organizacional e incluso relativizar las jerarquías en algunas organizaciones:

Hemos tenido casos al final de la práctica, en la retroalimentación del estudiante que hizo la práctica y que viene de un contexto desfavorecido, que ha sido capaz de decir al empresario qué cosa deben mejorar en la empresa. En este caso el empleador estaba en la disposición de decirle al estudiante: muchas gracias por lo que me dices, voy a tomarlo en cuenta. Nos pasó en muchos casos. (Catalina Hinojosa, SPRING Ecuador).

Un aspecto central del proyecto ha sido generar un punto de encuentro entre docentes que tenían inquietudes similares, pero que hasta ahora no se habían articulado en un proyecto común. Los docentes en SPRING generaron una comunidad de trabajo más allá de las propias disciplinas:

Yo veo que los docentes quieren hacer cosas y que trabajan juntos, que diseñan, que intercambian e-mails. Antes ellos decían que no se ponían a trabajar juntos y ahora sí, esto me da la impresión que algo cambió. También es la primera vez en 20 años de universidad que dos carreras se unen para hacer algo juntas. (Marcelo Prado, coordinador SPRING Argentina).

Este trabajo sinérgico entre los docentes permitió revisar sus propios estilos de docencia y revisar, desde

el filtro del proyecto, el currículo, la práctica en el aula y el cómo se establecían las relaciones interpersonales con los estudiantes.

(...) las docentes empezamos a flexibilizar nuestras normas, que eran muy rígidas; empezamos a acercarnos a los estudiantes. El cambio ha sido positivo para los docentes. Se abrieron más a empatizar con los estudiantes; a pesar de que las reglas se mantienen, son los docentes los que han abierto más su abanico. (Yaqueline Maldonado, SPRING Bolivia).

El empoderamiento de los docentes como líderes de la intervención permitió avanzar en niveles de compromiso y trabajo coordinado también con los empleadores:

(...) nosotros logramos a través del proyecto afianzar los vínculos de la universidad con las organizaciones laborales donde los estudiantes hacen los procesos de práctica. Yo sé que en todos los documentos institucionales de la universidad se habla de eso, pero yo no conozco ningún proyecto que haga la práctica, que articule una relación entre la universidad y el mundo empresarial. (Nancy Flechas, SPRING Colombia).

EN DEFINITIVA, ¿CÓMO DEFINIR SPRING?

En entrevistas realizadas a los especialistas que lideraron la intervención en cada país participante, se pidió que hicieran el ejercicio de explicar SPRING en dos minutos. El ejercicio fue interesante, pues las definiciones –recogidas todas en el Informe Final de Resultados Globales del Proyecto SPRING– si bien eran complementarias y exponían la esencia del proyecto, enfatizaban elementos propios sobre cómo se adaptó el diseño en cada universidad. Se definió SPRING como «un camino», «un modelo teórico aplicado», «un motor», «un proyecto de investigación», «un modelo educativo», «un proceso de transformación», «un sistema de prácticas», entre otras expresiones (Escotorín et al, 2014a). Así, las definiciones dadas reflejaron la gran diversidad de

miradas que convivieron en el proyecto.

Por otra parte, siendo la metodología de Investigación Acción Participativa la manera transversal de trabajar en el Proyecto, es comprensible la confluencia de representaciones sociales que generaron matices homogéneos, unos; y diferenciados, otros; tanto en el transcurso de la implementación, como en la forma de valorar y analizar al final los resultados de tres años de trabajo. Para entender los modelos de intervención implementados en cada país, se recomienda al lector consultar el libro *Innovación curricular en SPRING: Proyecto y realidad* (Gamboa, Jiménez, Jiménez y Lombardo, 2014b) de esta misma serie.

CONCLUSIONES FINALES DE LA INTERVENCIÓN

Las percepciones de los especialistas permiten afirmar que el modelo SPRING funcionó gracias a la participación de docentes motivados y que han adquirido las competencias necesarias para liderar la intervención, incluso, en ocasiones, sin el apoyo institucional que hubiera sido necesario. La falta de apoyo institucional, si bien fue un elemento no deseado, pudo revertirse en los casos de universidades que han logrado instalar SPRING en la cultura de trabajo de los docentes.

Por otra parte, y pese a los resultados de algunos países, Spring incidió aparentemente poco en las organizaciones oferentes de empleo. No obstante, cuando iniciaron los procesos de prácticas, tanto los docentes como los empleadores se abrieron a un diálogo horizontal más concreto, con objetivos más verificables y quizás menos abstractos para los propios empleadores, con resultados exitosos y satisfactorios. Es interesante observar cómo, incluso los empresarios que no participaron en la formación, pudieron participar de la innovación a través de un nuevo modelo de diálogo entre docentes, empleadores y estudiantes, en el contexto de la evaluación de la práctica profesional.

Desde las percepciones de los expertos, se puede decir que la premisa inicial del proyecto se

ha confirmado, pues se han registrado cambios de comportamiento percibidos en el estilo de docencia, en el trabajo en equipo, en la actuación de los estudiantes en el aula y en el lugar de prácticas. Se han percibido también cambios en los empleadores, quienes se han transformado en actores más cercanos y receptivos, dispuestos a acompañar a los jóvenes menos preparados, o a recibir en sus empresas a jóvenes que –por su perfil personal o por provenir de universidades que no estaban en la lista de las más prestigiadas del país– antes no eran aceptados.

Además es posible afirmar que con el Proyecto SPRING se han registrado cambios estructurales, se han modificado los sistemas de tutoría y evaluación de prácticas, involucrando a la tríada (empleador, docente, estudiante) en una experiencia de diálogo horizontal y transformador, generador de aprendizaje y forjador de autoestima y experiencia vital para los jóvenes. La sola existencia de un núcleo fuerte de docentes entrenados, más las nuevas asignaturas formalizadas, consolida y sienta las bases de una cultura prosocial y de un rol más decidido de la universidad para robustecer competencias no solo de sus estudiantes, sino también de otros actores de importancia e interés en los procesos educativos. Así se menciona en el apartado de sostenibilidad del proyecto:

El modelo SPRING invierte todos los recursos, más que en inversión tecnológica o de infraestructura, en la generación de una cultura prosocial en las carreras piloto y en la capacitación de los docentes en metodologías para aplicar valores y empoderar a sus colegas, a sus estudiantes y a la propia institución, como facilitadores de diálogo con todo tipo de actores de interés. (Proyecto SPRING, 2011).

Se puede pensar que la instalación de elementos SPRING en la cultura de la comunidad educativa generó una especie de efecto multiplicador, debido a que los docentes experimentaron algunos beneficios como frutos de un estilo de trabajo que les iba proporcionando resultados satisfactorios. Entre otros, resolución de problemas, más vínculo con el entorno,

clima de trabajo positivo, mayor cooperación entre los pares. Seguramente en los países participantes se abre una nueva fase, con empleadores abiertos a la universidad, que se aproximan, que preguntan qué viene, con interés en colaborar y no sólo en recibir jóvenes y hacer convenios de prácticas. En efecto, las percepciones de los especialistas revelaron un proceso de formación satisfactorio de los docentes y alta probabilidad de continuidad en las sinergias con organizaciones locales colaboradoras.

UTILIDAD DE ESTE LIBRO

Este libro ha sido concebido como una memoria de la vida de SPRING, en tanto proyecto de intervención innovador. Por ello, se propone permitir un mayor acercamiento a detalles propios del diseño, tales como su justificación social, sus objetivos y sus desafíos iniciales. Para este fin, se rescatan todos los documentos de valor teórico o aplicativo desarrollados en la fase de postulación del proyecto, material que normalmente en las experiencias académicas tiende a no publicarse, aunque posee un gran valor conceptual y metodológico. Asimismo, se recopilan en este mismo volumen, los artículos científicos o divulgativos más significativos producidos en el contexto de los tres años de duración del proyecto, algunos de los cuales ya han sido previamente publicados en medios académicos locales.

Siendo este libro una selección, es posible que el lector descubra insuficiencias para comprender en profundidad algunos componentes de SPRING; en tal caso, se recomienda consultar las demás publicaciones que constituyen esta serie de memoria y balance del Proyecto y que se encuentran disponibles para su consulta en línea a través de la página web de SPRING (<http://www.spring-alfa-pucv.cl>).

En el apartado 1 el lector podrá hacer una lectura más comprensiva del proyecto en cuanto tal, con sus objetivos, fases, beneficiarios. Los contenidos de este apartado han sido extraídos del texto original del proyecto aprobado por la Comisión Europea. En este

capítulo, más que presentar el diseño pormenorizado de cara a una posible réplica de la experiencia, se pretende ofrecer claves de lectura para quienes estén interesados en indagar cómo se planteó la intervención.

En el apartado 2 se presenta una selección de artículos especializados previamente publicados sobre la intervención y que describen diversos matices concretos del proceso global en algunos países. Dentro de la dimensión curricular del proyecto se incluye en este apartado un artículo del equipo de la PUCV – Chile– relacionado con el aporte de SPRING, en tanto modelo educativo, en la formación de ingenieros. También, en la misma línea, se destacan dos artículos de la UAM, México: uno sobre el aprendizaje y la práctica del actuar prosocial responsable en Ciencias Básicas e Ingenierías, y otro referido a la inserción equitativa en el mercado laboral.

En una línea de transferencia del proyecto a temas de interés para la opinión pública, se incluyen también otros dos artículos, uno publicado en una revista divulgativa sobre las pistas que puede dar el proyecto SPRING para la universidad europea; y un artículo en alemán –con una breve reseña previa en español– sobre SPRING y sus posibles aplicaciones en Alemania. A modo de síntesis teórica y práctica de SPRING se resalta al final un poster científico, en lengua italiana, presentado en el año 2014, en la Universidad La Sapienza de Roma, Italia, durante el Congreso Internacional *Hacer el Bien hace bien: Prosocialidad, un concepto entre la investigación y la educación*.

En el apartado 3, se presentan varios textos de producción académica –hasta el momento inéditos– que abordan diferentes dimensiones en las cuales se concretó el diálogo teórico y práctico entre SPRING y la problemática social de los países participantes. En la línea de las innovaciones metodológicas del proyecto, se presenta un texto desarrollado en colaboración entre FU Berlín y PUCV –Chile– relacionado con las intervenciones audiovisuales del proyecto, con interesantes notas metodológicas y analíticas sobre la experiencia del uso de la etnoficción en SPRING.

Como aportes de innovación teórica, se presentan algunos documentos relativos a la vinculación entre SPRING y los desafíos de la responsabilidad social universitaria y la inclusión social en Europa (UAB, España); la Prosocialidad y la Responsabilidad Social como componentes convergentes en un curso de producción audiovisual (UNAD, Colombia); la comunicación de calidad prosocial en entornos virtuales de aprendizaje (UNSAM, Argentina); y, un completo análisis de los tres años de intervención, incluyendo los resultados, del proyecto SPRING en UNAD, Colombia.

En el cuarto y último apartado se presentan en forma sintética 13 breves testimonios de docentes, empleadores y estudiantes ecuatorianos sobre su experiencia personal con el proyecto. Las vivencias referidas constituyen una selección de las experiencias que se registran con mayor amplitud y desarrollo en el libro *Relatos del Proyecto SPRING: La equidad y la calidad de la educación universitaria desde la óptica de los estudiantes, docentes y empleadores* (Ulloa & Hinojosa, 2014), de esta misma serie.

MAPA DE LECTURAS

Dada las limitaciones de este volumen para profundizar en todas las dimensiones del proyecto, se invita a lectores y lectoras a consultar los otros libros de la presente serie de publicaciones, todos disponibles en forma abierta y sin costo en la página web de SPRING hasta el año 2018.

Para profundizar en el diagnóstico inicial del proyecto, el libro de Gamboa & Avendaño (2014a) presenta datos finales de los procesos de consulta (*Focus Group*) realizados con empleadores, docentes y estudiantes.

Información más amplia sobre los temas de corte metodológico y relacionados con la formación en Prosocialidad se puede encontrar en el libro *Proyecto europeo SPRING: Investigación, participación y acción prosocial. Estrategias, instrumentos y materiales para el*

diagnóstico y formación de docentes en Prosocialidad aplicada (Escotorín, Brundelius & Izquierdo, 2014b). Allí se comparte material teórico y metodológico, y se presenta también una propuesta de guía formativa para docentes.

El detalle cualitativo de los procesos de innovación curricular, con los itinerarios específicos desarrollados en cada país y reflexiones teóricas sobre la responsabilidad pro-social, se registra ampliamente en el libro *Innovación curricular en SPRING: Proyecto y realidad* (Gamboa et al, 2014b).

Seguramente los resultados del proyecto se irán enriqueciendo a partir de este año 2015, en el que se comenzarán a ver los cambios de los procesos de prácticas. Por lo mismo, es probable que ni los libros de esta serie, ni la página web del Proyecto reflejen el 100% de los resultados locales. Estos se irán plasmando en futuros productos académicos de cada universidad, con datos, hallazgos y resultados generados a partir de SPRING. Por el momento, asumiendo este límite propio de un proceso complejo y de enorme producción de datos, en la página web de SPRING (<http://www.spring-alfa-pucv.cl>) se pueden consultar los primeros resultados y se puede observar

un video como síntesis del proyecto (<http://www.spring-alfa-pucv.cl/category/publicaciones>).

Se espera que este volumen (tercero de la serie) sea de utilidad para introducir al tema a especialistas y tomadores de decisiones en el ámbito educativo; a estudiantes de diversas disciplinas (entre otras, trabajo social, psicología comunitaria, comunicación social, educación y gestión de proyectos); a directivos académicos y administrativos de universidades interesadas en innovar sus respectivos currículos desde la Responsabilidad Pro-social; y, en general, a estudiosos de la Responsabilidad Social Universitaria y el diálogo con *stakeholders*.

Los editores se declaran abiertos a comentarios o preguntas a través de sus correos electrónicos y a través de la página web del Proyecto.

.....

Referencias

- Escotorín, P., Brundelius, M., & Delvalle, R. (2014a). *Proyecto SPRING: Mapa global de la intervención y resultados generales del proyecto según la percepción de los expertos líderes*. Recuperado de: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2015/01/INFORME-FINAL-INTERVENCION-GLOBAL-SPRING.pdf>
- Escotorín, P., Brundelius, M., & Izquierdo, C. (Eds.) (2014b). *Proyecto europeo SPRING: Investigación, participación y acción prosocial. Estrategias, instrumentos y materiales para el diagnóstico y formación de docentes en Prosocialidad aplicada*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.

- **Gamboa, A., & Avendaño, D. (Eds.) (2014a).**
Oportunidades equitativas desde la educación superior y el trabajo: Diagnóstico en Latinoamérica y Europa. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- **Gamboa, A., Jiménez, M., Jiménez, G., & Lombardo, P. (2014b).**
Formación en Responsabilidad Pro-Social: Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- **Proyecto SPRING (2011).**
Formulario Anexo A, parte B, diseño del proyecto aprobado por la Comisión Europea. Material no publicado.
- **Ulloa, L., & Hinojosa, C. (Eds.) (2014).**
Relatos del proyecto SPRING: La equidad y la calidad de la educación universitaria desde la óptica de los estudiantes, docentes y empleadores. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.

01

EL PROYECTO SPRING

Selección de textos que describen el diseño global de SPRING, su metodología, plan de sostenibilidad y aporte a la innovación social. Los contenidos de este apartado han sido extraídos del Anexo A, parte A y parte B, del proyecto aprobado por la Comisión Europea.

PRESENTACIÓN Y PERTINENCIA DE SPRING¹

*Pilar Escotorín**, *Marc Brundelius**, *Franco Gramagna***,
*Eugenia Rivieri***, *Gladys Jiménez*** y *Robert Roche**

**Universidad Autónoma de Barcelona*

***Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

Niveles de inequidad de la Educación Superior en América Latina

Latinoamérica es la región que cuenta con la distribución de recursos más desbalanceada del mundo y la explicación no es sólo económica o estructural. Pueden identificarse al menos tres factores críticos que explican este fenómeno: la posición de Latinoamérica dentro de un sistema económico global; el subdesarrollo de las estructuras del estado y **la existencia de un colonialismo interno que mantiene las categorías raciales** (Hoffman y Centeno, 2003).

Por lo mismo, no puede abordarse el tema de la inequidad sólo desde un cambio de las estructuras universitarias, laborales o sociales; o sólo desde el mejoramiento de las condiciones económicas de los países; sino desde un trabajo profundo y sistemático que “**prosocalice**” las relaciones entre las personas y las instituciones, que transforme una cultura, caracterizada por “un uniforme y resiliente sistema de prejuicios raciales” que

es lo que ha ayudado a crear las distinciones de clases en este continente (Hoffman y Centeno, 2003: 382-383) y con ello límites jerárquicos que hacen prácticamente inimaginable cualquier tipo de movilidad social.

En lo que respecta a la Educación Superior, podría decirse que la inequidad se visualiza claramente en dos grandes niveles:

- *Oportunidades de acceso a la universidad.* En todos los países de América Latina –AL–, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. Brasil, Guatemala, Honduras y Costa Rica son los países con más restricciones de acceso a la universidad para los jóvenes provenientes de los hogares con menores ingresos. (SITEAL, 2005)
- *Oportunidades de egreso de la universidad.* El perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico. (SITEAL, 2005)

Si bien en Latinoamérica todavía se debe avanzar mucho respecto a la igualdad de oportunidades para asegurar el acceso a la educación de los jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos bajos y de minorías desfavorecidas, y respecto a las oportunidades de egreso de los estudiantes, SPRING considera que **también es necesario ocuparse de un tercer nivel de inequidad:**

- Consolidar la calidad de la formación y la igualdad de oportunidades de acceso al mercado laboral de los jóvenes que ya están insertos en el sistema universitario, y que viven actualmente en situación de pobreza o que forman parte de colectivos desfavorecidos a través de su integración activa en espacios de formación y práctica profesional con heterogeneidad social.

Quizás la representación de estudiantes universitarios de los quintiles más pobres no es aún mayoritaria en las universidades de AL, sin embargo, el acceso a becas de las propias universidades o de los gobiernos, o la aún existencia de universidades públicas en algunos países, permite que este colectivo esté cada vez más representado en la Educación Superior.

Según datos de 2011, fecha en la que fue presentado el proyecto, una muestra representativa son los socios de SPRING: En el caso de la PUCV, Chile, *Applicant* de este proyecto, de 13.500 estudiantes, solamente 4021 jóvenes, provienen de un sector socioeconómico alto, en cambio, 9.474 jóvenes, un 70% provienen de los dos quintiles más pobres. El año 2010, este porcentaje era de 36.7%, lo que demuestra el aumento explosivo de estudiantes matriculados provenientes de sectores con más necesidades económicas.

En la UAM de México, el porcentaje de estudiantes en situación de pobreza es de un 47%, que tienen ingresos familiares inferiores a tres salarios mínimos, lo que corresponde a 300 Euros mensuales.

¹ Parte del contenido de este capítulo fue también publicado en los anuarios del congreso “Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación” – VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional de Responsabilidad Social Universitaria, desarrollado en Concepción, Chile, 11 y 12 oct de 2011, con el título MODELO SPRING: Social responsibility through PROsociality based INterventions to Generate equal opportunities. Disponible en: http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2014/05/revista_seminario.pdf

El caso de la UNAD de Colombia, por tratarse de una universidad abierta y a distancia, permite observar otro tipo de datos de interés, pues a sus aulas no solo acceden jóvenes, sino personas mayores que trabajan y que quieren formarse en la universidad. La UNAD tiene un rango de edades de estudiantes de pre-grado entre los 18 y los 60 años. Solo en las carreras de Psicología y Comunicación, de un total de 15.898 matriculados, un **63.3%** pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos.

La UNSAM de Buenos Aires, está ubicada en una de las localidades con mayor cantidad de villas miseria de la Provincia de Buenos Aires y **más de un 70%** proviene de un sector medio bajo. Y por último, la UPDS, de Santa Cruz, Bolivia, fundada con un sistema de fomento de la equidad, que tiende a democratizar las oportunidades de profesionalización, tiene un predominio de atención a segmentos de ingresos medios y bajos, el **60%** de sus estudiantes son alumnos que provienen de colegios fiscales y de convenio.

En Latinoamérica, quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos, no sólo experimentan la dificultad de acceder a la educación superior, sino también de mantenerse con éxito en el sistema, pues estos jóvenes no siempre cuentan a su haber con una adecuada base formativa previa, ni con recursos materiales suficientes de apoyo al estudio, o redes sociales que les permitan hacer frente a los desafíos académicos actuales y de este modo, **acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones que otros estudiantes** que tienen más posibilidades (más contactos, más ayuda especializada, más alternativas para elegir).

Sin dudas, existe una falta de vínculo entre las instituciones educativas y laborales, presente ya desde la escuela secundaria. Instituciones como el BID dan cuenta y se ocupan de ello, pues esta desvinculación exacerba la dificultad que tienen los jóvenes más pobres de la Región para insertarse exitosamente en el ámbito laboral (Inter American Development Bank, www.iadb.org).

Para sumar complejidad a esta problemática, y

siguiendo la línea propuesta por Hoffman y Centeno, las abismales diferencias entre clases sociales alimentan una oferta formativa donde las personas provenientes de “mundos sociales” diferentes suelen no “mezclarse”. Los estudiantes provenientes de una educación secundaria de elite, **suelen elegir como continuidad, universidades o carreras de elite**, en universidades o carreras que tienen determinado prestigio social, que gracias a redes de trabajo de alto nivel, suelen abrir puertas laborales a trabajos también de elite (Escotorín, 2010). La inequidad se perpetúa además por un desconocimiento recíproco entre ciudadanos de clases sociales diferentes, elemento base de prejuicios y estereotipos que dificultan la estima recíproca, el respeto de la dignidad del otro diferente a mí (Roche, 1995; Roche, 1997; Roche, 2010), lo que dificulta aún más la **composición de equipos de trabajo heterogéneos socialmente**.

Tanto jóvenes como empleadores provenientes de todas las clases sociales carecen de competencias y métodos adecuados para transformar la heterogeneidad social en una oportunidad de desarrollo.

Postulamos que aumentando en cantidad, calidad y frecuencia los espacios estructurados y con metodología replicable, de formación, entrenamiento y aplicación de valores prosociales para un conocimiento recíproco real, horizontal y una estima por la diversidad social, proponiendo y dotando a los jóvenes, a los docentes universitarios y a los empleadores de competencias para optimizar su inteligencia prosocial, en la construcción del clima prosocial en el trabajo: se pueden producir cambios comportamentales que inciden en un cambio cultural positivo que redundará en el aumento de las oportunidades laborales de los jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos desventajados.

Una intervención desde un modelo prosocial fomenta una cultura basada en valores que permiten tener en cuenta las expectativas del entorno social y compatibilizar la competitividad con el bienestar de las personas y la sociedad. La Prosocialidad es un concepto surgido, básicamente, de la psicología como un antónimo de “antisocial”, que estudia y demuestra

los factores y beneficios que las acciones de ayuda, solidaridad, del dar y compartir y cooperación, tienen para todas las personas, grupos, sociedades que se implican en ellas como autores o receptores (Roche 2010, Roche 1997).

OBJETIVOS DEL PROYECTO

OBJETIVO GENERAL

Empoderar el liderazgo social de las universidades para impulsar conjuntamente con los actores de interés, las transformaciones sociales en vista al desarrollo sostenible del país, teniendo en cuenta:

1. El desarrollo de un modelo educativo de innovación curricular para la Responsabilidad Pro-social de las universidades latinoamericanas,
 - centrado en la optimización de las habilidades y actitudes prosociales intra e inter personales, grupales,
 - que promuevan, fundamentalmente, la inserción laboral de los estudiantes en situación de pobreza, o que forman parte de colectivos desfavorecidos;
2. Una promoción activa de espacios de diálogo y cooperación con los futuros empleadores del territorio geográfico de influencia de la universidad.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

1. Llevar a cabo, a nivel de pre grado en cada universidad latinoamericana participante en el proyecto, un proceso de innovación curricular por competencias,
 - 1.1.1 que incorpore estándares de responsabilidad Pro-social en al menos dos carreras de cada universidad, para:
 - 1.1.2 fortalecer las habilidades y actitudes intra e inter personales, grupales, profesionales y de trabajo en equipo de los estudiantes,
 - 1.1.3 construyendo relaciones de confianza con actores diversos,
 - 1.1.4 consolidando redes de colaboración en el estudio y en el trabajo.

Grupos destinatarios, beneficiarios finales y número estimado de ambos

Beneficiarios durante los tres años de duración de SPRING por cada universidad partner latinoamericana:

Estudiantes universitarios de los cinco últimos semestres de carrera, especialmente aquellos que viven en situación de pobreza o que pertenecen a minorías desfavorecidas socialmente.

- **Una muestra de 20 estudiantes por universidad latinoamericana participante en la fase experimental**

Académicos de cada universidad que serán acompañados en una formación como expertos en los contenidos y habilidades del programa

- **5 docentes (mínimo 2 por carrera “piloto”). Total: 5 docentes entrenados en cada universidad LA.**

Empleadores ubicados en el territorio de influencia geográfica de la universidad que participarán de los espacios de formación y difusión dirigidos especialmente a ellos para vincular sus necesidades con los objetivos del proyecto.

- **Al menos un grupo de 8 empleadores de cada región participando en el proyecto por universidad.**

Beneficiarios finales:

Los jóvenes universitarios inscritos en las universidades de los países involucrados en el proyecto, especialmente los provenientes de los quintiles más pobres.

Todo el Personal académico y administrativo de las universidades.

Otros *Stakeholders* de las universidades (empleadores, ONG, autoridades locales, asociaciones profesionales, colectivos en situación de pobreza del contexto regional, comunidad local).

Pertinencia de la acción respecto a los objetivos y prioridades que la Comisión Europea definió para Latinoamérica en la Guía de Aplicación del Proyecto

La innovación curricular que se propone, además de la práctica estructurada de diálogo con los empleadores (uno de los *stakeholders* más importantes de la universidad) intensifica y profundiza la relación Universidad–Región, propicia aprendizajes de contenidos disciplinares y multidisciplinarios, desarrolla competencias para la inserción laboral y para la participación ciudadana activa, y coincide con las declaraciones de UNESCO respecto a los desafíos de la Educación Superior en América Latina, que reivindican “el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad” (Xarur, X. 2008: 13) y responde a los objetivos y prioridades señalados por la Comisión Europea en la guía de postulación

de los programas ALFA respecto a “contribuir al desarrollo de la Educación Superior (ES) en América Latina (AL) como medio para estimular el desarrollo económico y social más equilibrado y equitativo de la región”. Como también al objetivo específico referente a “contribuir al refuerzo del proceso de integración regional en el campo de la ES en AL, propiciando el avance hacia la creación de un Área Común de Educación Superior en la región, y potenciando sus sinergias con el sistema de la UE” (CE, 2006).

Asimismo, SPRING responde a las prioridades señaladas en la convocatoria de ALFA respecto a una “reforma y modernización de las instituciones y de los sistemas de Educación Superior en los países beneficiarios; prestando especial atención a los grupos menos favorecidos o vulnerables y a los países más pobres de la región”, a un apoyo a las IES (Instituciones de Educación Superior) para “para avanzar en la creación de una zona común de Educación Superior en AL” y sobre todo, respecto a “promover la cooperación y el establecimiento de redes y relaciones sostenibles entre las Instituciones de Educación Superior de ambas regiones, estimulando los vínculos entre las IES y los diferentes

actores que contribuyan al desarrollo económico y social de la acción” (CE, 2006).

La iniciativa SPRING responde a las prioridades de la convocatoria ALFA con una perspectiva que es complementaria (y no sustitutiva o alternativa) a otras acciones que, localmente, pueden ser llevadas adelante para facilitar el acceso a la universidad y la permanencia en ella de los estudiantes durante toda la carrera (en particular, los estudiantes socio económicamente desaventajados). Hacemos referencia a las acciones relativas a políticas nacionales acerca de la educación superior (apoyos financieros, mejoramiento de la calidad de la educación), a las políticas territoriales de involucrar potenciales mercados laborales donde los titulados pueden acceder. La originalidad del proyecto está vinculada de hecho, a su objetivo de apuntar hacia los recursos humanos, extendiendo el concepto de beneficiario de la universidad y de la sociedad civil en general que, por efecto de la implementación del modelo SPRING se “corresponsabilizan” en el hacerse cargo en modo sistémico del derecho a la educación superior y a un desarrollo laboral satisfactorio de muchos jóvenes en dificultad.

.....

Referencias

- Caprara, G. V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. In G.V.Caprara & S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (1 ed., pp. 8-22). Trento: Erikson.
- Caprara G.V., Steca, P., Zelli, A. e Capanna C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment* 21, 77-89.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS*, 11(4), 302-306. Recuperado en marzo 3 de 2009, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389>.

- **Comisión Europea (2006).**
Convocatoria Tercera Fase – ALFA III. Europe AID, Oficina de Cooperación.
- **Escotorín, P. (9-11-2007).**
Vías para optimizar prosocialmente la inequidad en Latinoamérica. Manuscrito no publicado.
- **Escotorín, P., & Roche, R. (ed.) (2011).**
Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, desafíos y propuestas. (Conclusiones del Proyecto Europeo CHANGE). La Garriga: Martí L'Humà. En prensa.
- **Hoffman, K., & Centeno, M. A. (2003).**
The Lopsided Continent: Inequality in Latin America. *Annu. Rev. Sociol.*, 29, 363–90
- **Inter-American Development Bank (n.d.).**
School to work transition. Recuperado el 20 de junio de 2010, de: <http://www.iadb.org/topics/education/educationandtheidb/index.cfm?lang=en&tid=educ&artid=6460>
- **Mazzara, B. M. (1999).**
Estereotipos y prejuicios. Madrid: Acento Editorial.
- **Roche, R. (Ed.) (2010).**
Prosocialidad: Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **Roche, R. (1995).**
Psicología y Educación para la Prosocialidad. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Roche, R. (1997).**
Psicología y Educación para la Prosocialidad. (1ª ed.) Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **SITEAL (2005).**
La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina –SITEAL. Recuperado el 11 de julio de 2011, de: http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/educacion_superior_america_latina.pdf.
- **Xarur, X. (2008).**
La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria –RSU– y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2). Santiago de Chile: IESALC, UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org.uy/politicacientifica/budapest+10/fileadmin/templates/cienciasNaturales/pcyds/Budapest10/archivos/ess_septiembreao_13_nro2_2008.pdf

METODOLOGÍA DEL PROYECTO SPRING

*Pilar Escotorín**, *Franco Gramegna***, *Marc Brundelius**, *Eugenia Rivieri***,
*Gladys Jiménez***, *Robert Roche** y *Florian Walter****
*Universidad Autónoma de Barcelona, España
**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
***Universidad Libre de Berlín, Alemania

Además de las técnicas generales ya citadas en otros espacios de esta documentación, como son las entrevistas en profundidad, los cuestionarios, y los *focus group*, se detallan a continuación los enfoques y procedimientos más específicos de SPRING.

PARTICIPATORY ACTION RESEARCH (PAR)

La metodología PAR (IAP en castellano, Investigación Acción Participativa) constituye un enfoque y procedimiento central para el planteamiento, proceso y evaluación de SPRING, debido a que es un modo de investigación-intervención altamente colaborativo, reflexivo, experiencial y participativo, en el cual todos los individuos comprendidos en el estudio son actores que deliberan y contribuyen en las diversas fases del diseño (Stringer & Dwyer, 2005). La investigación acción nace del deseo a la orientación de cambio no “de los otros”, sino “con los otros” (Reason & Bradbury, 2008: 4). Ya en las primeras investigaciones (Chein, 1949) se calificaba a la metodología PAR como aquella cuyos resultados deben ser aplicables en situaciones sociales concretas.

Con el uso de la metodología PAR (*Participatory Action Research*), SPRING desarrollará **una fase experimental o de intervención** que incluye el diseño e implementación de instrumentos de evaluación y **un programa piloto de formación**

y **seguimiento** para la realización de prácticas profesionales de estudiantes de los últimos cinco semestres de carrera, en especial jóvenes que viven en situación de pobreza o que pertenecen a colectivos desfavorecidos. La fase experimental vendrá fortalecida por metodologías de intervención de **optimización prosocial**, tales como: el modelo UNIPRO (Roche, 2010; 2003), modelo MOST, modelo YPA (www.motivationtostudy.eu), modelo YPA (Roche, 2010), modelo PMIP (Romersí, Martínez & Roche, 2011), la visualización participativa prosocial (Brundelius y Escotorín, 2010), la moderación participativa de reuniones (Heitkamp, 2007; Klebert, Schrader & Straub, 2000; Mira, Pérez-Jover, Lorenzo, Aranaz & Villater, 2004; Nendaz, Junod, Vu & Bordage, 1998; Ayres, & Hopf, 1992); Inventarios Prosociales en Contexto (Roche, 2010; Escotorín & Roche, 2011).

MÉTODOS DE ENTRENAMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA VISUAL Y MEDIÁTICA

Como parte de nuestro proyecto, también se busca crear documentos en hipertexto, que parecen estar más abiertos al diálogo. En un mundo cada vez más caracterizado por una situación de interconexión global y desterritorializada, este proyecto de envergadura internacional, que pone a trabajar en equipo a países distintos, es una oportunidad para establecer un modo de comunicación más equitativo/balanceado entre cada uno de los partners y los beneficiarios del proyecto (<http://www.visual-anthropology.fu-berlin.de>; <http://www.filmimg-culture.com>; <http://www.ontheroadwithmaruch.net>)

APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y GROUPWARE

Para acelerar el aprendizaje del modelo SPRING por parte de los actores involucrados en el proyecto, se hará referencia desde un punto de vista

metodológico al Aprendizaje organizativo (Senge, 1998) y al *Groupware* (Gutwin & Greenberg, 2002). En el caso de SPRING, que contempla además de un número de *partners* diversos, es necesario contemplar además la diversidad interna en los sujetos involucrados al interior de cada universidad (docentes, investigadores, técnicos, expertos) y las tipologías de *target groups* y beneficiarios finales (personal universitario, estudiantes, *stakeholders*).

El aprendizaje organizativo, debido a que es un proceso mediante el cual los miembros de una organización responden como actores de aprendizaje para la propia organización, se revela como un aporte valioso a la consecución de objetivos del proyecto. Las informaciones, las experiencias, las valoraciones de cada componente del equipo constituyen un patrimonio común para la entera organización del proyecto, codificándolas en normas, valores, metáforas y mapas mentales con base en las cuales cada uno actúa. Para facilitar la capacidad de transformar el aprendizaje individual en aprendizaje grupal y organizativo, una parte del primer encuentro entre todos los *partners* será dedicado a ilustrar y poner en común los conceptos teórico-prácticos vinculados a las siguientes categorías: *Dominio personal, Modelos Mentales, Unidad Formal de aprendizaje, Pensamiento sistémico*.

Respecto al sistema de comunicación entre todos los sujetos involucrados en la realización de SPRING se utilizarán algunos recursos típicos del *Groupware*, tecnologías que facilitan y hacen más eficaz el trabajo cooperativo por parte de más personas; en particular, se refiere a sistemas colaborativos de gestión de correo electrónico y a los BBS (*Bulletin Board System*), incluyendo *forum, guestbook y newsgroup* en Internet.

PROCEDIMIENTO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

La evaluación interna se realizará a través de procedimientos de monitoreo con instrumentos estructurados. Una vez definido el plan de trabajo

de la actividad, se acordarán indicadores del proceso y de resultados para cada actividad. Se realizarán cuestionarios que serán suministrados a todos los partners; sucesivamente, se elaborarán las respuestas de los partners y con esto se producirá un reporte que se asumirá como indicador general de la calidad del trabajo realizado.

La valoración externa será, en cambio, confiada a un evaluador externo independiente, a quien el *Applicant* encargará una valoración periódica (tres evaluaciones en los tres años de duración del proyecto) a fin de ofrecer posteriores instrumentos al partenariado para corregir eventuales anomalías en las fases realizadas.

Todas y cada una de las etapas del proyecto

SPRING constituyen bucles que se comunican y entrelazan durante todo el proceso. Todos los enfoques metodológicos propuestos están basados en una participación de los actores locales en tanto participantes expertos. En SPRING los actores locales son también considerados socios, participantes y no se consideran una mera “población receptora de ayuda”.

Basados en la propuesta de Cargo & Mercer (2008) un enfoque de trabajo integrador del enfoque metodológico de las etapas de SPRING para cada macro actividad será el siguiente, sistematizado en cuatro ETAPAS PAR propuestas por Cargo & Mercer (2008): (1) Compromiso; (2) Formalización; (3) Movilización y (4) Mantenimiento.

Objetivos metodológicos PAR de cada macro actividad	Procedimientos de seguimiento	Medios
<p>1.-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones de confianza y respeto • Establecer propuestas de consenso o temas comunes que serán explorados • Consensuar reglas de comunicación, participación, duración de la macro actividad, objetivos y negociar los roles de <i>partners</i> de SPRING, <i>partners</i> asociados y <i>stakeholders</i> (beneficiarios y comunidad local) <p>2.-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener confianza y respeto • Asegurar el tiempo necesario para desarrollar un partenariado adecuado • Identificar un mix adecuado de <i>partners</i> para implementar la visión de la macro actividad • Clarificar la dirección y gobierno de la macro actividad • Asegurarse que la participación de los <i>partners</i> sea compatible con requerimientos éticos 	<p>A lo largo de todo el proyecto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas de registro 2. Fotografías 3. Paneles de visualización 4. Video grabaciones 5. Entrevistas en profundidad 6. Diario de campo 7. <i>Focus Group</i> 8. Inventarios prosociales en contexto 9. Aplicación de otros instrumentos 	<p>A lo largo de todo el proyecto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cámara de video en cada país <i>partner</i> 2. Una cámara de fotos en cada país <i>partner</i> 3. Paneles de Visualización 4. Materiales de Moderación

<p>3.-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener confianza y respeto • Mantener la participación de los <i>partners</i>, <i>partners</i> asociados y <i>stakeholders</i> • Resolución de posibles tensiones • Tener una infraestructura permanente para dar soporte al trabajo • Procurar asistencia técnica adecuada para dar soporte al trabajo <p>4.-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de la capacidad instalada de los <i>partners</i> y <i>partners</i> asociados para la investigación • Tener tiempo y recursos para transferir el conocimiento en acción 		
--	--	--

LOS SOCIOS DE SPRING

Cada una de las universidades *partners* de SPRING ha sido invitada a formar parte de este proyecto porque su visión y misión coinciden con una voluntad de avanzar más en el plano de la ética aplicada. Además de esto, la experiencia de trabajo previa o de conocimiento recíproco entre los equipos de trabajo de las universidades que se han implicado en SPRING, permite asegurar que un proyecto de estas características, si bien es ambicioso, puede plantearse como un proyecto viable. Cada equipo que se ha involucrado en esta experiencia de trabajo ha dado individualmente innumerables muestras de interés y opción por aportar de manera activa en una transformación real de las estructuras sociales a través de un cambio cultural. En este contexto algunos de los *partners* de SPRING han colaborado o se han interesado en el trabajo de los otros recíprocamente, se han conocido, y ha nacido esta propuesta que pone en juego no un nuevo trabajo, sino que construye una propuesta probada como eficiente, basada en el trabajo que la mayoría de los equipos venimos desarrollando hace al menos 20 años.

Para profundizar en elementos específicos de la metodología de intervención SPRING y en su gestación, es posible encontrar más información en el volumen metodológico de la presente colección (Escotorín, Brundelius & Izquierdo, 2014).

Referencias

- Ayres, J., & Hopf, T. (1992, December). Visualization: Reducing speech anxiety and enhancing performance. *Communication Reports*, 5(1), 1-10. Retrieved February 3, 2009, from PsycINFO database.
- Boos, M. (1996, December). Die Effektivität der Moderation von Projektgruppen. *Gruppendynamik*, 27(4), 353-369. Retrieved February 3, 2009, from PsycINFO database.
- Brundelius, M., & Escotorín, P. (2010). El método de Visualización Participativa Prosocial de reuniones (VPP). En Roche (Ed.) (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Escotorín, P., Brundelius, M., & Izquierdo, C. (Eds.) (2014). Proyecto europeo SPRING: Investigación, participación y acción prosocial. Estrategias, instrumentos y materiales para el diagnóstico y formación de docentes en Prosocialidad aplicada. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- Chein, I. (1949). Some aspects of research methodology. *Jewish Social Services Quarterly*, 25, 452-457.
- Grant, D., & Ngwenyama, O. (2003). A report on the use of action research to evaluate a manufacturing information systems development methodology in a company. *Info Systems J*, 13, 21-35.
- Gutwin, C., & Greenberg, Saul (2002). A Descriptive Framework of Workspace Awareness for Real-Time Groupware. *Computer Supported Cooperative Work* 11: 411-446, 2002.
- Heitkamp, I. (2007). Die Entwicklung einer Moderationsmethode für Ethikkommissionen. Universität Hamburg, Hamburg.
- Klebert, K., Schrader, E., & Straub, W. (2000). *Winning Group Results*. Germany: Windmühle Verlag GmbH
- Kolbe, M. (2006). Explizite Prozesskoordination von Entscheidungsfindungsgruppen. Doktorgrades der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der Georg-August-Universität zu Göttingen.

- **Mira, J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., & Villater, J. (2004, September 15).** [Qualitative research: a valid alternative]. *Aten Primaria / Sociedad Española De Medicina De Familia Y Comunitaria*, 34(4), 161-166. Retrieved February 3, 2009, from MEDLINE database.
- **Nendaz, M., Junod, A., Vu, N., & Bordage, G. (1998, October).** Eliciting and displaying diagnostic reasoning during educational rounds in internal medicine: Who learns from whom? *Academic Medicine*, 73(10), S54-s56. Retrieved February 3, 2009, doi:10.1097/00001888-199810000-00044
- **Peters, M., & Robinson, V. (1984).** The origins and status of action research. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 113-124.
- **Pieper, A. (1984, December).** Visualisierungsverfahren: Hilfen für die Moderation und Evaluation von praxisnaher Gruppenarbeit. *Gruppendynamik*, 15(4), 401-416. Retrieved February 3, 2009, from PsycINFO database.
- **Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007).** *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- **Roche, R., Brundelius, M., Cirera, M., & Escotorín, P. (2010).** Los Inventarios Prosociales, un instrumento colectivo de consenso. En Roche (Ed.) (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **Schilling, G. (2006).** *Angewandte Rhetorik und Präsentationstechnik. Der Praxisleitfaden für Vortrag und Präsentation*. Berlin: Gert Schilling Verlag.
- **Senge, P. (1998).** *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México DF: Gránica.
- **Stringer, E., & Dwyer, R. (2005).** *Action Research in Human Services*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/ Prentice Hall.
- **Wepa, D. (2003).** An Exploration of the Experiences of Cultural Safety Educators in New Zealand: An Action Research Approach. *Journal of Transcultural Nursing*, 14, 339-348.

EL DESAFÍO DE LA SOSTENIBILIDAD SPRING

*Marc Brundelius**, *Franco Gramegna***, *Pilar Escotorín**, *Eugenia Rivieri***,
*Gladys Jiménez*** y *Robert Roche***

**Universidad Autónoma de Barcelona*

***Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

CONDICIONES PREVIAS E HIPÓTESIS DURANTE Y DESPUÉS DE LA FASE DE EJECUCIÓN

SPRING, en los tres años del proyecto, invierte todos los recursos en la generación de una cultura prosocial en las carreras piloto y en la capacitación de los docentes en metodologías para aplicar valores y empoderar a sus colegas, a sus estudiantes y a la propia institución como facilitadores de diálogo con todo tipo de *stakeholder*.

Las metodologías implementadas en cada carrera además de institucionalizar de manera curricular contenidos que permanecen una vez terminados los tres años de intervención, transforman a las carreras participantes en el piloto, en verdaderos “centros de confianza”, articuladores de redes prosociales entre posibles empleadores y estudiantes.

El proyecto crea un modelo transferible a otras carreras de la propia universidad o a otras universidades de la región, que funciona en cada carrera con al menos dos docentes expertos, motivados y capacitados en los contenidos y metodologías específicas de SPRING

SOSTENIBILIDAD A NIVEL INSTITUCIONAL

SPRING establece una estructura de cooperación entre la universidad, los docentes, estudiantes y empleadores que se basa en el interés común y duradero de que los estudiantes se inserten en el mercado laboral y que los empleadores se contacten con estudiantes de alta preparación en habilidades sociales y técnicas.

El concepto de SPRING -además- hace referencia a determinados riesgos y oportunidades que las universidades se suelen plantear en el marco de su responsabilidad social como instituciones y en relación con sus interlocutores. SPRING se orienta a las relaciones con interlocutores, como son los estudiantes, los docentes y los empleadores:

- El proyecto pretende reducir los niveles de incertidumbre de los estudiantes de estratos socio-económicos bajos para que puedan terminar con éxito su carrera, e insertarse en el mercado laboral. De esta manera se puede aumentar el grado de cohesión entre los estudiantes en el aula, independientemente de su situación socio-económica. Tal cohesión puede aumentar el éxito académico de los estudiantes de un curso.
- En este sentido, SPRING abre a las universidades el paso a una innovación social, que consiste en la igualdad de oportunidades a través de la Prosocialidad, y que puede aumentar el atractivo para futuros estudiantes, pero también para futuros docentes o *partners* externos gubernamentales o no gubernamentales con interés en un impacto social tangible de la universidad.
- De este modo, la universidad se posiciona en el ámbito de la responsabilidad social, integrando consideraciones éticas, por un lado, y consideraciones de calidad curricular y de oferta educativa, por otro lado.

SOSTENIBILIDAD TRAS LA FINALIZACIÓN

SPRING tiene su enfoque en la replicación del modelo desde sus pasos iniciales, sus participantes se preparan desde el principio para las futuras réplicas: establecen una cadena de transferencia del conocimiento metodológico y comportamental en cuatro etapas: desde la formación de los *partners*, a la de los docentes, hasta la de los estudiantes, y sigue con el *coaching* y acompañamiento de estudiantes y empleadores en el proceso. Otras carreras o universidades pueden aprovechar tanto el conocimiento experto generado así como la experiencia práctica generada en los *partners*, docentes, estudiantes y empleadores, además de la amplia documentación sobre las metodologías aplicadas y sus efectos en la práctica.

Una vez que la universidad (representada por su dirección), los representantes de SPRING en la universidad, los docentes, estudiantes y empleadores, apoyen al proyecto por razones de responsabilidad social, ya no es un proyecto que pueda representar grandes riesgos sociales o económicos: no hay una inversión en sistemas de producción, es independiente de temas políticos, económicos, o de gestión de la propia universidad. Se trata de cambios culturales, de un estilo de trabajo, de un estilo de docencia, de un estilo de inclusión de colectivos desfavorecidos en la toma de decisiones.

SOSTENIBILIDAD FINANCIERA

Aunque no se lograra la instalación de SPRING en toda las carreras de las universidades *partner*, o incluso aunque fuera un proyecto que no involucrara a todos los docentes de cada carrera piloto, la sola existencia de este núcleo fuerte de docentes entrenados, más las nuevas asignaturas formalizadas, consolida y sienta las bases de una cultura prosocial y de un rol de la Universidad para transferir las competencias no solo a sus estudiantes, sino también a otros *stakeholders*, y es un modelo que, una vez

instalado, no depende de financiamiento externo para seguir funcionando.

El éxito no depende de la capacidad del líder y los *partners* de “convencer” a los colectivos para participar, pues implementa una metodología basada en la voluntariedad de los participantes (define e identifica socios iniciales con una alta motivación intrínseca), que luego permite formar células de intervención multiplicadoras (liderazgo entre pares).

El proyecto SPRING, por su naturaleza, no tiene algún impacto físico en el medio ambiente; en términos de perspectiva, se podría decir incluso que el objetivo de difundir un modelo “socialmente sostenible” está en línea con un concepto más amplio de sostenibilidad, en el que el medio ambiente está incluido.

No obstante esto, hay una serie de variables que deben ser tomadas en cuenta de cara al éxito del proyecto:

FACTORES DE RIESGO A TOMAR EN CONSIDERACIÓN

El compromiso y apoyo de la autoridad universitaria para el éxito del proyecto, su difusión interna y su posterior difusión en otras carreras es un elemento central. Sin embargo, una falta de apoyo directo, o el desinterés por parte de las autoridades universitarias puede suplirse con una gestión eficiente en los niveles de gestión de cada carrera piloto o incluso en un nivel de gestión de los propios docentes, pues muchos de los elementos del modelo basan su fortaleza no en la infraestructura, sino en la *expertise* de los docentes para transformar las propias carreras en centros de confianza y diálogo con el entorno. **Medidas correctoras** pueden consistir en un diálogo sobre la motivación de la autoridad universitaria de participar en SPRING. Adicionalmente, se pueden comunicar los pasos dados, logros y dificultades experimentados de las otras universidades, o bien involucrar a la autoridad en una experiencia concreta de SPRING con el fin de renovar su compromiso y el sentido de solidaridad con los participantes y *partners*. Por último se podrían comunicar los logros

de los otros *partners* como “*benchmark*” dentro del proyecto y así incentivar el compromiso.

Compromiso y apoyo de las autoridades de cada carrera. No contar con el apoyo de las autoridades de la carrera puede ser un elemento más complejo. Sin dudas, un criterio básico para elegir las carreras pilotos debe radicarse en la factibilidad y viabilidad de instalar un determinado modelo en una carrera. Un jefe de carrera que no apoya a sus docentes es un obstáculo que debe ser evitado a la hora de la selección de la carrera piloto. Sin embargo, una actitud de falta de apoyo o de rechazo de la autoridad de la propia carrera una vez institucionalizada la asignatura en la malla curricular, pese a ser una variable no deseable, no determina el éxito o fracaso de la asignatura ya en esta fase, pues el éxito está centrado en el rol del docente y en la relación de éste con los estudiantes. **Medidas correctoras** pueden consistir en un diálogo sobre la motivación de la autoridad de la carrera de participar en SPRING. En todo caso sería importante obtener algún apoyo, aunque sea no todo el deseado, sabiendo que el éxito está centrado en el trabajo del docente.

Motivación de los docentes de las carreras para asumir un compromiso que podría ser evaluado como carga excesiva de trabajo. Este es un elemento que debe ser tomado en consideración. Docentes poco motivados o que perciben el proyecto como un peso perjudicarían el desarrollo del trabajo. Los docentes deben participar en forma voluntaria y cada jefe de carrera debe ser advertido. Normalmente se propone participar a docentes que intrínsecamente están motivados por el tema, más allá de sus propias dificultades de tiempo. Luego, estos se encargan de difundir el modelo entre sus pares. **Medidas correctoras** pueden consistir en la ayuda entre los docentes SPRING en la misma universidad, pero también entre las universidades, y una relación de ayuda entre docentes y estudiantes para aliviar la carga de trabajo.

Conflictos interpersonales pre-existentes entre los docentes de las carreras podría dificultar

el posicionamiento de determinados docentes como líderes de proyecto. Los conflictos entre docentes suelen ser habituales. Contar en el equipo de docentes con algún profesor que tiene dificultades de comunicación interpersonal con sus colegas puede ser una dificultad a la hora de la implementación. **Medidas correctivas:** Deben ser invitados sobre todo docentes que son aceptados por sus pares, o que al menos no son fuente de conflicto. En caso de contar en el equipo con algún docente cuyo estilo comunicativo debe ser optimizado prosocialmente, está contemplado en el modelo de training que, antes de intervenir en ámbitos de complejidad laboral, cada persona debe hacer un análisis y optimización del propio estilo comunicativo, incluso en ámbitos personales.

Una comunicación inadecuada del proyecto a los estudiantes por parte de los docentes responsables, y una comunicación inadecuada de los criterios usados en la selección de la muestra podrían ser perjudiciales para el proyecto. Los estudiantes deben manejar en todo momento la misma información que sus docentes; la transparencia en la comunicación del proceso y los objetivos es central. Las invitaciones serán formales y públicas para evitar interpretaciones nocivas para el proyecto.

Algunas **universidades** entre los *partners*, **con pocas becas a estudiantes provenientes de sectores pobres y con altos aranceles**, podrían tener una muestra muy reducida de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos o pertenecientes a colectivos desfavorecidos. Este es un tema que debe ser tomado en consideración a la hora de componer la muestra de estudiantes. **Medida correctiva:** Si una universidad no tiene una muestra representativa adecuada de jóvenes, podría trabajar en alianza con otras universidades de la ciudad y establecer equipos interuniversitarios.

La falta de tiempo de los empleadores podría desembocar en que tienen poca participación o que envían algún delegado que representa a la empresa, pero que no tiene facultad de decidir a nombre de

la empresa. Este riesgo es una posibilidad real. Muchos empleadores tienen voluntad de participar, pero no pueden alejarse del trabajo en horas del día por periodos superiores a tres horas (incluyendo traslados). Este elemento puede mermar la asistencia a los encuentros con empleadores. **Medidas correctivas:** Hay que evaluar otras modalidades de encuentro, por ejemplo, reuniones en las propias empresas de manera rotativa.

02

RECOPIACIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS SOBRE EL PROYECTO SPRING

Selección de algunos artículos especializados previamente publicados sobre la intervención del proyecto SPRING. Describen matices concretos de la intervención en algunos de los países socios del proyecto.

DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA INSTRUMENTAL HACIA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL INGENIERO: SPRING - UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LA RESPONSABILIDAD PROSOCIAL

*Daniel Avendaño Caneo, Hernán Benavides Jiménez, Andrés Gamboa Jiménez, Gladys Jiménez Alvarado, Maite Jiménez Peralta, Eugenia Rivieri, Emilio Silva Cunich.
Equipo Proyecto ALFA III SPRING, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
(archivo.spring@gmail.com)*

RESUMEN

El presente estudio aborda uno de los desafíos que plantea la UNESCO referido al “(...) carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno (...) y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad” (Xarur, 2008: 13).

Frente a este escenario y en el marco del proyecto ALFA III SPRING, las evidencias de este estudio realizado con tres grupos de interés –estudiantes, docentes y empleadores de dos carreras de Ingeniería de una universidad con vocación pública– dan cuenta de la necesidad de concebir la formación universitaria de manera integral. Frente a este desafío, SPRING considera la práctica estructurada de diálogo con estos tres grupos de *stakeholder* en la construcción sinérgica de la innovación curricular que se propone; intensifica y profundiza la relación Universidad-Región, propicia aprendizajes de contenidos disciplinares y multidisciplinares, desarrolla competencias tanto de un ejercicio profesional socialmente responsable como de Prosocialidad para la inserción laboral y la participación ciudadana activa, en especial en aquellos estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos que están en una situación de desigualdad de



“POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES Y FORMACIÓN DE INGENIEROS PARA UN CHILE DESARROLLADO”
Políticas, Procesos Formativos, Certificación de Calidad.

Cómo citar este artículo:

Avendaño, D.; Benavides, H.; Gamboa, A.; Jiménez, G.; Jiménez, M.; Rivieri, E.; Silva, E. (23-25 octubre de 2013). De la formación universitaria instrumental hacia la formación integral del ingeniero: SPRING - una propuesta educativa desde la responsabilidad prosocial. XXVI Congreso chileno de educación en ingeniería. Facultad de Ingeniería Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Congreso llevado a cabo en Viña del Mar, Chile.

oportunidades para no sólo acceder al mundo laboral, sino alcanzar una formación integral.

PALABRAS CLAVES: *Formación integral, Responsabilidad Social, Prosocialidad, Habilidades intrapersonales, Habilidades interpersonales, Responsabilidad prosocial.*

INTRODUCCIÓN

Según Orozco, cuando la formación es asumida con un carácter de integral, debe permitir "(...) ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación (...) La educación que ofrecen las instituciones (...) es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional" (Orozco, 2002: 26-38).

Desde la evidencia recogida en el desarrollo del Estado del Arte del Proyecto ALFA III SPRING, se observa un fuerte énfasis en la formación de competencias relacionadas con el quehacer teórico, con énfasis en el potencial cognoscitivo y capacidad para el quehacer técnico profesional, visión más bien descontextualizada e instrumental que se distancia de lo que ha referido Orozco (2002), como formación integral.

En este contexto, surge la pregunta respecto ¿hacia qué propósitos se orienta el proyecto educativo de la formación de ingenieros?; en forma particular, ¿cuál es el énfasis de la formación de ingenieros? ¿La importancia de formación integral de los estudiantes de ingeniería se trasluce en la docencia? ¿La perciben los estudiantes? ¿Los empleadores?.

Estas y otras preguntas han motivado la propuesta de este proyecto ALFA III SPRING,

(*Social responsibility through Prosociality based Interventions to Generate equal opportunities*) que busca empoderar el liderazgo social de la universidad a través del desarrollo de un modelo educativo de innovación curricular para la responsabilidad prosocial²; promover un acceso equitativo al mundo laboral a través de metodologías de intervención pro-social que permiten un conocimiento recíproco real, horizontal y una estima por la diversidad social entre estudiantes, docentes y empleadores; poner el foco en el desarrollo de habilidades intra e inter personales, y grupales, y en la formación integral desde los valores y su integración al currículo disciplinar y profesional³.

Para acercarnos a estos temas, durante el año 2012 se realizan *focus groups* con empleadores, docentes y estudiantes, vinculados a dos carreras de ingeniería, (ingenierías del área de procesos y obras civiles) de una universidad tradicional de vocación pública de la región de Valparaíso, Chile. En primera instancia esto se realiza para conocer lo que cada uno de estos grupos identifica como necesario desarrollar a la hora de realizar sus prácticas o postular a un primer empleo. Las respuestas son analizadas desde la perspectiva cualitativa estableciendo categorías principales; los resultados más relevantes son presentados a continuación.

RESULTADOS

Un diagnóstico del actual modelo por parte de los docentes de ambas carreras identifica una carencia formativa de los estudiantes en el desarrollo de las competencias, que ellos refieren como "blandas". Éstas, consideradas como necesarias para el mundo del trabajo, son descritas como la comunicación efectiva, el liderazgo, el análisis crítico, un carácter proactivo y la capacidad de trabajo en equipo.

Los docentes declaran que éstas debiesen ser abordadas desde todos los niveles formativos, de manera que la universidad sea la etapa de formación última en este sentido y no la primera como ellos lo observan. Sitúan la causa del problema en las bases educativas que traen los estudiantes, considerando que las posibilidades de acción para el cambio en este sentido serían limitadas. En contraposición a esta visión de un estudiante disminuido en sus potencialidades, la invitación en el contexto de SPRING es transitar a un enfoque que supere "(...) el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia" (Unesco, 1998: 25).

Asimismo, frente al sostenido aumento de la cobertura de la Educación Superior en Chile y el ingreso a la Universidad de sectores sociales desfavorecidos que antes no lo hacían, SPRING apuesta justamente a formar estudiantes que sepan desenvolverse en contextos heterogéneos socialmente, tolerantes frente a la diversidad, respetuosos de la dignidad de todas las personas, y consciente de la necesidad de superar los factores de inequidad, que hablan de desiguales oportunidades de desarrollo y éxito en los estudios y el trabajo entre las personas, graficadas justamente en dichas bases formativas deficientes que subrayan los docentes.

Si bien, los docentes reconocen estas competencias como necesarias en el mundo de hoy, finalmente delegan hacia el estudiante el problema. Un enfoque de formación integral señalaría que es deber de la universidad generar instancias de formación en este sentido por cuanto son relevantes a la hora de evaluar y/o seleccionar a un nuevo profesional por parte de los empleadores.

Los docentes declaran estar conscientes de no trabajar estas competencias de manera explícita

y rigurosa en los programas de estudio, pues no existirían propuestas a nivel de escuela en esta materia. Así lo señala un docente en uno de los grupos focales: "La malla actual no está basada en competencias, lo que tenemos de malla no tiene nada de eso, sin embargo hay cosas que en aula uno enseña digamos porque es parte de la vida, pero no está intencionado en la malla curricular" (PUCV, 2012). Ellos hacen explícito que no manejan las herramientas metodológicas necesarias para construir junto a los estudiantes este tipo de conocimiento transformativo.

En el discurso de los estudiantes, ellos demandan un mayor énfasis en el aprendizaje práctico, el que se tensiona con una carga académica centrada en aprendizajes teóricos. Mientras los docentes reconocen este vacío en los estudiantes, ellos no han abordado el problema en sus estrategias de enseñanza y la sala de clases; en las expresiones de los estudiantes, sigue siendo una instancia de transmisión de contenidos teóricos que dan cuenta de una formación principalmente instrumental; al respecto, expresan que se han desconocido los aprendizajes y competencias necesarias para el trabajo que logran en el aprendizaje práctico.

Los empleadores otorgan una importancia fundamental a estas competencias al momento de seleccionar a un postulante a un cargo laboral. Al mismo tiempo que, y coincidente con la visión entregada por los docentes, los empleadores destacan la necesidad de formar en competencias blandas o genéricas, de manera que tengan mayores y mejores posibilidades de insertarse de manera exitosa en el mundo laboral.

Así, mientras todas las partes entrevistadas coinciden en que la formación teórica estaría siendo abordada de manera adecuada, también reconocen la necesaria formación en otro tipo de habilidades de las que ninguno se hace parte activa en su logro. La pregunta ¿cuáles serían estas habilidades a integrar? fue la segunda parte de la exploración.

En este sentido, existe acuerdo en todas las audiencias de ambas carreras, a señalar la comunicación, como fundamental. A modo de

² Entendida la Responsabilidad Prosocial como un valor o categoría ética a través de la cual las personas, grupos u organizaciones actúan con respeto por la dignidad de las personas y sus derechos inalienables, a favor de la equidad y el bien común. Se asume con empatía, confianza y genuina estima por el otro, con convicción, intencionalidad, actitud, voluntad, creatividad, iniciativa y compromiso activo.

³ Anexo A, proyecto ALFA III-Spring.

ejemplo, los docentes, quienes declaran que sus estudiantes, si bien por una parte desarrollan de manera satisfactoria los conocimientos técnicos en su paso por la formación terciaria, no logran comunicarlos de manera adecuada, ya sea a nivel de aula o en algún evento evaluativo; precisan: “Nuestros estudiantes no se comunican efectivamente” (PUCV, 2012).

A su vez reconocen un elemento diferenciador que asocian a las probabilidades de tener éxito en su inserción al mundo laboral. Las habilidades comunicativas tendrían entonces un rol protagónico en este sentido, tal como se expresa en la siguiente cita: “Toca los dos frentes, el profesional si no maneja eso va a tener problemas en lo profesional y en lo personal, el lenguaje es la tarjeta de presentación, eso va a abrir o cerrar puertas” (PUCV, 2012). No obstante, los propios docentes admiten explícitamente que generan pocas o nulas instancias para esta formación específica.

En este mismo sentido, los empleadores observan que los estudiantes en práctica o recién titulados, muchas veces no estarían siendo capaces comunicarse adecuadamente en el contexto de trabajo. Ellos requieren que los estudiantes sean capaces de posicionarse de igual a igual ya sea en una reunión de trabajo o en terreno, tanto con los cargos de alto mando como con el personal operario. Un empleador lo expresa al señalar:

Yo le doy mucho peso a la parte de comunicación de cómo se relaciona la persona, nos vemos enfrentados a reuniones donde hay que liderar la reunión, donde hay que convocar a gente, hay que negociar con otras áreas, y si la persona no tiene la personalidad o no la ha desarrollado bien, o sea yo te digo que lo siento en las reuniones: no necesito conocer a la persona cinco años, tú en la entrevista de trabajo puedes ver la diferencia que hace con respecto a la media, solo como expresa sus ideas vas viendo cómo se adecua al perfil. (PUCV, 2012).

Existiría pues, a juicio de los empleadores, la necesidad de formar en habilidades comunicativas

a los estudiantes en práctica, principalmente para establecer relaciones con los actores del mundo laboral. Estos últimos colocan la responsabilidad en las universidades respecto de este deber formativo, en la medida que sienten que éstas dan mayor énfasis al desarrollo de conocimientos y competencias técnicas por sobre otras, como podemos observar en la siguiente cita:

A mí lo que más me cuesta encontrar son personas con habilidades sociales, y yo creo que la universidad no forma en habilidades sociales: de cómo hablar y ser con la gente, porque claro somos todos buenos para los números, igual hay universidades que tienen más y otras menos. (PUCV, 2012).

La capacidad no sólo de expresar ideas de manera adecuada, sino la horizontalidad en las relaciones atendiendo a los otros con respeto a su dignidad como persona, se vuelve entonces fundamental a la hora de dialogar en torno a la formación integral, tomando en cuenta además, y como se puede observar a continuación, la necesidad explícita que plantean los estudiantes de ser educados.

Pues bien, un tema transversal para los estudiantes entrevistados, y que va muy de la mano con lo expuesto hasta aquí, es el desarrollo de lo que ellos llaman confianza o seguridad, pues en su mayoría, se sienten inseguros respecto de lo que les va a tocar vivir y asumir en el mundo laboral. Esta inseguridad tendría su origen en la capacidad de comunicarse y expresarse de manera adecuada en el contexto de trabajo. Los estudiantes suponen que podría ser un elemento que promueve o dificulta su inserción en el mundo laboral, asociado a temas de liderazgo, comprendido como quien confía en sí mismo, en sus conocimientos, capacidades y es capaz de transmitir esto de manera adecuada a sus compañeros de labor. Esto se justificaría en función de la visión que exponen docentes y empleadores respecto del tema comunicación y su importancia para el campo laboral.

Los estudiantes se declaran en condición de precariedad durante la formación terciaria, pues en el transcurso de las asignaturas es un elemento que

no se hace explícito. Desde su experiencia educativa, afirman que los docentes centrarían su labor principalmente en los contenidos, como se explicita en la siguiente cita: “Igual es más difícil que enseñen esto en la U porque los ramos que se imparten son de contenidos más específicos, no son así como en general que te enseñen formas para exponer o formas para comunicarse” (PUCV, 2012). Esta percepción coincide plenamente con la visión entregada por los empleadores respecto del proceso formativo que estarían viviendo los estudiantes.

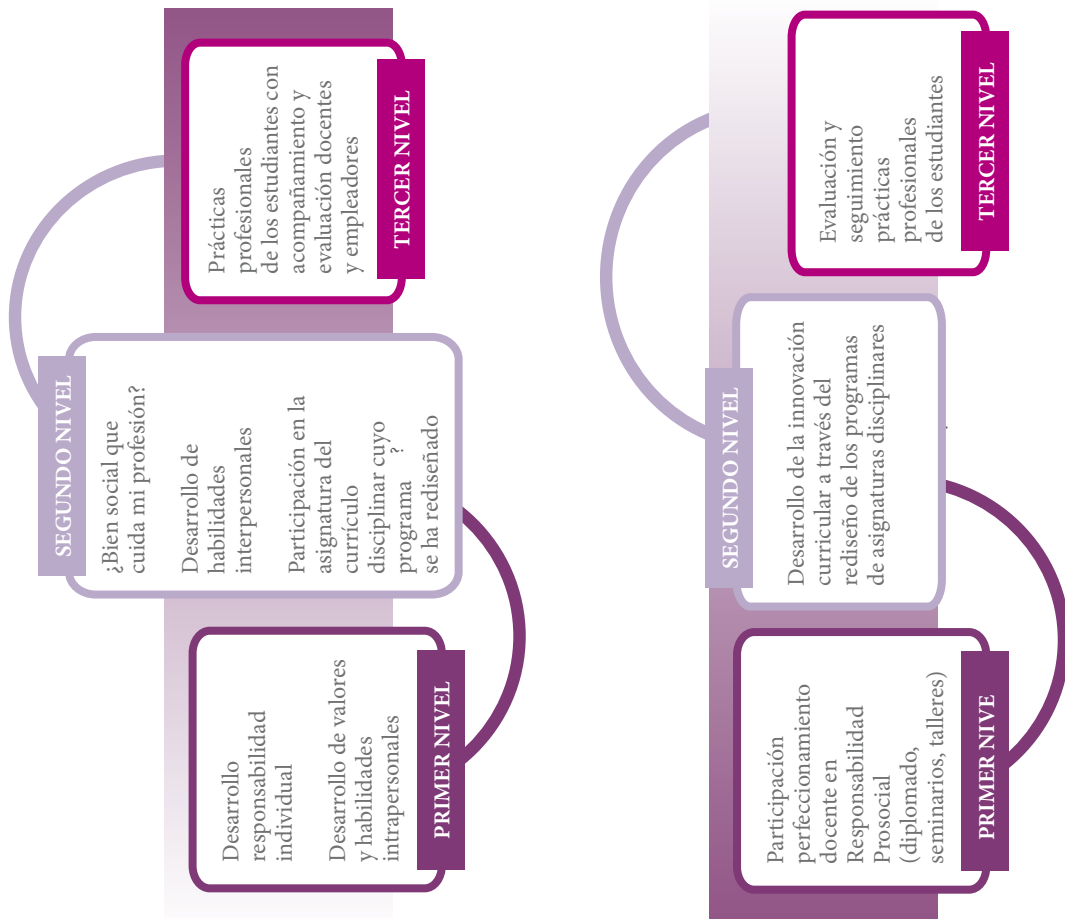
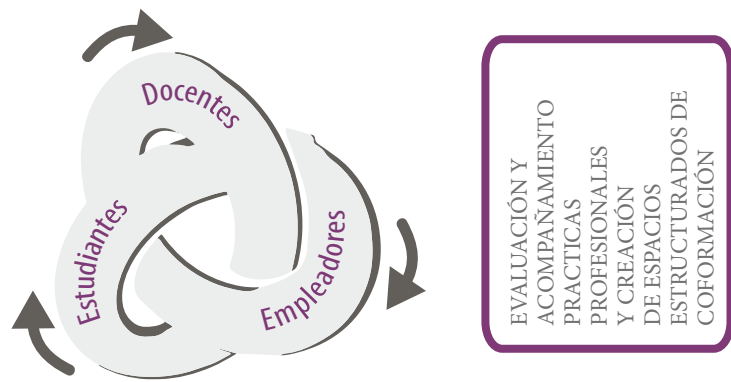
En definitiva tanto empleadores como docentes y estudiantes dan primera prioridad al desarrollo de las competencias blandas; por un lado los empleadores requieren que el estudiante en práctica sea líder, se comunique bien, sea proactivo y creativo, sea responsable y comprometido con su trabajo, competencias que los docentes esperan lograr en sus estudiantes, aunque declaran que no cuentan con las estrategias docentes para ello. Serían estas competencias comunicativas las que los mismos estudiantes declaran no alcanzar durante su formación universitaria, y a la vez las valoran como fundamentales para lograr seguridad en el proceso de selección de personal.

El modelo que promueve Spring – Alfa III, se relaciona con un trabajo en diálogo entre estudiantes, docentes y empleadores, promoviendo como eje transversal del currículo la formación en responsabilidad prosocial, que busca desde una perspectiva crítica y la gestión social del conocimiento, el tránsito desde un conocimiento reproductivo a otro transformativo, desde la formación sólo técnica hacia una concepción integral del modelo.

Esta formación integral que sitúa la responsabilidad pro-social como eje transversal del currículo de formación, e involucra a docentes, estudiantes y empleadores integrados en una red inter-organizacional de corresponsabilidad, implica:

1. Para el estudiante aprender a “Actuar prosocialmente desde la responsabilidad social como un valor, contribuyendo en la búsqueda de la justicia y el bien común”⁴; responder al bien social que cuida su profesión, actuando en solidaridad con el mundo real donde el estudiante ejercerá su profesión con respeto por la dignidad de las personas y sus derechos inalienables; actuando con empatía, confianza y genuina estima por el otro, convicción, intencionalidad, actitud, voluntad, creatividad, iniciativa, compromiso activo y comunicación de calidad, que son algunos de los comportamientos de este eje transversal.
2. Para los académicos, como mediadores del proceso de formación en responsabilidad pro-social de los estudiantes, el perfeccionamiento de sus competencias docentes; y el desafío de crear centros de confianza⁵ o redes multidisciplinares con sus pares, donde se intencione avanzar en las características propias de la comunicación prosocial.
3. Para los empleadores, transformar su rol de proveedores de empleo a co-formadores de los estudiantes en estrecha vinculación con los docentes mediadores y los propios estudiantes.
4. Para estos tres grupos, la creación de centros de confianza, espacios estructurados de diálogo que en red se concretan, fundamentalmente, a través de las prácticas profesionales, sin descartar otros espacios como jornadas y seminarios de formación y sensibilización frente a estos temas.

MODELO SPRING
(Fig.1) MODELO SPRING



La Fig.1 (Ver pag.44) busca mostrar la articulación de esta formación integral desde la responsabilidad prosocial.

De este estudio, es posible desprender que una formación técnica, actualmente utilizada, en contraposición a una formación integral, no considera el diálogo sistemático e intencionado entre estudiantes, docentes y empleadores, como un desafío del currículum.

Una de las posibilidades de formación integral es abordar la innovación curricular desde la responsabilidad pro-social, concepto que aglutina un conjunto de competencias blandas que tanto estudiantes como empleadores y docentes reconocen para el ejercicio profesional.

La investigación también demuestra que se hace necesario generar espacios de acción pertinentes en virtud de estos principios, en los ámbitos formativos de aula y práctica profesional, comprometiendo a docentes y empleadores para asegurar el desarrollo efectivo de las competencias de responsabilidad pro-social en los estudiantes, en coherencia con el perfil profesional que el mundo laboral exige.

La Católica de Valparaíso, en virtud de su rol social y su sentido de misión, asume la coordinación del Proyecto ALFA III SPRING junto a la Universidad Autónoma de Barcelona, para proponer una formación universitaria integral a través de la innovación en el currículum a partir de la vinculación sinérgica entre docentes formadores, estudiantes y empleadores, en este caso, desde la responsabilidad pro-social, contribuyendo de esta manera hacia la formación de personas, profesionales y ciudadanos que cuidan los impactos sociales y ambientales que se provocan, en vista de una sociedad mundial más justa y sostenible.

Desde el proyecto ALFA III SPRING, la formación en responsabilidad pro-social que se transmite desde la comunicación de calidad prosocial (CCP)⁶ (Escotorín & Roche, 2012) responde a las carencias señaladas en los *focus group* y permite articular un proceso formativo integral en los estudiantes, así como principio fundamental del diálogo entre los distintos actores que participan del proceso.

⁶ Definida como un "proceso de interacción entre personas que se relacionan, incluso en situación de conflicto y en que al menos una de ellas hace el ejercicio consciente y voluntario de estima por el otro en tanto interlocutor con la misma dignidad. La CCP es un discurso intencionado, con especial atención en los factores previos a la producción de éste, a los contenidos tratados, a la conducción del proceso mismo, a elementos meta comunicativos y a factores posteriores al acto comunicativo; no sólo con el objetivo del consenso, sino de visualizar y comprender desde la perspectiva del otro" (Escotorín, 2008; Escotorín & Roche, 2012).

Referencias

- **Anillo de Ciencias Sociales Programa (SOC-01) Programa de Políticas de Educación Superior. (2011).**

Boletín de Políticas 13

- **Vessuri, H. (ed.) (2008).**

El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2). Chile.

- **Escotorín, P., & Roche, R. (2012).**

Manual general y de aplicación SPRING. 6-8. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona, Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada –LIPA.

- **Escotorín, G. (2008).**

Comunicación interpersonal de calidad prosocial: hacia una definición del concepto y síntesis teórica actualizada del modelo aplicable a diadas en contextos organizacionales. Tesina no publicada. Programa de doctorado Psicología de la Comunicación: Interacción social y Desarrollo Humano. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

- **Latorre, C. González, L. Espinoza, O. (2008).**

“Política pública en Educación Superior desde el Punto de vista de la Equidad: El caso de Chile. Fundación Equitas. Santiago, Chile.
Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. www.bcn.cl

- **OCDE (2009).**

La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación.

- **Orozco, L. (2002).**

La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. *Revista Debates*, N. 32, 26-38. Medellín. Universidad de Antioquia.

- **PNUD (2010).**

Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad. *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, N. 10. Santiago de Chile. PNUD, Ministerio de Educación.

- **PUCV (2012).**

Informe Estado del Arte PUCV, Proyecto Alfa III - SPRING. Santiago de Chile: Equipo Investigador SPRING Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- **UNESCO (1998).**

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – Informe final*. París. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- **Urzúa, S. (2012).**

La Rentabilidad en la Educación Superior en Chile. ¿Educación Superior para todos? Santiago de Chile. Centro de Estudios Públicos.

- **Xarur, X. (2008).**

La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria -RSU- y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. *Educación Superior y Sociedad*. UNESCO.

Recuperado de: http://www.unesco.org.uy/politicacientifica/budapest+10/fileadmin/templates/cienciasNaturales/pcyds/Budapest10/archivos/ess_septiembreao_13_nro2_2008.pdf

- **Zapata, G.; Tejada, I. (2009).**

Informe Nacional – Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. Proyecto ALFA nº DCI-ALA 2008/42: Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria.

<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/>

<http://www.mifuturo.cl>

<http://www.sies.cl>

Capítulo en proceso de publicación en la revista de difusión científica "Contactos", de la Universidad Autónoma Metropolitana de México - Unidad Iztapalapa
<http://www.izt.uam.mx/contactos/>

APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DEL ACTUAR PROSOCIAL RESPONSABLE EN CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍAS (CBI)

Dra. María de los Dolores Ayala Velázquez
Departamento de Física, División de CBI
Universidad Autónoma Metropolitana de México - Unidad Iztapalapa
dav@xanum.uam.mx

RESUMEN

Se describen el grado de avance del proyecto SPRING en sus aspectos de innovación curricular, el proceso de formación de sus destinatarios y de un proyecto que incorpora la formación en responsabilidad prosocial en la UAMI.

INTRODUCCIÓN

Entre las metas del proyecto Alfa III SPRING: **Social Responsibility through Prosocial Interventions to Generate equitable opportunities** (por sus siglas en inglés; en español: Desarrollo de la responsabilidad social a través de intervenciones prosociales para conseguir oportunidades equitativas), cofinanciado por la Unión Europea, con duración de 2012 a 2014, en el que participan seis universidades localizadas en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y México, destacan la integración de la responsabilidad prosocial en la actividad docente y la innovación curricular, que coordinada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), han realizado dichas universidades de Latinoamérica, con un modelo de innovación curricular adaptado a la realidad de sus respectivas comunidades educativas locales.

Aquí se describe cómo ha sido este proceso de formación en responsabilidad prosocial de los destinatarios de SPRING (alumnos, profesores y empleadores) y la

innovación curricular correspondiente. Además, se describen la motivación del proyecto **Aprendizaje y práctica del actuar prosocial responsable en CBI**, que se ha enviado a la División de CBI para su posible adopción como un proyecto divisional, con el objeto de promover la permanencia y sostenibilidad de los principios de SPRING en la comunidad UAM.

ANTECEDENTES: SPRING EN LA UAMI

La UAMI fue invitada a participar en el proyecto SPRING, por la interacción de dos profesores del Departamento de Física con los expertos del Laboratorio de Investigación Prosocial de la Universidad Autónoma de Barcelona, durante una estancia en la UAB.

La respuesta favorable del Rector de Unidad y del Director de la División, hicieron posible que México se incorporara al equipo internacional de universidades latinoamericanas: San Martín (UNSAM) en Argentina, Privada Domingo Savio (UPDS) en Bolivia, Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Colombia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) en Chile, Universidad de las Américas (UDLA) en Ecuador, con la asesoría de la Universidad Autónoma de Barcelona UAB en España y de la Freie Universität Berlin (FU), Universidad Libre de Berlín, en Alemania.

Además de las iniciativas de distintas organizaciones en América Latina para obtener igualdad de oportunidades de acceso a la educación de jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos bajos, SPRING busca consolidar la calidad de la formación y facilitar el acceso al mercado laboral de los egresados, integrando en los planes y programas de estudio las problemáticas sociales locales, la práctica de valores y el desarrollo de la empatía para comprender y aceptar la diversidad y colaborar con diferentes tipos de interlocutores.

Un cambio en este sentido requiere universidades dispuestas a incorporar, como estándar de calidad la formación en competencias prosociales que

promuevan en los estudiantes el respeto a la diversidad cultural, social, económica, disciplinar y fortalezcan sus redes de estudio y trabajo, así como el acceso a mejores oportunidades laborales, mejorando lo que ya existe, es decir, realizando un proceso de optimación.

Por eso el objetivo general de SPRING es fortalecer el liderazgo social de las universidades a través de un modelo educativo de renovación curricular para la responsabilidad (pro) social, se centra en la optimación de las habilidades y competencias intra e inter personales, grupales y disciplinares que favorezcan la inserción laboral de los estudiantes, que cuentan con círculos sociales relativamente ineficientes. Asimismo, promover espacios de diálogo y cooperación con los futuros empleadores localizados en el territorio geográfico de influencia de la universidad, para conjuntamente impulsar las transformaciones sociales y promover el desarrollo sostenible del país. En un programa a tres años construye relaciones de fraternidad con actores diversos y consolida redes de colaboración en el estudio y el trabajo.

Un programa eficaz de optimación prosocial en el ámbito educativo no puede olvidar al docente ni a los estudiantes con necesidades personales y laborales. Desde su inicio, destaca el interés que el proyecto ha causado en varios miembros de la comunidad UAMI (alumnos y profesores), en particular de CBI y de CBS, quienes han participado en las actividades de SPRING con entusiasmo y dedicación.

INNOVACIÓN CURRICULAR

Hemos observado la necesidad de realizar adecuaciones en el currículo que permitan alcanzar objetivos a nivel cognitivo, afectivo y conductual en la formación de los estudiantes universitarios, introduciendo transversalmente el tema. Esto puede implicar también cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y en la relación profesor-alumno. Además, para que las universidades y en especial la UAMI, contribuyan a formar profesionales

socialmente responsables, es necesario analizar otras variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje e introducir los cambios necesarios.

Tras el reciente proceso de revisión de las asignaturas de las licenciaturas por el que pasó la UAMI, nos pareció oportuno, en lugar de una nueva revisión y modificación de las mismas, proponer UEA optativas interdivisionales, transversales a las licenciaturas, que pudieran ser analizadas y aceptadas más rápidamente, dentro de la convocatoria del 2012 para ese efecto. Propusimos tres UEA: **Prosocialidad, Responsabilidad Social y Aprendizaje y Servicio**. Desafortunadamente, por falta de intercambio de información, la comisión interdivisional evaluadora informó que sólo había sido aprobada la tercera, a pesar de la importancia de la **Prosocialidad** y la **Responsabilidad Social** en el programa de formación de SPRING. Dada su relevancia queremos incorporar estas UEA optativas en una siguiente convocatoria de Rectoría o someterlas al Consejo Divisional para considerarlas como optativas de CBI.

Por otra parte, profesores de las tres Divisiones se comprometieron a contribuir a la formación de los alumnos en Responsabilidad Prosocial, a través de las asignaturas obligatorias que imparten en sus respectivas licenciaturas, y han obtenido resultados satisfactorios en la motivación y respuesta de los alumnos. La puesta en marcha de la innovación curricular es importante porque busca ser un "legado" visible que represente un cambio estructural en las universidades y un respaldo para la sostenibilidad del proyecto en cada universidad participante.

FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD PROSOCIAL

Uno de los mecanismos más importantes en la educación es la identificación con modelos, por ejemplo, docentes dotados de cualidades admiradas por los alumnos. Indudablemente todos los formadores tendríamos que ser conscientes de la necesidad de auto formarnos como modelos

positivos, es decir, mostrar a los alumnos patrones de relaciones y comunicación interpersonales prosociales.

El programa de formación ha pasado por varias etapas y tiene por objeto acompañar a estudiantes, profesores y empleadores (destinatarios del proyecto) en el proceso de formación en Prosocialidad –ver Anexo 1, al final de este artículo– y en responsabilidad social –ver Anexo 2–. En el 2012, para introducir por separado a los alumnos y los profesores en el conocimiento de la Prosocialidad se dedicaron varias sesiones, a través de talleres específicamente diseñados para cada uno de estos grupos de la comunidad UAMI. También se trabajó con los empresarios en sesiones de sensibilización y talleres que les permitieron identificar la importancia del actuar prosocial e iniciar una comunicación de calidad con profesores y alumnos.

Durante los primeros meses del 2013, UAB y PUCV enviaron a las demás universidades un programa específico para la autoformación en Prosocialidad y responsabilidad social de los profesores, que, adaptado a la realidad mexicana, inició formalmente en el mes de abril. Entre sus objetivos este programa busca cimentar bases sólidas para que los profesores tengamos éxito en construir relaciones horizontales y asertivas con nuestros alumnos; seamos el apoyo de la coordinación local para poner en marcha en las carreras de la UAM los centros SPRING –o «Centros de Confianza SPRING», centros para atender y dar seguimiento a profesores, alumnos y empleadores que adhieran al proyecto–; garantizar la permanencia y sostenibilidad del proyecto y ser un punto de referencia para los empresarios.

Este programa de autoformación se adecuó también para los estudiantes, a quienes se les compartió en sesiones de trabajo de dos horas cada dos semanas, en los trimestres 13P y 13O. El actuar prosocial de los alumnos les ha ayudado a tener mejores relaciones con compañeros y profesores y a mejorar su autoestima, seguridad y capacidad comunicativa.

En la auto-formación cada quien lidera su proceso personal y socializa voluntariamente la experiencia que le parece relevante para el grupo. El rol del moderador es acompañar y facilitar el proceso, generando un clima interpersonal positivo y de confianza recíproca, tarea que ha realizado la coordinación de SPRING.

Este programa de autoformación nos ha facilitado el uso de actitudes prosociales en nuestra interacción con los alumnos, con otros colegas y con la comunidad en general.

Con relación a los empresarios y empleadores, el programa de formación en responsabilidad prosocial se empezó apenas en el 2014 y las personas de las distintas empresas que lo están tomando, se sienten muy motivadas y han decidido involucrar a personas en puestos clave de sus empresas, para aprovechar mejor esta formación en la empresa y en beneficio de los alumnos de la UAMI a quienes recibirán para realizar sus estancias prosociales.

Los profesores hemos reconocido también que existen tres factores esenciales del contexto escolar que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la responsabilidad prosocial: la cultura, el clima social y el liderazgo existentes en la universidad.

El trabajo para la autoformación fue intenso y provechoso y en ocasiones nos dejó el cuestionamiento acerca de si en la UAMI somos socialmente responsables o simplemente manifestamos la intención de serlo sin contar con acciones concretas que avalen nuestro actuar responsable en la sociedad, más allá de las clases y la ubicación geográfica de nuestra Unidad.

PROYECTO APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DEL ACTUAR PROSOCIAL RESPONSABLE EN CBI

Los alumnos deben poseer, además de conocimientos profesionales, habilidades genéricas como: asertividad, empatía, confianza, iniciativa,

seguridad, apertura, compromiso, tenacidad, resiliencia, y capacidad de comunicarse efectivamente para tener oportunidades más equitativas de empleo y desarrollarse profesionalmente. Estas habilidades fueron reconocidas por los propios empleadores al ser entrevistados por el equipo SPRING (Ayala, 2015) y coinciden en gran medida con el comportamiento prosocial.

Propiciar oportunidades más equitativas para los alumnos de la UAM, especialmente en lo relativo al empleo, y promover el comportamiento prosocial y de responsabilidad social en la comunidad universitaria, a través de la formación en estos aspectos de profesores, alumnos, administrativos y empleadores, son tareas que hemos realizado en SPRING.

Entre los beneficios aportados a la comunidad identificamos que la Prosocialidad potencia la movilidad social de los alumnos, genera otros “ambientes” permanentes, como talleres y seminarios, aparte de los cursos, donde pueden relacionarse alumnos, académicos, empleadores y egresados, permite que nuestra universidad pueda tener un impacto de beneficio social para el país, que ayuda a contrarrestar la deserción escolar (Ayala, Rangel & Lonngi, 2013). También ayuda a resolver los problemas de eficiencia terminal en la UAMI, porque al mejorar la autoestima y seguridad de los alumnos mejora su permanencia y eficiencia terminal y, lo que es todavía más importante, tiene un efecto favorable en la formación integral y de la identidad prosocial de los alumnos. (Ayala et al, 2013).

Al ser escuchados y aprender a colaborar, los alumnos ganan conciencia de su situación y de los recursos a su alcance para responder a sus dificultades, incluyendo la posibilidad de colaborar entre compañeros para sobreponerse a sus desventajas.

Los profesores hemos hecho una experiencia formativa intensa, descubriendo la importancia del actuar de manera prosocial y responsable en el aula

y en la comunidad. Ahora, promover actividades de responsabilidad social en la UAM es para nosotros una tarea permanente, que nos impulsa a usar siempre más nuestra creatividad y promover la de los alumnos.

Por su parte los empresarios y empleadores están motivados y dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo, para que sus empresas se formen en responsabilidad prosocial.

A fin de aprovechar la experiencia, conocimientos y los recursos humanos formados como resultado de la ejecución del proyecto SPRING, el proyecto divisional tiene el propósito de darle continuidad a los logros alcanzados y hacer un compromiso permanente de la Universidad, que involucre y beneficie a nuevas generaciones y se difunda y extienda a otras instituciones y organizaciones.

CONCLUSIONES

La experiencia obtenida a través de SPRING ha mostrado que se pueden establecer nuevas formas de relación con los alumnos y motivarlos a actuar en forma socialmente responsable desde los cursos que impartimos en las diferentes licenciaturas. Además, que nuestro actuar prosocial los interpela y motiva a actuar también de manera positiva.

Hemos hecho la experiencia de que al formarnos en responsabilidad prosocial, los profesores podemos comprender mejor las necesidades de los alumnos y estar más cerca de ellos para orientarlos y acompañarlos en su proceso de formación académica en la universidad. El establecer relaciones horizontales con los alumnos crea un ambiente de fraternidad que facilita el intercambio de impresiones y el compartir las dudas que se generan en el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando su aclaración y la solución de posibles conflictos en la interacción entre los alumnos y con los propios profesores.

La relación con los empresarios y empleadores, es un aspecto que requiere atención sistemática.

Hemos descubierto el gran interés que tienen por estrechar lazos de colaboración con los profesores, para conocer la formación que reciben los alumnos y compartir las necesidades reales de las empresas, en cuanto a la formación de profesionales que puedan atender los retos que se presentan en ellas.

Un programa de formación en responsabilidad prosocial nos beneficia a todos y estimula la autoestima y confianza de los alumnos y los impulsa a un liderazgo prosocial que les abre nuevas alternativas en su relación con la sociedad. Por esto es oportuno que la UAMI adopte un programa de formación que contribuye a resolver el problema de la desigual inserción laboral de nuestros egresados y las necesidades sociales de nuestro entorno.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los profesores Andrés Estrada, Orlando Guzmán, Jacqueline Vidal, Miguel López, Luciana Rubio, Pablo Lonngi, Armando Pérez, Lidia Jiménez y Salvador Cruz, que han participado en el programa de autoformación; por su entusiasmo y compromiso en cada sesión de trabajo, por sus ideas creativas y sus fundamentados cuestionamientos, que nos han permitido tener una idea más clara de los alcances y trascendencia de SPRING. Gracias a su colaboración hemos podido elaborar la propuesta del proyecto divisional. También agradecemos a los profesores que por diferentes circunstancias no pudieron terminar su programa de formación y que sabemos tomarán la Prosocialidad como un medio de relacionarse con sus estudiantes.

Referencias

- **Ayala, D., Rangel, H., & Lonngi, P. (2013).** Spring en el contexto latinoamericano y la generación de oportunidades equitativas. Deserción en las IES mexicanas: de análisis a soluciones. En: *Oportunidades Equitativas desde la Educación Superior y el Trabajo*. Proyecto Alfa SPRING, 12-25.
- **Ayala, D. (2015).** Spring y la inserción equitativa en el mercado laboral. En: Revista *Contactos*, 92, (referencia CS131340). (En prensa).
- **Mercer, N. (2001).** *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- **Navarro Saldaña, G. (2003).** Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión. (Ponencia). Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Educacion-para-la-RS-Gracia-Navarro.pdf>
- **Reason, P., & Bradbury, H. (2008).** *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd edition). London: Sage Publications.
- **Roche, R., Cirera, M., & Escotorín, P. (2007).** ¿Qué rasgos podrían caracterizar un proceso formativo en responsabilidad (pro) social universitaria? (Dossier Didáctico). Valparaíso.
- **Roche, R. O. (Comp.) (2010).** *Prosocialidad: nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*, Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- **Urzúa, R (2001).** La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Documento presentado en el taller *Elaboración de estrategia para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas*. Santiago de Chile, 4 y 5 de octubre de 2001.

Anexo 1. Prosocialidad

La Prosocialidad es un sistema de pensamiento orientado a promover actitudes y conductas que benefician a otras personas, grupos o metas sociales objetivamente positivas, y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva y solidaria, sin que existan recompensas materiales externas. Como tal, se ocupa de la investigación, formación, aplicación y difusión en la vida real de los valores, actitudes y conductas prosociales. Se distingue del altruismo en que su validez depende de la aprobación por parte del receptor, pues lo que es un acto altruista (para el autor) no llega a ser un acto prosocial si no es aprobado por el receptor.

Las categorías de comportamiento prosocial incluyen: ayuda física, servicio físico, compartir, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad.

Entre los beneficios comprobados de la Prosocialidad destacan la prevención de la violencia y de la competitividad agresiva, a mediano plazo, y la consiguiente mejora del clima social; el aumento de la inteligencia, iniciativa, eficacia y salud (integral, pero especialmente mental y emocional) de todos los sujetos o grupos implicados.

Vale la pena resaltar que el concepto de Prosocialidad, además de actitudes positivas, requiere la libertad de acción sin buscar ningún tipo de recompensa y la satisfacción de una necesidad concreta y buscada por las personas, grupos o metas sociales, de modo que su cumplimiento aumente la posibilidad de generar una respuesta positiva en reciprocidad al beneficio recibido, generando una cadena de acciones prosociales. Entonces las acciones prosociales producen un efecto positivo en quien las realiza, en el entorno en el que se desenvuelve y en el destinatario de la acción prosocial, además de una reacción en cadena, derivado del efecto de reciprocidad de quien recibe cada acción prosocial.

Si postulamos que las personas somos básicamente prosociales por el hecho mismo de ser personas, es decir, un ser con identidad que puede serlo gracias a la existencia de otro diferente de sí con el cual está en relación, entonces estamos dotadas internamente de habilidades y capacidades que nos permiten entrar en relación con los demás salvaguardando nuestra propia identidad, una relación que tiene también por naturaleza, la expectativa de ser eficaz. (Roche, 2010: 17).

Anexo 2. Responsabilidad Social

Urzúa⁷ define la responsabilidad social como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades suprimiendo y apoyando la eliminación de los

obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo. (Urzúa 2001, citada en Navarro Saldaña, 2002).

La responsabilidad social se manifiesta de manera consciente en cada persona adulta cuando logra tomar conciencia de que tiene el deber y la capacidad de responder ante los otros. En la vida cotidiana se refleja en las personas: a) cuando se preocupan de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar así al desarrollo de los otros; b) en el rol familiar que estén desempeñando, cuando se responsabilizan de sus actos y deciden en congruencia con su plan de vida, considerando también el plan de vida de los otros miembros de la familia; c) en el rol profesional, cuando se preparan y perfeccionan constantemente para desempeñar bien su profesión y la entienden como un servicio a los demás.

Finalmente, las personas ejercen la responsabilidad social cuando optan por el servicio, en lugar del poder; por la cooperación en lugar del individualismo y competencia y por las relaciones interpersonales basadas en el amor, en lugar de aquellas basadas en el placer, temor u opresión.

Para adquirir competencias que van a facilitar el ejercicio de la responsabilidad social en el ámbito profesional, se requiere que durante la formación, los estudiantes adquieran valores y actitudes y que también tengan la oportunidad de practicar conductas socialmente responsables.

1. Entre los valores destacan: autonomía, diálogo, respeto, tolerancia, justicia, interdependencia, integridad, sociabilidad y solidaridad, bien común y equidad, excelencia e interdisciplinariedad.
2. Se requieren las actitudes: prosocial y de

compromiso con el bienestar de los demás, altruistas, cooperativas y solidarias, aceptación de la diversidad, respeto por la dignidad de la persona, de servicio a los demás, de participación ciudadana.

3. Practicar conductas socialmente responsables que, según la investigación realizada recientemente en la Universidad de Concepción⁸ pueden darse en diez ámbitos: responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívico-universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y respeto por espacios compartidos.

Dado que las instituciones educativas superiores tienen como base una serie de valores, supuestos y prácticas, los profesores hemos aprendido que es necesario que todos estos elementos sean reorientados en términos prospectivos hacia el desarrollo de la comunidad en todos sus ámbitos y niveles. En otras palabras, los programas y fundamentalmente la misión de toda institución universitaria debería impactar positiva y significativamente al entorno, siendo a la vez un agente de servicio real para la comunidad, conforme a la identidad y cultura de la organización.

⁷ Urzúa, R (2001). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Documento presentado en el taller "Elaboración de estrategia para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas. Santiago, 4 y 5 de Octubre de 2001, cit en Navarro Saldaña G, 2002.

⁸ Davidovich, Espina, Salazar y Navarro (2004) Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. Universidad de Concepción, Departamento de Psicología. Documento en evaluación para ser publicado, cit. en Navarro Saldaña G, 2002.

Capítulo en proceso de publicación en revista de difusión científica Contactos, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México - Unidad Iztapalapa.
<http://www.izt.uam.mx/contactos/>

SPRING Y LA INSERCIÓN EQUITATIVA EN EL MERCADO LABORAL

Dra. María de los Dolores Ayala Velázquez
Departamento de Física, División de CBI
Universidad Autónoma Metropolitana de México - Unidad Iztapalapa
dav@xanum.uam.mx

RESUMEN

Se presenta el proyecto SPRING y el análisis de la información obtenida mediante encuestas realizadas a estudiantes, profesores y empresarios (o empleadores) de diversas empresas, con relación a las dificultades que enfrentan los egresados para insertarse en el mercado laboral y las que pasan los empleadores al recibir a alumnos en prácticas profesionales. Se enumeran también las características deseables y las que descartan que un alumno sea recibido en una empresa, así como otras características comunicadas por alumnos, profesores y empleadores, que resultan muy útiles e interesantes para el lector, sea éste profesor, alumno o empresario.

SPRING

El proyecto SPRING –*Social responsibility through PROsociality based INterventions to Generate equal opportunities*; es decir, «Responsabilidad Social a través de Intervenciones Prosociales para generar oportunidades equitativas»–, busca promover oportunidades de acceso al mundo laboral en América Latina, para que la equidad y la calidad formativa sean las llaves que abran el ingreso al desarrollo profesional, y ni la clase social ni la ascendencia genealógica sean los filtros a través de los cuales un empleador seleccione a su personal. (Gamboa & Avendaño, 2013).

SPRING es un proyecto ALFA III, cofinanciado por la Unión Europea, que nació para dar respuesta a grandes necesidades de jóvenes pertenecientes a colectivos desfavorecidos o que viven en situación de pobreza y que, dada su condición, ven disminuidas sus oportunidades de empleo. El proyecto centra su atención en dos variables que están íntima y estrechamente vinculadas: la calidad de la formación y la igualdad de acceso al mercado laboral a través de su integración activa en espacios de formación y práctica profesional con heterogeneidad social.

El desafío que se plantea SPRING es ambicioso. Además de considerar la brecha entre la academia/universidad y el mundo del trabajo se necesita poner atención a los procesos de aumento de la cobertura de la Educación Superior en Latinoamérica, que permiten el ingreso de estudiantes más desfavorecidos a alguna institución universitaria pública o privada y son quienes tienen la deserción más alta del sistema de educación superior.

¿Cómo abordar este desafío? A través del diálogo prosocial y trabajo en red de instituciones de educación superior (formación de calidad), con empleadores en tanto colaboradores externos. Es decir, a través de la adecuación de los planes y programas formativos que reciben las actuales generaciones y futuros profesionales, con un enfoque de responsabilidad prosocial, de manera tal que puedan adquirir las habilidades y destrezas necesarias para facilitar el diálogo con todo tipo de interlocutor y grupo de interés.

Bajo el enfoque de la optimización prosocial (Roche, 2010) se contribuye a estrechar la vinculación de la universidad con el medio, no sólo desde las prácticas profesionales, sino también desde el inicio de la formación de pregrado. Así se favorecen los aprendizajes en contextos reales en alianza con la diversidad de actores sociales de la región.

SPRING busca cambios culturales y pedagógicos vastamente documentados y diagnosticados en el continente para transformar el estilo de trabajo, de

docencia y los procesos de inclusión de colectivos desfavorecidos en el mundo laboral. Pretende realizarlo a través de las prácticas profesionales diseñadas colaborativamente, considerando las necesidades de los empleadores, las competencias y habilidades disciplinares y profesionales de los estudiantes con la formación académica de los docentes. Para lograr este plan, las relaciones interpersonales, la comunicación de calidad y la Prosocialidad son elementos clave del proyecto.

Durante los años 2012-2014, el proyecto de optimización curricular y vinculación laboral SPRING se realiza en las siguientes universidades latinoamericanas: Universidad Nacional San Martín (UNSAM, Argentina), Universidad Privada Domingo Savio (UPDS, Bolivia), Universidad de las Américas (UDLA, Ecuador), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, México). Les acompañan dos universidades europeas: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, España) y Universidad Libre de Berlín (FU, Alemania).

SPRING interviene en el mundo del trabajo a través del diálogo y cercanía con los empleadores y específicamente, a través de un asesor prosocial al que los participantes adhieren voluntariamente. Desarrollar habilidades que faciliten la comprensión empática de la diversidad y la colaboración entre diferentes tipos de interlocutores es válido, entonces, para el ámbito académico y el laboral. Empresas, organizaciones, instituciones y/o colectivos que puedan ser fuente de trabajo para los futuros profesionales están invitados desde SPRING a transformarse en “centros de aprendizajes”.

Los objetivos del proyecto requieren la innovación en el currículo de dos carreras de cada una de las universidades socias, integrando en el proceso un modelo de formación en responsabilidad prosocial. Esta innovación implica la creación de un modelo formativo flexible que permita ser adaptado según la cultura organizacional, misión y visión de cada universidad socia y las necesidades específicas detectadas en cada uno de sus países, de

manera tal que SPRING pueda dar una respuesta de equidad a la comunidad local. En ese sentido, uno de los resultados esperados de la implementación del proyecto es que el modelo formativo sea transferible a las distintas carreras de las universidades socias o a otras universidades de la región.

Para ello será preciso consolidar o instalar estrategias pedagógicas, establecer competencias e instalar contenidos académicas de responsabilidad prosocial según cada disciplina, y, finalmente, institucionalizar un espacio de articulación de redes prosociales entre estudiantes, docentes y posibles empleadores, que se han llamado “centros de confianza”.

Entre los compromisos adquiridos por la UAM-Iztapalapa, como miembro del proyecto SPRING, se encuentra el llevar a cabo adecuaciones en los programas de estudio para incorporar la Prosocialidad y la formación multidisciplinaria, con el objeto de favorecer las oportunidades de empleo de sus egresados, desarrollar su interés por la solución de problemas, despertar la crítica y la disposición a abrirse y a actuar asertivamente. Para cumplir este compromiso se propusieron tres materias optativas transdivisoriales transversales: *Responsabilidad Social, Prosocialidad y Aprendizaje y Servicio*, de manera que se pueda contribuir a la atención del compromiso social de esta casa de estudios, formado recursos humanos capaces de dar solución a la problemática social.

Los beneficios sociales esperados para los egresados, además de mejores perspectivas laborales en lo individual, son: a) favorecer su visión del mundo social y el lugar que ocupan en él; b) recrear su noción humana, especialmente en el sentido original de la sociedad, es decir, su solidaridad; c) reconfigurar sus estructuras valorativas como individuos sociales.

SPRING es una de las claves que puede transformar la sociedad en términos de mayor equidad en la formación y acceso al trabajo de los egresados de nuestras universidades, pues dichos cambios también están condicionados por dinámicas

sociales, económicas y políticas estructuradas a nivel nacional y mundial. Este proyecto Alfa III es una propuesta alternativa e innovadora en el ámbito de la educación superior e integra en su accionar a actores relevantes, capaces de provocar y ejecutar las transformaciones necesarias para una sociedad de mayor vida en dignidad: universidad, empleadores y juventud construyendo juntos un modelo formativo integrador.

INVESTIGACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE LABORAL EN MÉXICO

Los destinatarios, beneficiarios y principales ejecutores de SPRING son los estudiantes, los profesores de la UAMI y los empresarios y empleadores dispuestos a participar en el proyecto para realizar sus objetivos. De tal manera que una tarea fundamental ha sido establecer una comunicación horizontal, cercana y de calidad con cada uno de estos beneficiarios y conocer su visión de la problemática que se enfrenta en el mercado laboral.

Para lograrlo se han usado estrategias diferentes. Con estudiantes y profesores se han organizado conferencias y talleres y con los últimos también algunas reuniones de trabajo. Para iniciar la comunicación con los empresarios se concertaron citas personales, en las que se ha podido conocer su punto de vista sobre algunas cuestiones de interés para el proyecto, a través de las respuestas que han proporcionado a una encuesta diseñada para ese fin. Después se les ha convocado a reuniones de trabajo en las que la participación ha sido concurrencia.

ENCUESTAS

Un medio eficiente para conocer el punto de vista de los destinatarios del proyecto sobre cuestiones relacionadas con sus expectativas y posibles experiencias laborales son las encuestas. Por lo que nos dimos a la tarea de diseñar encuestas para empleadores y empresarios, para estudiantes de

posgrado, para los que están en el Tronco General y para los profesores. Los reactivos empleados se concentran en la tabla 1, en la que se distinguen las preguntas hechas a I) los empresarios, II) los estudiantes de posgrado y III) los profesores.

El objetivo de estas encuestas es conocer el pensamiento de los tres grupos de interés y no interferir con ideas preconcebidas ni introducir inferencias personales, por lo que se usaron preguntas abiertas, que aunque hacen un poco más difícil el análisis, poseen una riqueza intrínseca por la variedad de la información recabada.

Tabla 1. Preguntas y aspectos considerados en las encuestas realizadas a I) empresarios, II) estudiantes en prácticas o estudiando un posgrado y III) profesores.

Aspectos	I. Cuestionario para empresarios
1	¿Cuáles son las dificultades que tienen cuando reciben un estudiante en práctica?
2	¿Cuáles son las características personales y de estilo de trabajo que debe tener un estudiante en prácticas para decidirse a contratarlo?
3	Características que descartan a un estudiante en prácticas como candidato a un puesto en su empresa.
4	¿Cuáles son las ventajas de asignar a un alumno en prácticas profesionales, actividades en las que se entrene en el ejercicio de su profesión?
5	Con base en su experiencia, ¿cómo optimizar el conocimiento de las características de los alumnos en prácticas en beneficio de ambos: la empresa y el estudiante?
6	¿Cómo beneficiara a usted y al estudiante el conocimiento y la práctica de sus capacidades profesionales y su formación prosocial?
II. Preguntas para los alumnos que realizan prácticas profesionales o están terminando un posgrado	
1	¿Cuáles son las dificultades que experimentas en la práctica para insertarte de manera satisfactoria en la dinámica de una empresa u organización?
2	¿Cuáles son las características personales y de estilo de trabajo que deberías optimizar para tener más opciones de acceder al mercado laboral?
3	Tener estudios de posgrado puede ayudarte a:
III. Cuestionario para los profesores	
1	Mencione tres dificultades que considera que los alumnos encuentran para insertarse en el mercado laboral.

2	¿Qué habilidades y cualidades debe tener un alumno para obtener un empleo en el que pueda ejercer su profesión?
3	¿Qué tipo de acciones o actividades realiza en sus clases para que sus alumnos tengan las habilidades y cualidades que les permitan acceder al mercado laboral en mejores condiciones?
4	¿Cuáles son las dificultades que percibe para ayudar a que los jóvenes se inserten en la dinámica de una empresa u organización de manera satisfactoria?
5	¿Cuáles son las características personales y de estilo de trabajo que piensa o percibe que debería optimizar como especialista que acompaña a los alumnos para ayudarles a tener más opciones de acceder al mercado laboral?

A continuación se presentan las respuestas dadas por los empresarios a la primera pregunta.

RESPUESTAS DE LOS EMPRESARIOS

En la tabla 2 se muestran las respuestas proporcionadas por los empresarios entrevistados durante el 2012, según la relación contenida en el Anexo 1. Es importante resaltar que estas respuestas se pueden ubicar en tres categorías: A) su opinión con relación a los estudiantes, B) con relación a su empresa y a ellos mismos y C) con relación a los egresados de la UAMI.

A) *Estudiantes*

En opinión de los empresarios, a los alumnos les falta conocer las necesidades, proyectos e intereses de la empresa y familiarizarse con el trabajo que ahí se realiza, por lo que requieren un periodo largo de capacitación; aplican conocimientos teóricos no ajustados a la realidad; les falta compromiso y disposición para aceptar las reglas de la empresa; les falta profundización, iniciativa, empuje y responsabilidad social; necesitan ser humildes y sencillos, responsables, puntuales, tolerantes y mejorar sus habilidades de comunicación oral y escrita, entre otros.

B) *Empresarios*

El empresario reconoce que la empresa necesita contar con la infraestructura adecuada, tener proyectos de inclusión laboral, definir áreas y objetivos de trabajo; contar con tiempo para orientar y capacitar a los alumnos, valorar sus esfuerzos e iniciativa y reconocer la ayuda que pueden brindarles, además de aceptar que deben capacitarse para crecer y que eso implica que, cuando estén listos, algunos dejarán la empresa en busca de una etapa superior de desarrollo.

C) *Egresados de la UAMI*

Con relación a los egresados, los empresarios opinan que con frecuencia tienen una especialización o un posgrado en campos que ignoran la realidad laboral; que por estar desinformados sobre el costo de la vida y desubicados laboralmente: buscan puestos de decisión sin tener experiencia, no quieren empezar desde abajo, pretenden ganar más de lo que merecen. Además les falta perseverancia y paciencia para alcanzar sus metas.

Tabla 2. Dificultades manifestadas por los empresarios al recibir alumnos en prácticas: A) con relación a los estudiantes, B) con relación a los propios empleadores y C) con relación a los egresados.

Respuestas de los empresarios a la pregunta I.1, indicada en la tabla 1.

A) Con relación a los estudiantes

Falta formación en responsabilidad social.	No se identifican con la empresa, lejanía.	Falso orgullo y falta de profundización.
Falta capacitación para realizar actividades en la empresa.	No saben cumplir sus funciones, no obedecen ni respetan reglas de la empresa.	Falta de sencillez y humildad.
Sus intereses no coinciden con los de la empresa.	Aplican conocimientos ajustados a la teoría y no a la realidad.	Irresponsabilidad.
Falta de apoyo económico que estimule su trabajo.	Falta de capacidad para aprovechar una beca.	Impuntualidad.
Diferencia entre lo que el alumno desea y la empresa espera.	Falta de retroalimentación resultados de prácticas profesionales.	Faltan al respeto a quienes tienen mayor experiencia.
Candidatos inadecuados por desconocer las necesidades de la empresa.	No profundizan, creen que saben lo suficiente y no investigan.	Son pretenciosos e intolerantes.
Desconocimiento de la realidad.	Falta de compromiso.	Falta de tolerancia a la frustración.
Subutilizado por falta de tiempo por tener que formarlos.	Falta de iniciativa y empuje.	No perseveran.
Falta de hábitos de lectura.	Dificultad en la comunicación oral y escrita por no saber expresarse, leer y escribir correctamente.	

B) Con relación a los propios empresarios / empleadores

Saber para qué sirve el alumno.	Reconocer el trabajo del alumno.	Disponer de tiempo para formarlo.
Definir áreas y objetivos de trabajo.	Más que nos ayuden pensamos enseñarles.	Contar con infraestructura adecuada.
Identificar beneficios obtenidos.	Promover la responsabilidad social.	Disponer de tiempo para darles seguimiento.

Costo beneficio: Tiempo invertido y el alumno se va.	Tener proyectos de inclusión laboral.	Retroalimentación resultados prácticas profesionales.
Propuestas "geniales" que no considera el empresario.		
C) Con relación a los Egresados		
No quieren empezar desde abajo.	Buscan puestos de decisión sin tener experiencia.	Desinformación acerca del costo de la vida y desubicados laboralmente.
Pretenden ganar más de lo que merecen.	Les falta perseverancia y paciencia y para alcanzar sus metas.	Especialización y posgrado en campos que ignoran la realidad laboral.

Estas opiniones de los empresarios muestran las situaciones que contribuyen a que no les entusiasme tener alumnos en prácticas profesionales. En lo que toca al servicio social, se tiene la dificultad adicional de que en la UAMI debe realizarse en empresas públicas, por lo que se necesita establecer convenios de colaboración con las empresas del sector privado para garantizar que se satisfagan los criterios institucionales para realizarlo.

En las respuestas de los empresarios a esta pregunta, resalta el hecho de que, en forma espontánea, simultáneamente identificaron las dificultades de los estudiantes y las propias (o de la empresa), mostrando que las encuestas se respondieron en un ambiente de confianza y para orientar a todos sobre la situación en la que ellos viven.

Con relación a las dificultades de los propios empresarios, parte B) de la tabla 2, algunas respuestas se pueden relacionan entre sí, como se muestra en la tabla 3, en la que la columna de la derecha contiene una reflexión prosocial que puede ayudar a comprender y atender algunas de estas dificultades desde una mirada prosocial.

Tabla 3. Algunas dificultades concernientes a los empresarios y la empresa, vistos desde la Prosocialidad.

Preocupaciones de los empresarios	Reflexión prosocial
Saber para qué sirve el alumno	La confirmación y valoración positiva del otro (actitud prosocial) por parte de los empleadores, ayuda a identificar las habilidades del practicante y a saber encauzar su trabajo dentro de la empresa.
Reconocer el trabajo del alumno	
Propuestas "geniales" del alumno que no considera el empresario	

Definir áreas y objetivos de trabajo.	El reconocimiento de las habilidades de los colaboradores ayuda a identificar áreas y objetivos de trabajo y conduce a contar con la infraestructura indispensable.
Contar con infraestructura adecuada.	
Identificar beneficios obtenidos.	
Costo beneficio: Tiempo invertido y alumno se va.	La responsabilidad social y la Prosocialidad ayudan a comprender que los beneficios se extienden también al colaborador y la sociedad, porque la formación del individuo es para el bien colectivo y no sólo para la persona o la empresa.
Disponer de tiempo para formarlo.	
Disponer de tiempo para darle seguimiento.	
Más que nos ayuden pensamos enseñarles.	La confianza en el otro y su confirmación y valoración positiva permiten definir líneas de acción acordes a las habilidades del practicante y encauzar su trabajo en la empresa con estímulos y retribuciones adecuados.
Tener proyectos de inclusión laboral.	
Falta de estimulación económica.	
Aplicación de la ley de trabajo y tener un organigrama interno	Requisito de la empresa que es necesario explicitar a los alumnos como un conocimiento general indispensable.
Promover la responsabilidad social	La práctica de la Prosocialidad favorece la responsabilidad social aplicada de manera consistente y sistemática en la empresa.

Aplicando el mismo criterio de análisis a las dificultades relacionadas con los alumnos y egresados de la universidad, en la tabla 4 se presentan algunos comentarios pertinentes desde la Prosocialidad.

Tabla 4. Reflexiones desde la Prosocialidad, vinculadas a varias de las respuestas dadas por los empresarios, con relación a las dificultades que identifican en los egresados de la UAMI.

Egresados	Reflexión prosocial
No quieren empezar desde abajo.	El actuar positivamente es una competencia que pueden adquirir los egresados desde las aulas con la Prosocialidad, que les ayudará a reforzar otras actitudes indispensables en el trabajo y a obtener experiencia profesional que promueva su crecimiento.
Buscan puestos de decisión sin tener experiencia.	
Pretenden ganar más de lo que merecen.	La información sobre los salarios así como de las condiciones laborales a las que se enfrentaran los nuevos profesionistas, puede ser una responsabilidad colaborativa compartida entre empleadores y profesores.
Desinformación acerca del costo de la vida y desubicados laboralmente.	
Les falta de perseverancia y paciencia para alcanzar sus metas.	Las empresas son laboratorios de nuevos aprendizajes para los profesionistas, contar con programas de capacitación y especialización que motiven al egresado a desarrollarse dentro o fuera de la empresa y trabajar en equipo, reducen la falta de paciencia y perseverancia de los interesados.
Especialización y posgrado en campos específicos.	

En la tabla 5 se muestran las opiniones de los empresarios respecto a las características personales y de estilo de trabajo que debe tener un estudiante en prácticas para decidirse a contratarlo. Se clasificaron en tres categorías: habilidades, actitudes y valores para simplificar su localización. En dicha tabla salta a la vista que la competencia laboral es sólo uno de los muchos aspectos que conforman de integridad personal, las actitudes positivas y propositivas, las habilidades y valores que los empresarios esperan encontrar en sus futuros empleados egresados de la UAMI.

Tabla 5. Las características que los empresarios desean que posean los egresados UAMI, candidatos a ser contratados por ellos.

Características deseables en los egresados UAMI

Habilidades	Actitudes	Valores
Liderazgo	Confianza en sí mismo	Respeto
Visión integral	Actitud de servicio	Honestidad
Capaz de trabajar en equipo	Ganas de aprender	Humildad
Productividad	No ser conflictivo	Compromiso
Auto aprendizaje, (que busquen como)	Presentación personal y profesional	Motivación
Visión empresa-país	Actitud positiva y dedicación	Empatía
Demostrar su competencia laboral	Interés por las necesidades reales del proyecto	Seriedad
Tener competencias adicionales	Proactivo	Amabilidad
Resolver problemas	Iniciativa e inventiva en su área	Apertura
Separar relación amistad/trabajo	Inteligencia emocional	Puntualidad
Computación e inglés fluido	Disposición	Responsabilidad
Que sea listo	Integración social	Responsabilidad Social
Perfil para el puesto	Versatilidad	

Además, los empresarios reconocen que necesitan varios elementos para poder recibir a alumnos en prácticas profesionales y ofrecerles oportunidades reales de ejercer su profesión y adquirir experiencia durante su estancia en la empresa, que se enumeran en la tabla 6, entre los que destacan contar con proyectos y una visión tridimensional que contemple a la economía, la sociedad y al medio ambiente.

Tabla 6. Los aspectos en que los empresarios necesitan apoyo

Los empleadores requieren

- Proyectos suficientes para poder ofrecer un trabajo digno.
- Visión tridimensional (economía, sociedad y medio ambiente).
- Presentar áreas como negocio-visión a los alumnos.
- Ayudarles a visualizar situaciones de la empresa y del país.
- Información clara acerca de los proyectos disponibles.
- Ambiente de trabajo en equipo.
- Programas de becas con prestaciones.
- Comprender que la competencia es distinta que la competitividad.

La tabla 7 contiene las características que descartan la contratación de un candidato. Debe mencionarse que si bien en algunos casos puede tratarse de una combinación de varias características, hay algunas que por sí solas lo ocasionan, como la mala presentación, las adicciones, la falta de conocimientos y la actitud negativa.

Tabla 7. Características que descartan a un estudiante en prácticas como candidato a un puesto en una empresa.

Que los alumnos muestren:

El uso de adicciones	Deshonestidad
Mala presencia profesional y personal	Mentiras
Indisciplina	Deslealtad
Impuntualidad	Apatía
Irresponsabilidad	Pereza
Falta de valores	Falta de compromiso
Falta de flexibilidad	Falta de conocimientos
Falta de adaptabilidad	Lenguaje inadecuado
Inconformidad	Conformismo
Actitud que contamina a los demás	Malas actitudes
Falta de claridad al expresarse	Falta de coherencia
Falta de trabajo en equipo	Demasiada introversión
Falta del perfil requerido	Falta de conciencia universal
Falta de interés por los temas sociales, ambientales y económicos	

Con relación a las ventajas de asignar a un alumno en prácticas profesionales, actividades en las que se entrene en el ejercicio de su profesión, los empresarios opinan que al desarrollar las actividades para las que estudiaron, los alumnos tendrán un mejor desempeño y un mejoramiento en su desarrollo personal que se pueden compartir con los demás y que hace que mejore la empresa.

En cuanto a cómo optimizar el conocimiento de las características de los alumnos en prácticas en beneficio de ambos: la empresa y el estudiante, los empresarios entrevistados consideraron que como los alumnos tienen nociones y conocimientos básicos, vengan de donde vengan, que no están maleados (no tienen mañas), acaban de salir del cascarón y se pueden ir amoldando a la empresa y ser leales. Que al hacerlo, el alumno está en un ambiente conocido en el que se siente seguro y confiado y puede desarrollar mejor sus capacidades y su creatividad en la empresa. Que para lograrlo se necesitan estudios de la relación universidad-empresa y determinar los factores de éxito y fracaso en la contratación de recién egresados.

En cuanto a los beneficios que obtendrán el empresario y el estudiante del conocimiento y la práctica de sus capacidades profesionales y su formación prosocial, se externaron diversas opiniones como las siguientes:

Yo me beneficiaría intentando inculcarle al alumno esta visión de servicio, que sepa que en el ejercicio de su profesión puede beneficiar a muchas personas. No importa que sea ingeniero, doctor, enfermero(a), piloto... algo hará de provecho para la sociedad, usando su profesión. (a)

Los dos estamos en una misma organización y ambos buscamos los mismos objetivos, entre todos tendrían que alcanzarlos, para llegar a las metas y compartir los beneficios y esta es la parte prosocial, en la medida en la que se empiece a desarrollar este tipo de iniciativas que ustedes tienen, en los dos ámbitos. (b)

Un profesional integral tiene que saber que en el ejercicio de su profesión, además de recibir satisfactores personales (forjar un patrimonio gracias a su profesión), también está beneficiando a alguien más, generando bienestar, confort, beneficios a los demás. Es necesario ver a la profesión como esa generadora de bienestar hacia al otro, dejando de mirarse sólo a sí mismo, con miras a generar beneficio para la sociedad. (c)

El conocer a la persona que colaborará en la empresa es trascendental, porque somos una gran familia, que vamos a tener convivencia, a tener ese engranaje de equipo en donde es fundamental conocer ese perfil del alumno, para beneficio suyo y de la empresa. (d)

Si se le permite a un recién egresado desenvolverse en un ambiente de trabajo agradable, y sus conocimientos son bien aprovechados en un proyecto, se va a sentir bien y se va a desarrollar mejor, realizándose y descubriendo en lo que realmente es bueno y esto le ayudará incluso en la autoestima. (e)

El ambiente prosocial, los alumnos van a replicarlo, porque la mejor forma de transmitirlo es con el ejemplo. (f)

Por último, a la pregunta de si aceptaban participar con la UAMI en la búsqueda de mejores alternativas para la inserción en el mercado laboral de nuestros egresados,

dieciséis de los empresarios respondieron afirmativamente y sólo uno se disculpó por no contar con tiempo para hacerlo. Sus comentarios adicionales indican su interés por mostrar a nuestros alumnos una imagen positiva del trabajo, siendo congruentes y adoptando actitudes prosociales.

En artículos subsecuentes se discutirán las respuestas de los profesores, de los alumnos de posgrado y de los alumnos que estaban empezando su formación universitaria, a las preguntas correspondientes a las partes II y III de la tabla 1.

CONCLUSIONES

Como se puede ver en el Anexo, la aplicación de la encuesta se amplió posteriormente a 10 empresas más y la riqueza y amplitud de los datos recabados muestran una complejidad creciente para su análisis, por lo que los resultados serán presentados posteriormente.

Aunque se procedió con algunas reservas respecto a la disponibilidad de cooperar de los empresarios, en el desarrollo del trabajo se encontró apertura, amabilidad, disposición e interés por parte de todos ellos. Estas actitudes positivas se reflejan en la sinceridad y apertura de sus respuestas que permitieron conocer sus preocupaciones respecto a recibir alumnos en prácticas profesionales con miras a su posible contratación y de la contratación de egresados de la UAMI.

Los empresarios están interesados en conocer más a la universidad y estrechar las relaciones con los profesores para, juntos, encontrar vías de solución que permitan la inclusión laboral de nuestros estudiantes en condiciones más justas y equitativas.

Este estudio pone en evidencia algunos elementos que exhiben la complejidad de la relación estudiante-empresa, que al ser reconocida por los alumnos y la comunidad académica, permitirá tomar medidas que contribuyan a facilitarla y mejorarla, como una aportación del proyecto SPRING a sus tres destinatarios.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a mis colegas, el Dr. Fernando del Río, profesor emérito de la UAMI, por los momentos en los que discutimos la idea de las encuestas y las valiosas sugerencias que me aportó y a Orlando Guzmán y Pablo Lonngi por las revisiones y recomendaciones de las mismas hasta su versión actual.

Agradezco también a Alejandra Contreras, licenciada en Computación, la elaboración de la base de datos que permitió recopilar las encuestas para su sistematización y análisis; a Karla Prieto, licenciada en Comunicación Organizacional; a Pablo Giancarlo Lonngi, licenciado en Comunicación Social; a Marco Carranza y a José Luis Martínez, que colaboraron en contactar a los empresarios y realizarles las entrevistas; un agradecimiento particular a José Luis, por su ayuda en la recopilación de la información y su organización para realizar el análisis presentado aquí; también a Mariana Rangel, psicóloga social, por el tiempo que me concedió para discutir y orientar esta iniciativa. Todos ellos colaboradores del equipo SPRING.

Referencias

- **Cirera, M., Escotorín, P., & Roche, R. (2008).** Formación en Responsabilidad (Pro) Social, *Aplicaciones de la Prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas*. Barcelona, España.
- **Davis, K. (1999).** *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- **Fiedler, F. (1985).** *Liderazgo y administración afectiva*. México: D.F. Trillas
- **Fisas, V. (1987).** *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- **Fisas, V. (1998).** *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt.
- **Gamboa, A., & Avendaño D. (Comp.) (2013).** *Oportunidades Equitativas desde la Educación Superior y el Trabajo*. ALFA III - SPRING. Recuperado de: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/01/Compilacion-Estado-del-Arte-Proyecto-Spring-Alfa-III-enero-2013.pdf>
- **Roche, R. (1999).** *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. (1ª ed.)*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- **Roche, R., Cirera, M., & Escotorín, P. (2007).** *Prosocialidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cómo constituir grupos de transformación social*. Valparaíso, Chile. Recuperado de: http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/DOSSIER_PROSOCIALIDAD-2.pdf
- **Roche, R. (2010).** *Prosocialidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Anexo

Lista de empresas a las que se les ha entrevistado y realizado la encuesta para conocer la situación de los alumnos en prácticas profesiones y su posible contratación en la empresa.

Relación empresas entrevistadas, fecha y nombre de quien(es) realizaron la entrevista			
2012			
	EMPRESAS	FECHA	ENTREVISTARON
1	Allianz Fondika	28 de agosto	Dolores Ayala y Pablo Lonngi
2	Incuba Empresas	5 de septiembre	Dolores Ayala y Pablo Lonngi
3	Industrias Man	10 de septiembre	Dolores Ayala y Orlando Guzmán
4	Canacintra	22 de octubre	Dolores Ayala y Giancarlo Lonngi
5	Tec de Monterrey	22 de octubre	Karla Prieto y Giancarlo Lonngi
6	Tortillería Cricotl	25 de octubre	Pablo Giancarlo Lonngi
7	Revista Estrategia Global	7 de noviembre	Karla Prieto
8	Agroindustria Xomor	9 de noviembre	Karla Prieto y Giancarlo Lonngi
9	Benefrut	13 de noviembre	Pablo Giancarlo Lonngi
10	Central Natura	14 de noviembre	Pablo Giancarlo Lonngi
11	Mol. y Tortillería Garco	23 de noviembre	Giancarlo Lonngi y Luis Martínez
12	Promotora Accse- Revista Ganar Ganar	20 de noviembre	Karla Prieto y Luis Martínez
13	Copyme	21 de noviembre	Karla Prieto y Luis Martínez
14	IESTUR	22 de noviembre	Giancarlo Lonngi y Luis Martínez
15	Restaurante Jimmy's	22 de noviembre	Giancarlo Lonngi y Luis Martínez
16	Of. Comunicación Gob.	22 de noviembre	Giancarlo Lonngi y Luis Martínez
17	Santillana	22 de noviembre	Karla Prieto
18	USEM	18 de diciembre	Karla Prieto y Giancarlo Lonngi
19	Medesys	18 de diciembre	Karla Prieto y Giancarlo Lonngi
20	Harbest Resources	18 de diciembre	Karla Prieto y Giancarlo Lonngi
2013			
21	Pescadería Toral	31 de enero	Pablo Giancarlo Lonngi
22	Índigo	1 de febrero	Karla Prieto y Mariana Rangel
23	BSLATAM	8 de febrero	Karla Prieto y Mariana Rangel
24	Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán	8 de febrero	Pablo Giancarlo Lonngi
25	Grupo Sim	18 de febrero	Pablo Giancarlo Lonngi
26	Lekneh	22 de febrero	Pablo Giancarlo Lonngi
27	Actualización Humana	26 de febrero	Pablo Giancarlo Lonngi

Cómo citar este artículo: Bordat, J. (2012) SPRING in Deutschland. Chancen für ein prosoziales Bildungswesen. Download from <http://www.erziehungstrends.net/SRING-Bildungswesen-prosozial/1>

SPRING EN ALEMANIA, DESPUÉS DE BOLONIA

(Se presenta aquí inicialmente una reseña del artículo, escrita en español por el mismo autor. Para los lectores interesados, el texto original completo, en alemán, se reproduce en las páginas siguientes.)

Dr. Josef Bordat
Freie Universität Berlin



Publiqué un pequeño artículo sobre el proyecto Spring en Alemania para la revista alemana en línea *Erziehungstrends* (“Tendencias en Educación”). En el artículo trato la hipótesis de que en Alemania existe una necesidad de aplicar Spring como una cultura prosocial para relacionarse y una interacción profesional entre personas y entre instituciones en el mundo académico.

Por esto describo la historia del sistema educativo de Alemania y los efectos que tienen las reformas europeas de la educación superior (el Modelo Bolonia), en la igualdad de oportunidades de los estudiantes de acceder al mercado educativo y laboral.

Datos estadísticos sobre la situación social de los estudiantes alemanes muestran diferencias en sus condiciones sociales y por lo tanto en sus oportunidades. Las estadísticas usadas provienen de la *Sozialerhebung* (“sondeo social”), realizado por el *Deutsches Studentenwerk* (Asociación de Estudiantes en Alemania) y publicado en 2010 bajo el título *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland* (La situación económica y social de los estudiantes en la República Federal de Alemania). Se trata del sondeo más reciente y más amplio sobre este tema en Alemania.

Ya hay modelos para facilitar el acceso al mercado educativo y laboral para los estudiantes, también para los que provienen de colectivos desfavorecidos. Hay programas de mentores (por ejemplo, académicos exitosos ayudan estudiantes de origen económico precario) y ferias de educación y de carreras (empresarios e instituciones públicas vienen a las universidades para presentarse a los empleados del futuro). Además hay un programa de apoyo y de asesoría directamente organizado por el *Deutsches Studentenwerk*, con respecto a temas económicos, sociales, curriculares y psicológicos.

Como conclusión, sostengo la posición de que el sistema educativo alemán y el sistema de educación superior después del «Plan Bolonia» premian a aquellos estudiantes que son ‘más adaptados’ (por su socialización durante la educación primaria

y secundaria, y por la situación socioeconómica de sus familias), y no premian a los que son los mejores académicamente hablando. Pues el sistema de Bolonia tiene como fin el alza de la eficiencia de carreras académicas, por ejemplo, con respecto al tiempo gastado hasta el examen final. Una persona adaptada a este sistema es una persona que puede enfocarse absolutamente en su carrera académica, sin preocupación por su situación social. Esta persona puede lograr las metas de los cursos dentro del horario dado. Al contrario, una persona que tiene que trabajar paralelamente para financiar su carrera sufre de un fondo familiar problemático, tiene problemas para finalizar todos sus cursos con éxito y bajo las restricciones curriculares. Tiene desventajas solamente por su situación económica y/o social.

Es decir, el éxito académico bajo «Bolonia» no solo tiene algo que ver con el talento o la disposición a aprender, sino también con la posibilidad de usar el tiempo apropiadamente. Y este hecho está directamente relacionado con la situación económica. Por eso digo que «Bolonia» premia a los que están más adaptados en este sentido.

Por lo tanto, considero relevantes los principios de Spring también para el sistema educativo de Alemania con un enfoque en la educación primaria y secundaria, es decir, pre-universitaria.

SPRING IN DEUTSCHLAND. CHANCEN FÜR EIN PROSOZIALES BILDUNGSWESEN

von Josef Bordat

Im vorliegenden Aufsatz geht es mir darum, das deutsche Bildungssystem in seiner historischen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt vorzustellen und mögliche Betätigungsfelder für prosoziale Verantwortung zu identifizieren. Das Modell, das dabei zur Anwendung kommen soll, ist die Social responsibility through PROsociality based INterventions to Generate equal opportunities (SPRING), ein Modell, das bereits in Lateinamerika zur Anwendung kommt. Die Leitfrage lautet also: Welche Rolle kann SPRING in Deutschland spielen? Den Schwerpunkt bildet dabei die Hochschulbildung, also Universitäten und Fachhochschulen.

EINFÜHRUNG

Die Zielsetzung von SPRING besteht darin, einen Prozess der organisationalen und curricularen Umgestaltung der Studiengänge dahingehend zu initiieren, dass die Ausbildung von Kompetenzen zu den Prinzipien prosozialer Verantwortlichkeit im Lehrplan berücksichtigt werden, um die Beziehungskultur zwischen Lehrenden und Studierenden positiv zu entwickeln und so zum Aufbau vertrauensvoller Zusammenarbeit zu befähigen. Gleichzeitig betrifft dies auch das soziale Umfeld der Universitäten, in Deutschland weitgehend in der Hand des Deutschen Studentenwerks (DSW), sowie die Anbindung der Universitäten und Fachhochschulen an potentielle Arbeitgeber.

So werden im Rahmen von SPRING in Kollaboration mit Unternehmen der freien Wirtschaft innerhalb der Hochschulen Dialogräume geschaffen, in denen die künftigen Führungskräfte im Sinne der Kriterien prosozialer Verantwortlichkeit geschult werden, um durch die verinnerlichte Prosozialität als Basis der Beziehungskultur die professionellen Interaktionen zwischen den beteiligten Personen und Einrichtungen langfristig zu verbessern. Ist so etwas auch in Deutschland nötig? Die Hypothese lautet: Ja – und mehr denn je!

Schließlich geht es im Rahmen von SPRING also darum, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, ein Kernziel der Bildungspolitik, das durch soziale Selektion seit jeher gefährdet ist. Alle Prozess im Rahmen von SPRING sehen daher von den sonst herrschenden kompetitiven Bedingungen ab und setzen auf den vertrauensvollen Austausch, um gezielt soziale Defizite zu überwinden, die einen Teil der Studierenden in Deutschland hemmt. Dabei geht es weniger um den Ausgleich sozio-ökonomischer als vielmehr um die Überwindung sozio-affektiver und sozio-dispositiver Benachteiligungen, die in der Herkunft (sowohl der kulturellen wie der sozialen, i.e. familiären) begründet liegen.

Um zu einer Veri- oder Falsifizierung der Hypothese zu gelangen, ist es zunächst nötig, sich den historisch gewachsenen Kontext der gegenwärtigen Lage an deutschen Hochschulen vor Augen zu stellen, d.h. die Geschichte der Bildung in Deutschland. Ohne die Geschichte lässt sich weder die Gegenwart der Universitäten und Fachhochschulen unter den Bedingungen von Bologna als problematisch begreifen noch die soziale Situation ihrer Studierenden verständnisvoll einordnen und bewerten. Und nur wer dazu in der Lage ist, kann die Chancen für ein prosoziales Bildungswesen ausloten und den Raum für SPRING in Deutschland bemessen.

HISTORISCHE VORBEMERKUNGEN

Am 28. September 1717 wurde ein Meilenstein deutscher Bildungspolitik gesetzt: die Allgemeine

Schulpflicht in Preußen, eingeführt von Friedrich Wilhelm I. mit dem „Edikt zur Förderung des Volksschulwesens“. Alle fünf- bis zwölfjährigen Kinder sollten fortan in den Wintermonaten jeden Tag und im Sommer mindestens einen oder zwei Tage in der Woche in die Schule gehen. Maßgebend für diesen Durchbruch war der universale Bildungsbegriff der Frühaufklärung: Bildung sollte für alle sein, nicht nur für eine bestimmte gesellschaftliche Schicht, für den Adel oder für den (künftigen) Klerus, denen sie in Gestalt des Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenz über Jahrhunderte vorbehalten war.

Bildung wurde im 18. Jahrhundert allerdings sehr utilitaristisch verstanden: Sie sollte dazu dienen, den Menschen moralisch zu bessern und die Gesellschaft voranzubringen. Bildung übernahm damit gleichsam die Funktion einer „Religion des Fortschritts“. Im 19. Jahrhundert wurde dieser Zugang zu Bildung in Frage gestellt. Wilhelm von Humboldts Bildungsreform (1809: dreigliedriges Schulsystem; 1810: Gründung der Berliner Universität, der heutigen Humboldt-Universität, 1812: Vereinheitlichung der Hochschulreife [Abitur], 1816: Lehrplan für Gymnasien) sorgte für eine Abkehr vom aufklärerischen Gedanken der Nützlichkeit von Wissen, hin zum humanistischen Konzept der allgemeinen Menschenbildung („Humboldtsches Bildungsideal“), die das autonome Individuum zum Weltbürger machen sollte. Dieser Gedanke ist gerade heute, im globalisierten Zeitalter, ein ganz entscheidender. Weiter unten werde ich auf die Themen Migration und Auslandserfahrung eingehen.

Die Universität ist in diesem Konzept ein Ort, an dem Persönlichkeiten heranreifen, die für sich und die Gemeinschaft wirken können, gerade weil ihre Bildung nicht direkt auf diese Funktionalität ausgerichtet ist. Heute geht es im Rahmen des Bologna-Prozesses wieder einen Schritt zurück in Richtung direkter Verwertbarkeit konkreter Bildungsinhalte. Auch darauf komme ich weiter unten noch zurück.

Das Humboldtsche Bildungsideal hat Preußens (und später Deutschlands) Bildungssystem geprägt. Bis zur letzten Epochenwende (1989/91) war es kaum umstritten. Lange Jahre war Bildung in Deutschland allerdings auch ein Nischenthema. Nach dem Zweiten Weltkrieg (1939-45) ging es zunächst um den Wiederaufbau und die Eingliederung der beiden deutschen Staaten (1949 wurde die Bundesrepublik Deutschland und die DDR gegründet) in die gespaltene Weltgemeinschaft. Die Bundesrepublik trat 1955 der NATO bei, die DDR im gleichen Jahr dem Warschauer Pakt. Bildung hatte in diesem Umfeld der 1950 und 60er Jahre wenig Chancen, auf die Agenda zu gelangen, zumal im föderalen System der Bundesrepublik die Bereiche Bildung und Kultur ohnehin zu den Kompetenzen der Länder zählen.

Einheitliche Regelungen gibt es nur hinsichtlich grundlegender Fragen wie der Allgemeinen Schulpflicht. Das ist bis heute so. Selbst wichtige Dinge wie die Dauer der Primarstufe ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich (mal 4, mal 6 Jahre), ebenso die Dauer der Sekundarstufe bis zum Abitur (12 oder 13 Jahre). Die Kultusministerkonferenz (ein Gremium, dem die für Bildung und Kultur zuständigen Landesminister angehören) versucht seit eh und je, ein allzu deutliches Auseinanderdriften der Bildungspolitik (und damit letztlich „Bildungsmigration“) zu verhindern. Zur Hochschulpolitik muss gesagt werden, dass die staatlichen Universitäten zwar mit Steuermitteln und anderen öffentlichen Geldern finanziert werden, administrativ aber autonom sind. Hier findet die Koordination und Steuerung über das Hochschulrahmengesetz statt.

Dann gab es die 1968er-Bewegung, die nach anfänglicher Kritik der stark hierarchischen, quasi-absolutistischen Universitätsstrukturen allerdings schnell die Bildungspolitik aus dem Auge verlor und vielmehr einen gesamtgesellschaftlichen Forderungskatalog ausbreitete, der schließlich in der Formel „Mehr Demokratie wagen!“ (W. Brandt, Bundeskanzler von 1969 bis 1972) mündete und die Bundesrepublik veränderte.

Heute selbstverständliche Dinge wie die berufliche Gleichstellung von Frau und Mann sind Ergebnisse dieses Prozesses, der im Erziehungssystem aber auch fragwürdige Entwicklungen anstieß (etwa den der „anti-autoritären Erziehung“, ein Ansatz, der heute als gescheitert gilt). Zu diesen Reformen der 1970er Jahre gehörte auch die finanzielle Unterstützung sozial schwächerer Gesellschaftskreise, um ihnen den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen. Das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) von 1975 hatte zum Ziel, das Humboldtsche Bildungsideal der „Allgemeinbildung“ dahingehend zu erweitern, dass man zu einer möglichst umfänglichen „Bildung für die Allgemeinheit“ gelänge, kurz: „Bildung für alle“.

Der Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 und die Einheit am 3. Oktober 1990, also nicht einmal elf Monate später, hat die Situation für Deutschland grundlegend verändert. Zwar wurde im wesentlichen die DDR-Bevölkerung in das bundesrepublikanische System eingegliedert (formal ist die Einheit ein Beitritt der DDR zur Bundesrepublik gewesen, nach Art. 23 GG [alte Fassung]), so dass es keine gravierenden strukturellen Veränderungen im politischen System gab, doch die weltpolitische Rolle sowie die sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen mussten sich freilich ändern, denn Deutschland war größer und mächtiger, zugleich aber auch sozial fragmentierter geworden.

In Bereich der Bildung geriet schnell die personelle Situation an den Fachhochschulen und Universitäten in den Fokus. Sollte jemand, der in der DDR „Marxismus-Leninismus“ gelehrt hat, nun Professor für Philosophie werden können? Was tun mit einem Schwarm an Lehrkräften für (sozialistische) „Staatsbürgerkunde“? Doch ganz andere, langfristig viel wichtigere Fragen kamen von außen: Wie können sich Deutschlands Akademiker in einer globalisierten Welt behaupten? Wie Deutschlands Universitäten? Und: Wie lässt sich im Zuge des Einigungsprozesses innerhalb der Europäischen Gemeinschaft, die immer mehr zusammenrückte und 1992 zur „Union“ wurde, das Thema „Bildung“ handhaben? – Wir kommen zur gegenwärtigen Lage in deutschen Bildungssystem.

BILDUNG BOLOGNESE

Es sind italienische Städte, die den deutschen Diskurs um Schule und Universität in den letzten Jahren angetrieben haben: Pisa und Bologna. Während PISA (Programme for International Student Assessment, zu deutsch: „Programm zur internationalen Schülerbewertung“) ein Evaluationsinstrument für allgemeinbildende Schulen ist, bedeutet Bologna für die Forschung und Lehre an den Hochschulen die Umwandlung der Universität zum Unternehmen, in dem nicht mehr wissenschaftliche Weite, sondern enge Wirtschaftlichkeitsprinzipien die Agenda bestimmen.

Der führende deutsche Bildungs- und Wissenschaftssoziologe Richard Münch analysiert seit Jahren diesen Wandel von der Zweckfreiheit zum Sachzwang und zeigt, wie die kurzfristigen Nutzenerwartungen des „akademischen Kapitalismus“ das Innovationspotential der Forschung unterwandern.

Zuletzt erschien von ihm Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform (Berlin 2011). Hinter dem „Transformationsprozess von Forschung und Lehre zu strategischen Ressourcen“, im Zuge dessen „Wissen als Rendite abwerfendes Privatgut“ unter die Macht des Marktes gestellt wird, hinter dem Wandel der Universitäten zu „strategisch operierenden Unternehmen“ und der „Ablösung der akademischen Qualitätssicherung durch manageriales Controlling“ steht nach Münch ein globaler Megatrend, der nach Politik und Wirtschaft nun die Wissenschaft erreicht hat: der Neoliberalismus.

Der Bologna-Prozess ist eingebettet in ein quasireligiöses neoliberales Effizienzgarantiekonzept namens New Public Management (NPM), ein „Modell der rationalen, zielgerichteten Steuerung öffentlicher Einrichtungen“ durch die „unsichtbare Hand“ des Marktes, gegen das man heutzutage nicht

mehr anregieren kann, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen, unwissenschaftlich zu sein. Um wie viel mehr gilt NPM dann für die Wissenschaft selbst. Die zunehmende Inter- und Transnationalisierung der Wissensproduktion verstärkt den Impuls zur Unterwerfung unter das einzig verbliebene global anerkannte Sinnstiftungsmoment: den Markt.

Die Universität ist unter den Bedingungen der Globalisierung nicht mehr das, was sie war. Soviel steht fest. Sie soll – folgt man Münchs Thesen – auch nicht werden, was sie nicht mehr sein kann. Humboldts Ideal ist längst der Realität gewichen. Es gibt kein „Zurück“ mehr. Auch Münch befeuert dementsprechend keine Retro-Romantik von Bummelstudium und kostenloser „Bildung für alle“.

Er ist akribisch und kritisch im Umgang mit den Gegebenheiten und Gefahren des „Glaubenssystems Bologna“, konstruiert aber keine wissenschaftspolitischen Luftschlösser. Dennoch: Die Problematik einer marktförmig angepassten Universität beschreibt er sehr genau. Sie bildet den Hintergrund für unsere weiteren Überlegungen zu einem möglichen Gegensteuern in Rahmen von SPRING, weg von Konkurrenz und Effizienz, von Verwertung und Vermarktung. Dazu unten mehr.

Dass diese Problematik nicht nur für das Bildungssystem gilt, sondern für die ganze (Wissens-)Gesellschaft, hat der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann überzeugend herausgearbeitet (in Theorie der Unbildung, Wien 2006). Die „Kapitalisierung des Geistes“, die auch Münch ausmacht, führt bei Liessmann zu Wissen, das „unverbindlich und zusammenhanglos“ ist und von dem niemand genau weiß, was sein Bestand für einen Zweck hat, „was eigentlich wozu gelernt werden soll“.

Das Wissensverwertungssystem, in dem wir uns seit Beginn des Bologna-Prozesses an Schulen und Universitäten befinden, hat den komplexen Bildungsbegriff, der „ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt“, längst gegen den effizient gestalteten Erwerb von

möglichst stromlinienförmigen skills eingetauscht.

Der deutsche Soziologe Münch und der österreichische Philosoph Liessmann diagnostizieren übereinstimmend eine „Ökonomisierung“ des Wissenschaftsbetriebs. Das bedeutet, dass die kompetitiven Elemente der Wirtschaft die Bildung bestimmen. Das ist die Ausgangslage des akademischen Betriebs. Kommen wir zu den sozialen Bedingungen des Studierens in Deutschland.

DIE SOZIALE SITUATION DER STUDIERENDEN

„Das deutsche Bildungssystem ist sozial selektiv. Die deutsche Bildungsbiographie ist an die soziale Herkunft gekoppelt. Das ist bekannt und wird durch die 19. Sozialerhebung einmal mehr bestätigt.“ Rolf Dobischat, Präsident des Deutschen Studentenwerks (DSW), einer öffentlichen Einrichtung, die sich um die sozialen Belange der Hochschüler in Deutschland kümmert (z. B. Wohnheime und Mensen unterhält), fasste auf der Pressekonferenz zu jener 19. Sozialerhebung des DSW am 23. April 2010 in Berlin die Resultate der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie einprägsam zusammen (Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Hochschul-Informationssystem (HIS), hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn / Berlin 2010). Dobischat stellt fest, dass die „grundlegende soziale Selektion weiterhin erschreckend stabil“ sei und Hochschulbildung einem „kulturellen Kapital“ gleiche, „das von Akademiker-Generation zu Akademiker-Generation weitervererbt wird“. Sein Fazit: „Von sozial offenen Hochschulen sind wir weit entfernt.“ Bildung für alle? Die Realität sieht anders aus.

Seit den 1950er Jahren untersucht das DSW regelmäßig die soziale Realität von Deutschlands Akademikernachwuchs. Die aktuelle Studie war mit großer Spannung erwartet worden, zeigen sich in ihr doch erstmals die Effekte des neuen Bologna-Systems.

16.370 Studierende von 210 Hochschulen haben im Sommer 2009 an der Befragung teilgenommen. Die Studie enthält außerdem exklusive Daten zur Bildungsbeteiligung und zur sozialen Herkunft der 2,1 Millionen Studierenden. Gerade diese Daten sind für die in der Einführung formulierte Frage nach der Relevanz von SPRING in Deutschland interessant.

SOZIALE SELEKTION UND BILDUNGSELITEN

Von 100 Akademiker-Kindern studieren 71, von 100 Kindern aus Familien ohne akademische Tradition schaffen nur 24 den Sprung an die Hochschule. Das ist ein Ergebnis der Untersuchung. Schon hier zeigt sich deutlich die soziale Selektion. Andere Daten bestätigen dies: 40 Prozent der Deutschen sind Arbeiter, aber nur 20 Prozent der Studierenden sind Arbeiterkinder. Dagegen findet man an den deutschen Universitäten 10 Prozent Töchter und Söhne von Beamten, obwohl diese nur 5 Prozent der Bevölkerung ausmachen.

Diese Unter- bzw. Überrepräsentation hat zum einen finanzielle Gründe. Die sozio-ökonomischen Situation (Planungssicherheit) bei Beamten ist ungleich höher als bei Arbeitern. Zum anderen stimmen in bildungsnahen Akademikerhaushalten die Umgebungsbedingungen und die einfachen Vererbungsgesetze tun ihr übriges; Intelligenz ist zu einem Teil genetisch prädisponiert. Doch entscheidender sind die Einflüsse der Erziehung und der sozialen Situation: Haben die Eltern selbst studiert (oder zumindest ein Elternteil), so entscheidet sich das Kind (bei gleicher Formalqualifikation!) doppelt so oft für ein Studium wie das Kind aus dem bildungsfernen Haushalt, also das Kind von Eltern, die selbst auch nie studiert haben.

Hier – und nur hier – haben wir Stellgrößen, die von außen beeinflussbar sind: Kinder aus Arbeiterfamilien müssen zum Studium ermutigt und ihre Eltern vom Sinn und Wert einer akademischen Ausbildung überzeugt werden.

Soziale Bedingungen und Statusfragen haben zweifelsohne immer die Möglichkeit der

Bildungsbeteiligung determiniert, auch in den 1970er und 80er Jahren. Doch zeichnet sich in den letzten Jahren eine Verschärfung der Tendenz ab. Allgemeine makroökonomische Konditionen (erodierende Sozialsysteme, Arbeitslosigkeit, zusätzliche Unsicherheit aufgrund der Finanzkrise), aber auch besondere Bedingungen des Hochschulzugangs (Studiengebühren) haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass die Schere immer weiter auseinandergeht.

Haben wir bei den Studierenden die o. g. Verhältnisse, so finden wir bei den Studienanfängern noch deutlichere Differenzen. Unter den Studienanfängern zum Wintersemester 2007/2008 (so die DSW-Erhebung aus dem Jahr 2009 – die aktuellste, die es derzeit gibt), finden sich plötzlich 15 Prozent Beamtenkinder, also die Kinder derer, die durch besondere Statusbedingungen am wenigsten von den Schwierigkeiten merken (keine Teilhabe am allgemeinen Sozialsystem, unbefristete Arbeitsverhältnisse).

Die soziale Selektion beginnt gleichwohl bereits in der Schule: Während dreiviertel der Kinder, deren Vater Akademiker ist, eine Fachhoch-/Hochschulzugangsberechtigung erwerben, so ist es bei den Kindern von Nicht-Akademikern nur ein Viertel. Die Chance, Abitur zu machen, ist also für die Kinder, deren Vater auf der Universität war, dreimal so hoch wie für ihre Altersgenossen aus Nicht-Akademiker-Haushalten.

KONTINUITÄT UND PERPETUIERUNG DER SOZIALEN SCHERE

Studieren, so könnte man polemisch sagen, ist „wieder etwas für Reiche“. Das ist sicher übertrieben, doch über die soziale Selektion bilden sich Bildungseliten und es verfestigen sich infolgedessen gesellschaftliche Hierarchien. Das insbesondere deshalb, da die Studienfinanzierung heute nach wie vor hauptsächlich über zwei Kanäle läuft: über die Eltern und über die eigene Erwerbstätigkeit neben dem Studium.

Während nur etwa ein Drittel der Studierenden auf BAföG (29 Prozent), Stipendien (3 Prozent) oder

einen Bildungskredit (2 Prozent) bauen kann, tragen bei 86 Prozent die Eltern und bei 65 Prozent der Nebenjob zur Studienfinanzierung bei. Es ist nun klar, dass der, der von seinen Eltern weniger zu erwarten hat, bei etwa gleichen Kosten mehr Zeit für die Arbeit und damit weniger Zeit für das Studium zur Verfügung hat. Das kann zur Verschlechterung der Leistungen und zur Verlängerung der Studiendauer führen, bis hin zum Abbruch bzw. zum Scheitern.

Bei den Studenten aus dem obersten sozialen Viertel kommen zwei Drittel der monatlichen Einnahmen von den Eltern, bei den Studierenden aus dem untersten Viertel ist es nur rund ein Viertel. Bei der Notwendigkeit zur Arbeitsaufnahme sieht es entsprechend umgekehrt aus. Da Studiendauer und -leistungen wesentliche Kriterien für die Möglichkeit einer raschen Aufnahme der Berufstätigkeit im Anschluss an das Studium sind, wird deutlich, dass sozial schwächer gestellte Studierende auch dann in einen erheblichen Nachteil geraten. Das kann sich durch die gesamte Erwerbsbiographie ziehen – mit dem Ergebnis einer Perpetuierung der Problematik in den kommenden Generationen.

PROBLEMDRUCK

Zu den problematischen sozialen Rahmenbedingungen treten oft Probleme hinzu, die der einzelne Studierende unter dem Druck der besonderen Lebenssituation verspürt. Fast zwei Drittel der Studierenden in Deutschland haben Beratungsbedarf in finanziellen, universitär-kurrikularen und / oder persönlichen Schwierigkeiten. Die 19. Sozialerhebung des DSW ergab, dass 22 Prozent der Hochschüler Fragen zur Finanzierung ihres Studiums haben. 13 Prozent suchen Hilfe wegen depressiver Verstimmungen, weitere 13 Prozent wegen Prüfungsangst.

„Diskontinuierliche Studienverläufe und eine hohe Erwerbsbelastung“ vergrößerten den Beratungsbedarf, so der Bericht. Auch wirkte sich die soziale Herkunft bei „nahezu allen Themen“ auf den Beratungsbedarf aus: Dieser erhöhe sich mit einer

Verschlechterung des Status, freilich „am stärksten zu Fragen der Studienfinanzierung“. Auch hier sind also Studierende aus dem untersten Viertel erheblich im Nachteil.

Was tun? Zunächst einmal gilt es, alle Beteiligten für das Problem zu sensibilisieren. Oftmals trifft man auf einen Mangel an Empathie für die Lebenssituation von sozial Benachteiligten – nicht nur, aber auch an den Universitäten.

INTEGRIERTE PROSOZIALITÄT ALS TEIL DER LÖSUNG

Prosozialität kann daher als soziale Verstärkung von Empathie verstanden werden, mit dem Ziel, dem Einzelnen gerecht zu werden. Neuere Ansätze in der Bildungsforschung, welche die individuelle Förderung des Schülers bzw. Studenten in den Mittelpunkt stellen, liegen bereits grundsätzlich auf dieser Linie.

Zugleich bedeutet Prosozialität im Bildungssystem nicht, die Utopie einer „Bildung für alle“-Ideologie aufrecht zu erhalten. Es kann in der Bildung nicht um Gleichheit gehen, sondern es muss vielmehr um Gerechtigkeit gehen. Der Egalitarismus als Forderung ist durch einen Individualismus der Förderung zu ersetzen. Gerechtigkeit heißt daher, die Vorbereitung auf kommende Ungleichheit zu gewährleisten, soweit sie aus unveränderbaren Faktoren resultiert, und sich die Überwindung der bestehenden Ungleichheit vorzunehmen, soweit sie aus veränderbaren Faktoren herrührt. Genetische Differenzen wird man nicht ausgleichen können (oder wollen), soziale Umgebungseinflüsse hingegen schon.

Das DSW hat dazu in den letzten Jahren eine gute Arbeit geleistet und auch die Politik hat den Sonntagsreden von der überragenden Bedeutung der Bildung für Deutschland Taten folgen lassen. Die Anhebung von Förderungssätzen kann aber nicht das letzte Wort sein, da es nur das wirtschaftliche Defizit ausgleicht. Soziale Selektion geht aber weiter

und betrifft den Menschen in seiner gesamten Disposition. Hier kann eine Orientierung an der Prosozialität als aktive Empathie helfen, auch diese nicht-monetäre soziale Benachteiligung zu überwinden.

Mentorenprogramme

Auch hier gibt es in Deutschland bereits Ansätze: Mentorenprogramme, in denen sich erfolgreiche Akademiker Schülerinnen und Schülern aus problematischen familiären Verhältnissen annehmen, sie begleiten und fördern. Dies ist auf die Hochschulen zu erweitern. Eine Sensibilisierung von Führungskräften durch SPRING-Seminare könnte die Bereitschaft erhöhen, sich daran zu beteiligen.

BILDUNGS- UND KARRIEREMESSEN

Weiterhin gibt es bereits Bildungs- und Karrieremessen in den Universitäten und Fachhochschulen, auf denen sich Studierende über berufliche Perspektiven in Wirtschaft und Verwaltung informieren können. Die Unternehmen haben zugleich die Möglichkeit, Studierende kennenzulernen. Dabei geschieht die Auswahl meist nach überprüfbareren Leistungsmerkmalen (Noten), so dass auch hier wieder der kompetitive Gedanke einer marktförmigen „Bildungsware“ vorrangig ist. Eine Schulung von Personalern und Recruitern im Rahmen von SPRING-Seminaren könnte den Blick auf den einzelnen Studierenden verändern.

Beratungsangebote

Das Beratungsangebot ist ferner auszubauen, um dem gestiegenen Bedarf gerecht zu werden. Die Sozialberater könnten in SPRING-Seminaren zu einem größeren Bewusstsein des Konnex von finanzieller Voraussetzung, sozialer Lage und psychologischer Befindlichkeit gelangen und die daraus resultierenden Spannungen proaktiv abbauen helfen, bevor diese dazu führen, dass der Studienerfolg in Gefahr gerät.

SCHULUNG ZUM WELTBÜRGER

Schließlich: Das Humboldtsche Ideal der Bildung zur „Weltbürgerpersönlichkeit“ sollte wieder ins Zentrum rücken, und zwar in zwei Perspektiven:

Ad 1) Studierende mit Migrationshintergrund und Studierende aus dem Ausland, deren Zahl seit zwanzig Jahren beständig wächst, sollten die Chance bekommen, ihr Studienland Deutschland kennen- und verstehen zu lernen. Gerade für englischsprachige Masterstudiengänge bewerben sich oft Studierende, die kein Deutsch können und später sozial völlig isoliert sind. Hilfestellung kann hier sicherlich zunächst durch Sprach- und Integrationskurse gewährt werden, doch auch SPRING-Seminare, an denen Integrationsbeauftragte teilnehmen, können dazu beitragen, dass ein echter Austausch der Kulturen stattfinden kann.

Ad 2) Deutsche Studierende sollten verpflichtend ein bis zwei Semester im Ausland studieren. Hier zeigt sich besonders gravierend, dass die Diskrepanz zwischen Wunsch und (sozialer) Wirklichkeit groß ist, oft zu groß. Und das nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa. Das europäische Bildungsprogramm Erasmus steckt nach einer fünfundsiebenzigjährigen Erfolgsgeschichte in der Krise. Die Begeisterung für den akademischen Auslandsaufenthalt hat zuletzt in vielen Ländern nachgelassen. Die Zahl deutscher Erasmus-Studierender stagniert (bei stark steigender Studierendenzahl insgesamt). In Finnland, Spanien oder Griechenland entscheiden sich immer weniger angehende Akademiker für den Besuch einer Partneruniversität im Ausland. Dafür gibt es viele Gründe, besonders oft fehlen den Studenten aber Zeit und Geld.

Zeit und Geld – die knappen Ressourcen des Bildungssystems nach Bologna. Die Zukunftstauglichkeit von Erasmus steht in Frage. Ein Vorschlag geht in die Richtung, dass mehr Lehrer im Ausland unterrichten und so die Schüler für das Auslandsstudium begeistern. Das Programm

soll Humboldt heißen - benannt nach den beiden deutschen Universalgelehrten des 19. Jahrhunderts – der eine, Wilhelm, reformierte die Bildung in Preußen (s. oben), der andere, Alexander, reiste ins Ausland. Passen würde es. Und passen würde es auch, wenn dieser Prozess von SPRING begleitet würde, damit am Ende nicht nur die Reichen reisen.

FAZIT: FREIRÄUME FÜR PROSOZIALES HANDELN SCHAFFEN!

Die beschriebene Tendenz zur Verwertung aller Prozesse des Lernens und schließlich der Bildung und des Wissens selbst, führt dazu, dass nicht immer die Besten, sondern die Bestangepassten erfolgreich durch das Elite-Bildungssystem marschieren. Das sind aber genau die, die 1.) die nötige familiäre Unterstützung bekommen, 2.) ihre Zeit ganz oder größtenteils dem Studium widmen können und 3.) bereits aus ihrer Sozialisation in Kindheit und Jugend die Regeln des akademischen Spiels kennen. Also gerade jene Gruppe, die nach wie vor an deutschen Universitäten stark überrepräsentiert ist: Kinder aus gut situierten Akademiker- bzw. Beamtenhaushalten.

Die anderen muss man beständig und intensiv fördern, vor dem Studium (Sozialberatung des Studentenwerks, Mentorenprogramme), im Studium (Sozialberatung des Studentenwerks, Mentorenprogramme, Austauschprogramme für Auslandsaufenthalte) und nach dem Studium (Kooperationen der Universitäten mit Unternehmen und anderen potentiellen Arbeitgebern). SPRING bietet dazu eine Möglichkeit, die entsprechenden Prozesse adäquat zu gestalten und diejenigen in den Blick zu nehmen, um die es besonders geht: sozial benachteiligte Studierende, mit und ohne Migrationshintergrund.

Cómo citar este artículo.
Escotorín, P (2012, agosto) Proyecto SPRING: Algunas pistas para la universidad europea de los próximos diez años. Ciutat Nova, pp. 7-9.

PROYECTO SPRING: ALGUNAS PISTAS PARA LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS

*Pilar Escotorín Soza
Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona*

¿Se imagina una universidad en que los docentes, estudiantes y empleadores trabajan en equipo para diseñar programas formativos? ¿Se imagina a todo estudiante en práctica tutorizado de manera personal por sus profesores, compañeros y el posible empleador, para que mejore sus puntos débiles?

Todo esto puede ser una realidad en tres años, cuando termine el proyecto europeo **SPRING (Responsabilidad social a través de Intervenciones Prosociales para Generar oportunidades equitativas)**, co-financiado por la Unión Europea y liderado por expertos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile (PUCV) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y que desarrollará un modelo de intervención innovadora a aplicar en Argentina, Colombia, Bolivia, Ecuador y México y Chile.

Este proyecto, como tantos otros proyectos de la convocatoria denominada ALFA, busca aumentar las redes de colaboración entre universidades latinoamericanas y europeas, para tender puentes con la sociedad que pueda generar un desarrollo más sostenible en los países latinoamericanos.

Sin embargo, dada la crisis europea actual y a la luz de los datos (alta tasa de paro juvenil, dudas sobre la educación pública de calidad, aumento desmedido de las tasas de matrícula universitaria), preguntas como estas aparecen como necesarias para iluminar una mirada sobre el futuro europeo que se visualiza como incierto respecto

a la equidad en el acceso a la universidad y a las oportunidades laborales de los jóvenes.

Una crisis económica hace que la percepción de los ciudadanos cambie y que cambien muchas realidades: cambian las seguridades, cambian las oportunidades y cambia también –lamentablemente– la definición de pobreza. Un menor acceso a la educación universitaria, debido a tasas cada vez más altas de matrícula, comporta un escenario donde estudiar no será una opción, sino una consecuencia del poder adquisitivo.

Y de esto, saben bien los países latinoamericanos donde tener capacidad, motivación y voluntad de estudiar una carrera no basta para acceder a la universidad. La brecha que existe entre el “querer y tener las habilidades necesarias” y la frustración por “no poder”, para algunos autores está tipificado como definición de condiciones para la violencia.



Intuitivamente sabemos que cualquier tipo de frustración puede generar violencia y las manifestaciones violentas cambian a las sociedades y a las personas; la violencia genera tristeza y aumenta la agresividad, con lo que se cierra un círculo vicioso. Disminuye la tranquilidad interior e incluso la exterior.

Una reforma universitaria española que condicione el derecho de acceso a la universidad por la capacidad económica o a la obtención de algunas becas con requisitos competitivos, seguramente generará cambios en la cultura que, probablemente no se verán en el corto plazo, pero sí en 10 años.

¿QUÉ PODEMOS HACER FRENTE A ESTE ESCENARIO?

Independientemente que los canales políticos deben seguir su curso para mantener estándares de calidad y bienestar social, es totalmente factible

diseñar de manera complementaria un escenario preventivo que evite en la cultura ciudadana, el aumento de los índices de frustración y violencia por la falta de acceso a la educación de los jóvenes que no tienen recursos económicos o becas.

Las universidades deben asumir un rol aún más activo y protagónico en tanto actores de cambio social, innovación, transferencia de conocimiento a los ciudadanos y no solo a las empresas y a las revistas científicas.

Los líderes universitarios podrían, cambiando la mirada, e implementando los grandes principios valóricos que toda universidad pública tiene, transformar cada vez más a la universidad en un actor social que articule a través de metodologías generadoras de confianza, a todos los actores de interés de la universidad (empleadores, docentes, estudiantes, funcionarios, proveedores, familias, comunidades locales, ONGs, gobiernos) en torno a los intereses del bien común y a la equidad.

El proyecto SPRING va en esta línea. La metodología que se aplicará es la de intervención prosocial y *coaching* prosocial, probada ya en empresas, escuelas secundarias, escuelas básicas, cárceles de menores, Iglesias, ámbito sanitario, procesos de paz en Colombia, víctimas de genocidio en Ruanda. La Prosocialidad es un concepto surgido, básicamente, de la psicología como un antónimo de “antisocial”, que estudia y demuestra los factores y beneficios que las acciones de ayuda, solidaridad, del dar y compartir y cooperación, tiene para todas las personas, grupos, sociedades que se implican en ellas, sea como autores o receptores. Las metodologías que aplicará el proyecto SPRING pueden beneficiar al ámbito privado y profesional de quienes participen. Está dirigido a docentes, estudiantes universitarios y empleadores y finaliza en diciembre de 2014.

La propuesta de SPRING, fue uno de los pocos proyectos que ganó uno de los concursos más competitivos de la Unión Europea, compitiendo con unos 400 diseños elaborados por universidades europeas y Latinoamericanas. Si bien es un proyecto que se implementa 100% en Latinoamérica, constituye un laboratorio valioso del que Europa puede observar y aprender.

POSTER: Social Responsibility of universities: Reshaping organizational culture through prosocial behavior of students, lecturers and employers

Cómo citar este poster:

Brundelius, M., Escotorín, P., & Izquierdo, C. (2014, noviembre). Progetto europeo SPRING: Social Responsibility of universities: Reshaping organizational culture through prosocial behavior of students, lecturers and employers. Póster presentado al Congreso Internacional *Hacer el Bien hace bien: Prosocialidad un concepto entre la investigación y la educación*, Universidad La Sapienza, Roma, Italia.

PROGETTO EUROPEO SPRING: Social responsibility of universities: Reshaping organizational culture through prosocial behavior of students, lecturers and employers.

Brundelius, Marc; Escotortin , Pilar; PhD; Izquierdo, Conrad, PhDLaboratorio di Ricerca Prosociale Applicata (LIPA)– Università Autonoma di Barcellona

SPRING

ALFA



OBIETTIVI GENERALI DEL PROGETTO

- Spring vuole potenziare la leadership sociale delle università latino-americane, attraverso lo sviluppo di un modello educativo di innovazione del curriculum per una Responsabilità Sociale Universitaria, prosocialità e comunicazione di qualità prosociale, attraverso la promozione attiva di spazi per il dialogo e la cooperazione tra docenti, studenti e futuri datori di lavoro.
- Spring promuove la parità di accesso al posto di lavoro attraverso metodologie pro-sociali che consentono un intervento efficace, reciproca conoscenza tra attori beneficiari del progetto, orizzontalità nei rapporti e la stima per la diversità sociale tra studenti, insegnanti e datori di lavoro.

SPRING E'

- Una opportunità per i laureati provenienti da ambienti dello svantaggio socio-economico per equilibrare disuguaglianze sul mercato del lavoro dovute alla classe, al genere, alla etnia di provenienza.
- Una opportunità per docenti, studenti, datori di lavoro per acquisire competenze volte a trasformare l'eterogeneità sociale in opportunità di sviluppo.
- Sfida per produrre cambiamenti culturali attraverso il comportamento.

KEY WORDS

Responsabilità Sociale Universitaria, Prosocialità, Comunicazione Prosociale

6 università
13 corsi di Laurea
57 organizzazioni partecipanti

PARTECIPANTI	Imprenditori	Docenti	Studenti
PUCV	15	14	40
UAM	3	7	7
UPDS	24	5	12
UNSAM	12	6	52
UNAD	20	20	20
UDLA	15	20	92

SPRING E' VOLTO A

- Aumentare la quantità, la qualità e frequenza di interazione della "triade" del progetto (docenti, studenti e imprenditori)
- Promuovere percorsi locali di formazione per docenti, studenti e imprenditori sulla applicazione dei valori prosociali, di responsabilità sociale universitaria e comunicazione prosociale
- Apprezzare la diversità sociale nei contesti universitari e lavorativi
- Generare cambiamenti di comportamento sul posto di lavoro :influenza sulla cultura organizzativa e accoglienza di studenti che fanno il tirocinio.
- Migliorare la qualità della docenza universitaria attraverso un miglioramento dei rapporti di fiducia: docente-studente; imprenditore-docente; imprenditore-studente.
- Innovare i curricula di almeno due corsi di studio in ogni università latinoamericana.

FONTI DI DATI

STATE OF ART. PERSONAL PROCESS OF EACH PARTICIPANT.

ORGANIZATIONAL DIMENSION SPRING. ETHNOFICTION.

INNOVATION OF SYLLABUS

DIALOG AMONG STAKEHOLDERS. INTERNSHIPS. TRUST CENTERS.

DISEGNO DELL'INTERVENTO E APPROCCI TEORICI

Participatory Action Research (PAR)
Modalità di ricerca-azione collaborativa, riflessiva, esperienziale e partecipativa, in cui **tutti gli individui** inclusi nello studio, **sono gli attori** che contribuiscono nelle varie fasi di progettazione (Stringer & Dwyer, 2005; Ragione e Bradbury, 2008). Spring sviluppa la **sperimentazione di un programma pilota d' intervento** che comprende la progettazione e l'implementazione di **strumenti di valutazione e formazione e monitoraggio** per lo sviluppo di **pratiche professionali** degli studenti negli ultimi cinque semestri della formazione universitaria.

Questo programma, **implementato per prima volta**, ha introdotto concetti e procedure utilizzate nella **metodologie LIPA** di intervento prosociale, come il **modello di UNIPRO** (Roche , 2010; 2003), **progetto europeo MOST**, **progetto europeo CHANGE**, **programma YPA** (Roche, 2010), **programma PMIP** (Romero Martinez e Roche 2011) e anche dei programmi di responsabilità sociale universitaria della rete cilena, "universidad Construye País"
Metodi di allenamento antropologia visuale mediatica(FU Berlin)
Apprendimento Organizzativo e Groupware (Gutwin, C. e Greenberg, S., 2002)

Monitoraggio e di valutazione.
Valutazione interna avviene attraverso procedure di monitoraggio con strumenti strutturati. La valutazione esterna è affidata ad un valutatore esterno indipendente

ALCUNI RISULTATI ATTESI

Un nuovo modello di intervento per ridurre le disuguaglianze, guidato dalle Università
Le università adottano un ruolo di leader sociali:

- Stabiliscono relazioni di fiducia con imprenditori e datori di lavoro
 - Promuovono la collaborazione tra studenti di diverse classi sociali, docenti e studenti
 - Migliorano il clima di apprendimento nell' aula
 - Innovano i programmi obbligatori stabiliti, introducendo prosocialità e Responsabilità Sociale in modo formale nelle varie discipline
- I datori di lavoro adottano un ruolo di agenti di cambiamento:**

- Migliorano la qualità prosociale nel modo come i laureati svantaggiati accedono al mercato del lavoro
- Accettano di lavorare con studenti provenienti da classi sociali diverse

- Partecipano a un processo di formazione che migliora i rapporti tra tirocinanti e imprenditori
- Modificano in modo formale alcune linee guida della organizzazione applicando i concetti del progetto

Altri risultati

- Un Image film di processo e diversi documentari prosociali (ethnofiction) in alcuni paesi .
- Sviluppo di materiali per sostenere l'insegnamento e la formazione tra imprenditori e docenti universitari
- 5 libri divulgativi gratuiti per docenti interessati
- Progettazione e sviluppo di "Centri di Fiducia" in ogni università (anche un centro di Fiducia virtuale europeo-latinoamericano)
- Comunità composta da 8 università, più di 300 persone: 50 specialisti in squadre di coordinamento, più studenti, imprenditori e docenti.

"Ho iniziato con la prospettiva (...)
che non c'era empatia, così quando ho cominciato a parlare, quando vi ho visto (imprenditori e docenti) ho capito che siete persone come me, che siamo in grado di andare avanti insieme, che si può parlare, che possiamo interagire."
(studentessa, SPRING Messico)



03

NUEVAS REFLEXIONES SOBRE SPRING

Selección de textos -hasta ahora inéditos- que contribuyen a la reflexión en torno al Proyecto, con especial énfasis en la dimensión aplicativa e interés social.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DEL PROCESO UNAD COLOMBIA: ADAPTACIÓN DEL MODELO SPRING A UNA UNIVERSIDAD VIRTUAL

Nancy Flechas Chaparro y Fernando Juárez Acosta***

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y*

***Universidad del Rosario, Colombia*

EL PROYECTO ALFA III-SPRING Y LA UNAD

Tal y como se desprende de una lectura del apartado 01 del presente volumen, SPRING es ante todo un modelo de intervención diseñado para universidades donde la realidad es presencial: equipos docentes que se reúnen periódicamente, o que se encuentran en los pasillos; docentes que conocen a sus estudiantes, estudiantes que se ven diariamente.

En el caso de la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia), asumir el compromiso del proyecto SPRING fue un desafío enorme. El formato de cómo trabajan en una universidad a distancia docentes y estudiantes obedece a lógicas muy diferentes de las de los otros socios del proyecto.

En la UNAD los docentes conocen a sus estudiantes a través de una plataforma virtual. Los estudiantes de la UNAD no son sólo jóvenes, sino mayoritariamente adultos jóvenes o personas trabajadoras, padres de familia, que con gran esfuerzo comparten su tiempo entre sus estudios y un trabajo que les da pocos recursos para mantener a su familia. Estos estudios significan para los estudiantes no solo una aspiración profesional, sino también la única oportunidad significativa de mejorar sus oportunidades laborales y en ocasiones salir de la pobreza. Los estudiantes de la UNAD ya están insertos en el mundo del trabajo, pero no en los trabajos que ellos por su

potencial aspirarían o necesitarían.

La UNAD ha aceptado el desafío de aplicar SPRING asumiendo ser la única universidad predominantemente virtual del consorcio; asumiendo, por ende, un desafío extra: no sólo aplicar el proyecto, sino también adaptarlo al mundo virtual, en aulas donde miles de estudiantes y docentes viven, hablan, sienten, interactúan y aprenden.

La UNAD es una institución de ámbito nacional creada por la Ley 52 de 1981, está vinculada al Ministerio de Educación Nacional de acuerdo a lo establecido en la Ley 30 de 1992. El objeto de la UNAD es la educación en la modalidad abierta a distancia, mediante ambientes virtuales de aprendizaje en un espíritu solidario y comunitario (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 2). La sede central se encuentra en la ciudad de Bogotá. La institución dispone de un Consejo Superior Universitario, el Consejo Académico y la Rectoría (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 10). El Consejo Superior está conformado por el Ministro de Educación o su delegado, un miembro designado por el Presidente de la República, un Gobernador, un representante del sector productivo y un ex-rector universitario (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 11).

En el año 1985 se crea la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la cual se origina teniendo como ejes centrales de su trabajo la investigación social y la formación socio-humanística; en 1994 se crean por norma interna los programas de Comunicación Social con énfasis en comunicación comunitaria y Psicología Social Comunitaria; en 1996 se crea por norma interna el programa de Filosofía y en 2006 se transforma en Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH). En esta escuela es donde se encuentra la coordinación del proyecto SPRING Colombia.

BENEFICIARIOS DEL PROYECTO EN LA UNAD

Para seleccionar los beneficiarios del proyecto ALFA III-SPRING, se tuvo en cuenta que debían pertenecer a distintas esferas de la actividad académica y a distintos sectores, de acuerdo con

los principios de la responsabilidad social y la responsabilidad social universitaria.

En este sentido, en la UNAD existe una responsabilidad social, manifestada en el proyecto académico pedagógico solidario y en las acciones de proyección social orientada a los problemas de las comunidades, con un interés en la gestión de los cambios sociales, la comunicación y un desempeño eficiente de estudiantes, docentes y profesionales (Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades [UNAD-ECSAH], s.f.a). Esto hace que la interacción con diferentes actores dentro de un marco de responsabilidad sea algo habitual en la institución.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Ruiz & Soria, 2009) exige un discurso coherente con los ejes misionales (De la Cruz & Sasía, 2008), donde se produzca generación de conocimiento, formación integral-solidaridad, responsabilidad ambiental, clima laboral, o desarrollo sostenible (Bacigalupo, 2008), gestión ética, humana, social y natural de impactos tales como gestión organizacional-cognitiva, educación-participación (Vallaey, 2008). La universidad debe ser consciente de su impacto social (Bacigalupo, 2008), dando lugar a nuevas ideas y técnicas (Díaz, 2008), con una mirada crítica sobre sí misma (Martínez, 2008).

En la UNAD se ponen de manifiesto muchos de estos principios cuando se indica que el aprendizaje autónomo genera cultura y desarrollo en las comunidades (Acuerdo 0015, 30 de Marzo 2012, Art. 3). Igualmente, en la visión se menciona el compromiso y aporte de su comunidad académica al desarrollo de las comunidades y la equidad social (UNAD, 2011: 33). En la ECSAH los procesos de formación y proyección social actúan para generar individuos sociales con actitud reflexiva y crítica, que produzcan la transformación social solidaria (UNAD-ECSAH, s.f.a). Así, en la visión de la ECSAH se aprecia la intención de ser protagonista en la articulación de la formación, la investigación y la proyección social en el devenir de las realidades

socio-históricas (UNAD-ECSAH, s.f.a). De esta manera la UNAD permanece inserta en su medio y comunidad.

Dentro de este marco de ejercicio de los principios, donde se desempeñan estudiantes, docentes y el sector productivo –los cuales están familiarizados con los mismos–, se procedió a la selección de los beneficiarios del proyecto ALFA III-SPRING; es decir, los participantes en la aplicación de los procesos de formación. Estos participantes fueron:

- a) Estudiantes de programas académicos que participaron en el proyecto en cada país socio. En la UNAD participaron 19 estudiantes de los primeros periodos académicos y 20 estudiantes de los últimos periodos académicos de los programas de Psicología y Comunicación Social.
- b) Docentes de cada universidad que fueron formados como expertos en los contenidos y habilidades del proyecto. En la UNAD participaron tres docentes de psicología y dos de comunicación social.
- c) Empleadores –entendiendo por tales a representantes de organizaciones donde los estudiantes realizaron los procesos de práctica–; los espacios de formación y difusión fueron dirigidos especialmente a ellos para vincular sus necesidades con los objetivos del proyecto. En la UNAD las organizaciones participantes fueron las nueve siguientes:
 - Aldeas Infantiles SOS, organización que busca contribuir con la Convención Internacional de los Derechos del Niño desde un enfoque de Derechos; reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos participantes de las propuestas para potenciar su desarrollo y la garantía de sus derechos, con el fin de promover el bienestar de los niños y niñas.
 - Fundación Semillitas de Amor, la cual busca proporcionar apoyo complementario en salud y educación informal a la población infantil y sus familias, enfocándose en la disminución de la violencia intrafamiliar y la delincuencia infantil, con el fin de contribuir

al bienestar integral de las familias de escasos recursos.

- Fundación Simeón, la cual es un hogar-día que atiende a población de adultos mayores que viven en barrios de estrato uno y dos en condición de pobreza y vulnerabilidad, con el fin de mejorar su calidad de vida y contribuir a su desarrollo integral.
- Escuela de Policía Metropolitana de Bogotá, que es una Institución educativa encargada de contribuir con la formación, capacitación y actualización integral de policías y altos oficiales para el servicio y la protección de la comunicad.
- Fundación Niño de los Andes, que busca contribuir a la restitución y defensa de los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes en situaciones de calle, consumo de sustancias psicoactivas y con vulnerabilidad familiar, con la opción de construir nuevas alternativas de vida y así facilitar el reintegro e inclusión familiar y social.
- Centro de Apoyo Vivir, organización que funciona como una ludoteca en la cual los niños de estrato socioeconómico entre 0 y 1, a través del juego, tienen la oportunidad de socializar y crear conciencia de comunidad, para el desarrollo infantil y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.
- Fundación Cepyttin, la cual presta servicios terapéuticos para la habilitación integral a personas con discapacidad intelectual y/o física, buscando una inclusión social, educativa y laboral para esta población y sus familias.
- Grupo Comunicarte, el cual es una alternativa frente a la necesidad de generar una cultura de paz, cultura ciudadana, democratización de la comunicación y alfabetización al mundo audiovisual. Busca generar procesos de comunicación democrática, que cuestione, movilice y lleve a un cambio en la práctica social de las comunidades y organizaciones sociales.
- El programa de Comunicación Social de la

UNAD, en el CEAD José Acevedo y Gómez, que busca la formación de comunicadores sociales atendiendo las tendencias que siguen los estudios culturales como marco de la reflexión teórica y práctica, y promoviendo acciones focalizadas hacia la comprensión de los fenómenos de la comunicación en contextos culturales particulares y globales.

Esta convocatoria se realizó bajo el principio de participación voluntaria, lo cual está acorde con el respeto que la UNAD manifiesta por las comunidades y lo social, desde la perspectiva de una investigación-acción social que integra el sentido y los intereses de las comunidades y las realidades contextuales (UNAD-ECSAH, s.f.a).

PROPUESTA DEL PROYECTO ALFA III SPRING Y CONCORDANCIA CON EL MODELO DE LA UNAD

Tal y como se presenta ampliamente en el capítulo 1 del presente libro, SPRING partió de una hipótesis de trabajo inicial que asume que el aumento (en cantidad, calidad y frecuencia) de los espacios estructurados de formación, entrenamiento y aplicación de valores y competencias prosociales (dirigidos a los beneficiarios del proyecto) pueden producir cambios comportamentales que incidan en cambios culturales positivos y potencialmente en un aumento de las oportunidades laborales de los jóvenes que tienen menos oportunidades de insertarse con éxito en el trabajo.

El modelo de la UNAD está en concordancia con los objetivos del proyecto ALFA III-SPRING, ya que consiste en un modelo pedagógico solidario, en una universidad comunitaria y solidaria, con un discurso horizontal y de aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo, para atender diversas culturas en diferentes contextos, por medio del uso intensivo de TIC's (UNAD, 2011: 47).

Este modelo se integra en un componente estratégico institucional. Dicho componente atiende

a intereses prácticos y emancipatorios, a necesidades axiológicas, a valores de cooperación, solidaridad, equidad, autonomía y dignidad, orientados hacia un cambio innovador en la dinámica del progreso y la educación comunitaria (UNAD, 2011: 18). Así, lo prosocial forma parte del componente estratégico de la UNAD, y la institución está en condiciones adecuadas para la aplicación del proyecto.

PROCESOS DESARROLLADOS CON LOS BENEFICIARIOS DENTRO DEL PROYECTO ALFA III-SPRING

El programa para el desarrollo de la prosocialidad, de Roche (2010), consta de construcción del significado personal, comunicación, empatía, valoración positiva de las personas y de las cosas, espacios y tiempos para la creatividad, iniciativa y cambio, afirmación personal, asertividad prosocial y acciones prosociales. Es un auténtico programa de formación comprensiva.

Por su parte, la UNAD busca la afirmación de los valores y expresiones culturales regionales (Acuerdo 56. UNAD, Art. 2), vinculados al entorno, el desarrollo económico, cultural y político (Sira, & Pérez, 2011) en un aprendizaje colaborativo, mediante análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, por proyectos y experiencias prácticas (MECESUP, s.f.a, s.f.b, s.f.c, s.f.d).

Lo anterior hace que la formación en actitudes prosociales sea de interés y esté de acuerdo con los procesos formativos de la UNAD. En la institución, los procesos formativos se organizan alrededor de núcleos problemáticos contextualizados. Estos consisten en unidades integradoras de procesos de investigación con objetos de transformación y estrategias metodológicas en una síntesis teórico-práctica (UNAD, 2011: 89), dentro de un microcurrículo que distribuye temáticas en los diferentes programas (UNAD, 2011: 93). En este sentido, los docentes deben tener competencias comunitarias promoviendo la participación

solidaria de los miembros de la comunidad en forma colaborativa (Acuerdo 009, 26 Octubre 2006, Art. 6). Así la práctica integrada en las comunidades resulta familiar a los actores de la UNAD.

En consonancia con los criterios del proyecto ALFA III-SPRING, después del diagnóstico inicial, se llevaron a cabo procesos de trabajo con los tres beneficiarios del proyecto. El procedimiento se realizó de la siguiente manera:

1. Diagnóstico a través de grupos focales a estudiantes y docentes, y entrevistas individuales y grupales a los empleadores.
2. Proceso de formación y sensibilización cognitiva sobre prosocialidad y comunicación con calidad prosocial (liderada por la UAB) y la responsabilidad prosocial (liderada por la PUCV).
3. Proceso de capacitación para docentes sobre estrategias pedagógicas participativas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) con los temas del proyecto ALFA III-SPRING.
4. Proceso de asesoría para la integración de los criterios del proyecto ALFA III-SPRING en las organizaciones, mediante talleres para los empleadores.
5. Seguimiento académico y de evaluación de las prácticas profesionales de estudiantes de Psicología y Comunicación Social.

En este procedimiento, se aprecia en los objetivos dirigidos a los diferentes actores y en las relaciones con el contexto, una atención equitativa a los diferentes actores. Este enfoque también forma parte de la proyección social y la extensión universitaria, las cuales constituyen la estrategia de interacción, inclusión e intervención en los problemas locales, regionales y nacionales (Acuerdo 003, 14 de Febrero, 2007, Art. 1). Esta estrategia contribuye al desarrollo social, económico, cultural, medioambiental, político y científico-tecnológico (Acuerdo 003, 14 de Febrero, 2007, Art. 1), lo que coincide con la aplicación del proyecto ALFA III SPRING y también con la actitud

equitativa que se pone de manifiesto en las acciones de la UNAD (Acuerdo 56, 6 Dic. 2012, UNAD, Art. 2).

AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES FORMATIVAS EN EL PROYECTO ALFA III - SPRING

La UNAD cuenta con una buena plataforma tecnológica para llevar a cabo su proyecto de ambientes virtuales de aprendizaje. El uso extensivo de las TIC's unido a la particular filosofía formativa de la UNAD, promueve la heterarquía o trabajo en equipo de forma horizontal en acciones compartidas (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 21).

Además, la innovación tecnológica es una responsabilidad sustantiva de la UNAD y tiene que ver con la sociedad del conocimiento (UNAD, 2011: 20), ya que se fundamenta en la utilización de las TIC's según un proyecto académico solidario (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 7). La institución considera la innovación e implementación tecnológica esenciales en su desarrollo interno y externo, así como en el de las comunidades, e igualmente la organización en redes de aprendizaje (Acuerdo 015, 13 de Diciembre 2006, Art. 3).

La Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico tiene como función el diseño de estrategias en el uso de recursos telemáticos (Acuerdo 0037, 27 Julio 2012, Art. 35) utilizando la tecnología de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (ECSAH, 2013). Entre la abundante tecnología disponible se encuentran los buscadores especializados y metabuscadores, las plataformas tecnológicas y ambientes virtuales, estrategias tecno-didácticas y sus aplicativos, rúbricas, agendas e información en línea sobre procesos (UNAD, 2011: 68-71). El entrecruzamiento de lenguajes digitales-analógicos de los medios y sistemas de información y comunicación permite una más profunda interactividad entre los mismos (UNAD, 2011: 69).

El objetivo es la construcción de la mega-universidad en el contexto de las mega-tendencias (UNAD, 2011: 18). Todo esto, dentro de un proyecto de construcción de redes apoyadas en tecnologías para crear comunidades (Acuerdo 0015, 30 Mar. 2012, UNAD, Art. 8) y transformar las relaciones y las prácticas pedagógicas para una actuación en ambientes de aprendizaje inéditos (UNAD, 2011).

La UNAD define como Ambiente Virtual de Aprendizaje al contexto holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica (UNAD, 2011: 51). En este entorno, se utilizan escenarios con apoyo tecnológico físicos o remotos (Acuerdo 029, 13 de Diciembre 2003, Art. 14) y se compone de un sistema de gestión de cursos, herramientas para crear comunidades de aprendizaje, servicios asincrónicos de tutoría y consejería académica en línea y un sistema de seguimiento y registro de trabajo académico de estudiantes (individual y pequeños grupos) (UNAD, 2011: 50).

En esta plataforma tecnológica se realizó el rediseño de cursos, articulado de manera complementaria a los lineamientos y procesos particulares de cada programa, incluyéndose los temas de SPRING en el syllabus, guías y rubricas de cada curso y con base en estrategias pedagógicas participativas.

Los cursos diseñados en AVA –Ambientes Virtuales de Aprendizaje– según la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas del programa de Psicología fueron: Aprendizaje, Prosocialidad y Paradigmas de Investigación en Psicología; para el curso de Observación y Entrevista se adoptó la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En el programa de Comunicación Social se diseñó en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos el curso de Producción de Medios - Video y Televisión y en la estrategia pedagógica de Taller el curso de Narrativas. En desarrollo del proyecto, los cursos del programa de Comunicación Social

fueron diseñados en dos formatos institucionales: inicialmente en el estándar CORE y luego, a finales de 2014, en el estándar AVA.

DIAGNÓSTICO INICIAL

En el diagnóstico inicial, con base en grupos focales y entrevistas, cada uno de los beneficiarios reflexionó sobre cómo se está llevando a cabo su quehacer como docente, estudiante y empleador frente a la formación y preparación de los estudiantes para el proceso de prácticas y el acceso al medio laboral.

Como resultado final del diagnóstico se reflexionó sobre la percepción que tienen los docentes y empleadores de los estudiantes. Como principales debilidades o deficiencias se detectaron actitudes negativas, falta de responsabilidad y compromiso frente a su formación académica y a las prácticas profesionales, y desconocimiento de las dinámicas institucionales en las organizaciones. De esta forma, se puso de manifiesto que existe una distancia entre la formación académica-teórica y las demandas de la realidad contextual de las organizaciones de trabajo.

Esto permitió a los estudiantes identificar cuáles son los principales problemas y limitaciones que tienen en su formación disciplinar y en los modelos teóricos-prácticos de acción social en el contexto de prácticas, las condiciones socioeconómicas, la falta de oportunidades y los imaginarios que tienen por ser estudiantes en mediación virtual.

En este diagnóstico, también se abordó cómo cada beneficiario debe asumir su liderazgo, de manera que sea capaz de generar y potenciar actitudes que incidan en el desarrollo de los miembros de la comunidad académica potenciando el crecimiento personal, académico y profesional.

Como se puede observar, el diagnóstico inicial se realizó siguiendo los principios de la relación con el contexto. En este sentido, el currículo se

construye en una interacción en contexto (F. Castro, s.f.), una construcción de una relación positiva de los estudiantes con el mundo (Jiménez, 2002), utilizando el enfoque de competencias para diseñar la incorporación al mundo laboral (Esteban & Sáez, s.f.), el aprendizaje de habilidades complejas adaptativas (Bolívar, s.f.) y una mayor participación y control del estudiante (Germain & Pérez-Rico, 2014).

Igualmente, en cuanto a algunas de las sugerencias realizadas como resultado de la reflexión, existe en la UNAD un liderazgo en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (Acuerdo 0015, 30 de Marzo 2012, Art. 8) y en el desarrollo de convenios interinstitucionales, mediante docentes líderes (UNAD, 2011: 150).

PROCESO DE FORMACIÓN

Se ha indicado que los procesos de formación deben generar una sensibilidad hacia el contexto, mediante proyectos de enseñanza-aprendizaje prosocial interactiva (Roche, 2011), en un proceso constructivista de diálogo con las conductas de fraternidad (Escotorín, Roche, & Roche, 2012), el servicio a la comunidad (Toledo, & Reyes, 2010), la experiencia de otros (Ruiz, 2003), o las prácticas responsables (Navarro, 2003).

El proceso de formación en los temas del proyecto ALFA III-SPRING, liderado por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso partió del resultado del diagnóstico de los tres beneficiarios, y se realizó con base en laboratorios prosociales personales y estrategias teórico-prácticas destinadas al fortalecimiento de las competencias y a la fijación funcional de la mente frente a los temas de prosocialidad, comunicación con calidad prosocial, liderazgo prosocial y responsabilidad social desde la perspectiva de la prosocialidad para los tres beneficiarios.

Con base en una propuesta teórico-pedagógica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se articula un Modelo Curricular para la Formación

en Prosocialidad y Responsabilidad Pro-Social implementados en el programa de Psicología en los cursos de Prosocialidad, Aprendizaje, Paradigmas de Investigación en Psicología y Observación y Entrevista. En el programa de Comunicación Social, en los cursos de Narrativas y Producción de Medios-Video y Televisión lo cual configura un Modelo Educativo en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. En los cursos se incluyeron estrategias pedagógicas participativas, de tal manera que el centro del proceso de aprendizaje esté centrado en el estudiante y el rol del docente sea activo en el sentido de asesorar los procesos de aprendizaje, los cuales responden a contextos determinados donde hace presencia la UNAD en el territorio nacional, con la intención de contribuir a transformar los procesos educativos.

Este proceso permitió de forma progresiva, en los beneficiarios, partir de reflexiones en la fase de sensibilización cognitiva, atravesando por la interiorización intrapersonal, hasta lograr actitudes prosociales y de responsabilidad prosocial a nivel interpersonal en un ambiente profesional complejo.

Es claro el énfasis solidario y la RSU en la UNAD. En este sentido, existe una vocación social solidaria (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 29) y una práctica de cooperación solidaria con gremios e instituciones (Acuerdo 015, 13 de Dic., 2006, Art. 3). Además, se dispone de un Sistema de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria, el cual formaliza estos aspectos (Acuerdo 003, 14 de Feb., 2007, Art. 6, UNAD). Este sistema tiene también características de focalización y atención a la vulnerabilidad (Acuerdo 003, 14 de Febrero 2007, Art. 7).

En la formación para docentes, estudiantes y empleadores acerca de los temas de prosocialidad, dicha formación se realizó a través de encuentros que permitieron la reflexión teórica y científica de los temas. Esta reflexión se acompañó de laboratorios personales en dos cohortes; al iniciar y finalizar el proceso, se realizó la auto-aplicación pre-test y pos-test de cuestionarios de Prosocialidad y el autodiagnóstico de la comunicación, con la

autoevaluación personal de estilos de comunicación.

También se llevaron a cabo estrategias práctico-reflexivas sobre los temas de la responsabilidad social, según las experiencias específicas a nivel personal de cada beneficiario, buscando cumplir un proceso que permitiera aplicar, revisar, crear, probar e implementar estas prácticas en el estilo de vida del docente, del estudiante y el empleador. Igualmente, se realizó la autoevaluación pre-test y pos-test del cuestionario de responsabilidad social en dos cohortes.

Específicamente, el proceso de sensibilización orientado hacia las instituciones empleadoras implicó la aproximación a los conceptos personales e institucionales de la dimensión de prosocialidad y responsabilidad social, con el fin de conducirlos a una reflexión sobre la utilidad y aplicabilidad de los mismos y la importancia de establecer relaciones de confianza, prosocialidad, fraternidad y comunicación con calidad prosocial en entornos competitivos.

Las sesiones de trabajo promovieron la participación en la toma de decisiones compartidas desde la horizontalidad y la participación-acción, asimismo el reconocimiento de la dignidad del otro como miembro de un grupo de aprendizaje.

Este tipo de formación contribuye a la sostenibilidad del proyecto en la universidad y en las organizaciones, proporcionando altos niveles de satisfacción en los miembros de la comunidad académica y en las organizaciones, fortaleciendo así el respeto y la confianza. De este modo, los implicados en la formación sostienen una relación positiva hacia el crecimiento y el bienestar común.

FORMACIÓN DOCENTE

Igualmente, en la UNAD se ha consolidado un programa de Formación de Formadores para el desarrollo de la multiculturalidad (UNAD, 2011), el cual puede también aprovecharse para estas actividades. El trabajo en red es permanente en la UNAD (Acuerdo 56, 6 Diciembre 2012, Art. 8).

Es de anotar la relevancia que tiene el proceso

de formación con los docentes directores de curso sobre uno de los temas fundamentales como es el de la innovación curricular y el aprovechamiento de estrategias pedagógicas participativas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) y el Taller, para el rediseño de los cursos virtuales con los temas del proyecto ALFA III-SPRING. Desde la perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica, se abordó el análisis de las competencias cognitiva, procedimental, actitudinal valorativa y comunicativa, en relación con la inclusión de la prosocialidad y la responsabilidad prosocial como ejes articuladores en cada curso.

El diseño de los cursos se realizó teniendo en cuenta los lineamientos académicos dados por la Vicerrectora Académica y de Investigación y los lineamientos tecnológicos dados por la Vicerrectoría de Medios y Medicaciones para cada uno de los programas según la naturaleza y propósitos del curso en el aula virtual. Hay que tener en cuenta que el uso extensivo de las TIC's unido a la particular filosofía formativa de la UNAD se refleja incluso en su gobierno, el cual promueve la heterarquía o trabajo en equipo de forma horizontal en acciones compartidas (Acuerdo 0015, 30 Marzo 2012, Art. 21). Además, la Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico tiene como función el diseño de estrategias en el uso de recursos telemáticos (Acuerdo 0037, 27 Julio 2012, Art. 35), utilizando la tecnología de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (ECSAH, 2013). Se dispone así de la innovación tecnológica como herramienta estratégica.

La actividad realizada bajo estos lineamiento llevó a los docentes a reflexionar sobre el sentido, compromiso y responsabilidad social con énfasis en lo prosocial para el diseño de su curso. Para finalizar esta actividad se hace una revisión y análisis de distintas estrategias pedagógicas, por autores expertos en el tema, y la toma de decisiones sobre la estrategia que mejor se ajustara al curso respectivo y que permitiera un mejor aprendizaje para los estudiantes.

TALLERES CON LOS EMPLEADORES

Se llevaron a cabo talleres con los empleadores, con el fin de promover la inclusión de los criterios del proyecto ALFA III-SPRING al interior de sus filosofías organizacionales. Este proceso fue complementado con asesorías particulares a cada una de las organizaciones, partiendo desde la naturaleza de cada organización y sobre el análisis de la pertinencia de incluir estos temas en los documentos institucionales y páginas web; por ejemplo, en el componente teleológico, relacionados con la misión, la visión, los valores y los diferentes protocolos.

Esta estrategia permitió un ejercicio práctico en las mismas entidades, según sus posibilidades, sobre la inclusión de los criterios del proyecto ALFA III-SPRING al interior de sus filosofías organizacionales, componente teleológico, perfiles y competencias profesionales de los estudiantes o funcionarios de cada organización.

El principio es que se debe originar equidad en la educación, para dar lugar a equidad en la empleabilidad de los individuos (Formichella & London, 2013) en un acto solidario. Como resultado de este proceso de inclusión de temas ALFA III-SPRING, los representantes de cada institución firmaron un manifiesto donde se concibe a la organización como una comunidad de aprendizaje para los estudiantes en práctica o los profesionales que ingresan a esta organización, llevando a cabo programas que promueven ambientes laborales sanos, relaciones interpersonales de confianza y reciprocidad, respetando a cada persona independientemente de su procedencia socioeconómica o cultural, con la misma dignidad, proporcionando una formación en competencias personales y profesionales que le permitan las mismas oportunidades en el ámbito del trabajo.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICAS

La UNAD analiza el impacto social de sus procesos (Acuerdo 015, 13 de Diciembre 2006, Art.

81) con de un modelo de evaluación permanente de la calidad (Acuerdo 015, 13 de Diciembre 2006, Art. 82, Art.83). Las actividades del proyecto ALFA III-SPRING también fueron sometidas a evaluación.

El proceso de prácticas se inició con los 20 estudiantes formados en los temas de SPRING, los cuales se presentaron al proceso de selección, llevado a cabo en cada programa (Psicología y Comunicación Social), para la asignación del sitio de prácticas, teniendo en cuenta los intereses académicos y las necesidades de los estudiantes, según sus tiempos de trabajo y los perfiles de las organizaciones.

En su mayoría, los estudiantes SPRING fueron asignados a organizaciones SPRING para realizar el proceso de práctica profesional en el primer periodo académico 2014-1. A estos estudiantes se les hizo un acompañamiento y un proceso de evaluación por parte de los docentes SPRING. De los 20 estudiantes, una estudiante desertó a mediados del proceso y otra no realizó la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación fueron diseñados por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; se diseñó la escala de apreciación que fue aplicada por los docentes a cada uno de los estudiantes al finalizar el proceso de prácticas. Para los estudiantes se diseñó una rúbrica de evaluación, la cual fue aplicada por los estudiantes en tres momentos: al iniciar la práctica, a la mitad del proceso de la práctica y al momento de finalizar la misma.

Estos dos instrumentos evalúan tres dimensiones: la responsabilidad social, la prosocialidad y la comunicación con calidad prosocial. Cada una de estas identifica unos aspectos relacionados. Cada instrumento tiene una escala de valoración de tres niveles: sensibilización, valoración e integración al desempeño profesional. Estos hacen referencia a:

- a) En el nivel de sensibilización el estudiante en práctica conoce y ha escuchado hablar sobre responsabilidad social, prosocialidad y/o

comunicación de calidad prosocial y reconoce su importancia, pero no llega a concretar una posición vinculante con los hechos, quedando en el plano de un ideal.

b) En el nivel de valoración, el estudiante siente la necesidad de profundizar en el tema, se manifiesta crítico frente a sus propias actitudes y a la realidad que observa movilizándolo por lo que significa ser responsable socialmente, prosocial o actuar desde la comunicación de calidad prosocial.

c) En el nivel de integración a la práctica profesional, el estudiante se apropia y actúa en consonancia con lo que significa ser responsable socialmente, prosocial o actuar desde la comunicación de calidad prosocial en la interrelación con otros en el contexto laboral.

De manera general se observa en los tres momentos de autoevaluación que los estudiantes en sus apreciaciones sobre los tres aspectos de la dimensión responsabilidad social fueron avanzando del nivel de sensibilización al de valoración y al de integración a la práctica progresivamente, a medida que pasaba el tiempo y se iban familiarizando con experiencias en el lugar de prácticas.

En esta forma, el estudiante se fue apropiando de lo que significa ser responsable socialmente, en la interrelación con sus pares, con la población a la que va dirigida sus actividades de práctica, y con sus superiores. Igualmente, se observó, que se adaptaba favorablemente a la realidad en el contexto laboral donde se desenvolvía y lograba evaluar su propia actuación y la de otros a fin de mejorar la práctica realizada.

Según se observó en el primer momento de la evaluación, el 23.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel de sensibilización, el 32% en el de valoración y el 44,4% en el de integración a la práctica. En el segundo momento, en el cual ya se habían generado los espacios de acompañamiento, los datos de la apreciación se modificaron, evidenciándose que un 9.7% se ubicaban en el nivel de sensibilización, un 41.7% en el de valoración y un 43% en el de integración a la práctica. En este momento se observa que los puntajes tendieron a concentrarse en

los niveles de valoración e integración a la práctica, con una reducción de quienes se percibieron en el nivel de sensibilización. En el tercer momento, relacionado con responsabilidad social se presentó un 4.2% de los estudiantes ubicados en el nivel de sensibilización, un 22.2% en el nivel de valoración y un 62.5% ubicados en el nivel de integración a la práctica.

Lo anterior permite ver la apreciación de los estudiantes en el tema de responsabilidad social, evidenciándose una importante consolidación de la capacidad del estudiante para diagnosticar la realidad donde realiza su práctica, así como para planificar, ejecutar y evaluar su ejercicio profesional, y para tomar decisiones con autonomía, sobre la base de principios, fundamentos y valores éticos de la responsabilidad social.

Los estudiantes también evaluaron la dimensión de prosocialidad, sobre su actuar en la realidad donde les correspondió hacer su práctica, integrando los principios, fundamentos y valores éticos de la prosocialidad en la interrelación con sus compañeros, la población a la que va dirigida sus actividades de práctica, y con sus superiores en el contexto laboral, siendo proactivos.

En esta dimensión, se evidenció en cada uno de los tres momentos de auto aplicación del instrumento de evaluación unas características particulares, ya que en el primer momento el 24.1% de los estudiantes puntuaron en nivel de sensibilización, el 33.3% en el nivel de valoración y el 42.6% en el nivel de integración a la práctica. Porcentajes que permiten ver un avance progresivo sin diferencias tan elevadas entre los puntajes.

En el segundo momento de valoración, los estudiantes reportaron una reducción significativa, respecto al primer momento, en el nivel de sensibilización, con un 5.5%; con respecto a los niveles de valoración e integración a la práctica en este segundo momento, se presentó una depreciación, pues después de que los estudiantes consideraban haber avanzado en el nivel de valoración con un 46.4%, este disminuye a un 42.6% en el nivel de integración a la práctica, aspecto que llama la atención; finalmente, hubo un 5.5% de estudiantes

que no respondieron el instrumento de evaluación.

En el tercer momento de evaluación sobre la dimensión prosocial, los datos reportados evidenciaron el avance significativo de los aspectos prosociales en el proceso de prácticas, ya que solo un 1.8% se mantuvo en el nivel de sensibilización, un 13% se ubicó en el nivel de valoración y un porcentaje elevado, del 74.1% se situó en el nivel de integración a la práctica. Esto significa que los estudiantes, al finalizar el proceso de práctica, lograron apropiarse y actuar en consonancia con lo que significa ser prosocial, condición altamente favorable para la mayoría de los estudiantes al aumentar la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad en las relaciones interpersonales.

En cuanto a la dimensión de comunicación de calidad prosocial, se observó una apreciación progresiva por parte de los estudiantes, según los tres momentos de evaluación de actitudes, hacia relaciones de confianza y generación de un clima social positivo satisfactorio para las personas involucradas en los ambientes laborales de práctica, propiciando un clima de comunicación intencionada con metas constructivas para el bien común, estimando por el otro y respeto a su dignidad como persona.

Es así que en el primer momento de evaluación los estudiantes puntuaron un 27.8% en el nivel de sensibilización, un 31.9% en el nivel de valoración y 40.3% en el nivel de integración a la práctica.

En el segundo momento, se redujo significativamente el porcentaje en el nivel de sensibilización, con un 8.3%, y aumentó en el nivel de valoración a un 40.3%; en el nivel de integración a la práctica el puntaje fue de 44.5%. Es de anotar que un 6.9% no respondió a la aplicación del instrumento.

En el tercer momento de evaluación sobre esta dimensión, se observaron unos avances significativos, con respecto a los resultados arrojados en los dos momentos anteriores y con respecto a los resultados obtenidos en este mismo momento en los tres niveles. Así, los estudiantes pasaron de un 0% en el nivel de sensibilización a un 12.5% en el nivel de valoración y a un 76.4% en el nivel de integración a la práctica, fortaleciéndose las actitudes hacia una comunicación con calidad desde la perspectiva prosocial.

Respecto a la evaluación de los docentes a través de la escala de apreciación sobre las tres dimensiones de responsabilidad social, prosocialidad y comunicación de calidad prosocial, al culminar el proceso de práctica de los estudiantes, se observó que existía una mediana coherencia, en general, con respecto a las apreciaciones identificadas por los estudiantes en las tres dimensiones. Lo anterior, en el sentido de que los estudiantes avanzaron en los aspectos de cada dimensión a medida que transcurría el tiempo, las experiencias y las dinámicas complejas en los procesos de prácticas de los estudiantes. No obstante, se evidencia en la apreciación de los puntajes asignados por los estudiantes que no logran unos óptimos en cada dimensión al finalizar la práctica.

En la dimensión de responsabilidad social, los docentes consideraron que el 8.3% de los estudiantes al finalizar las prácticas se encontraban en el nivel de sensibilización, el 32% en el de valoración y el 59.7% en el nivel de integración a la práctica. Esto significa que los estudiantes en los aspectos de esta dimensión lograron incorporar los principios, fundamentos y valores éticos de la responsabilidad social, tomar decisiones con autonomía con base en los principios y valores éticos de la responsabilidad social.

Frente a los aspectos de la dimensión prosocial sucede algo similar a la anterior dimensión, pues los docentes consideraron que el 13% de los estudiantes al finalizar las prácticas se encontraban aún en el nivel de sensibilización, el 31.5% en el nivel de valoración y el 55.5% en el nivel de integración a la práctica, siendo este un porcentaje medio de estudiantes que actúan integrando los principios, fundamentos y valores éticos de la prosocialidad, contribuyendo al clima de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en las relaciones interpersonales en el ámbito de la práctica.

En cuanto a la dimensión de comunicación con calidad prosocial, sucedió algo similar a las dos anteriores dimensiones, debido a que los docentes identificaron al 5.5% de los estudiantes en el nivel de sensibilización, al 39% en el nivel de valoración y al 55.5% en el nivel de integración a la práctica. Esto quiere decir que un porcentaje medio de estudiantes

lograron relaciones de confianza, un clima social satisfactorio y propiciar un clima de comunicación con influencia positiva para el bien común, con estima por el otro y el respeto por la dignidad de las personas.

CONCLUSIONES

El proyecto ALFA III-SPRING plantea introducir la prosocialidad para mejorar la cohesión social, contribuyendo a cambiar las estructuras curriculares, empresariales y los estilos docentes. Es un proyecto ambicioso y exige unos principios programáticos que requieren de una filosofía institucional que se debe ajustar a los mismos. Igualmente, se deben adaptar los aspectos operativos y metodológicos, teniendo en cuenta que la prosocialidad debe ser un modelo estratégico.

Los resultados de la aplicación de este modelo, como se ha observado, son muy favorables. Especialmente porque la UNAD recoge en su diseño estratégico, táctico, operativo, pedagógico, didáctico y tecnológico, numerosos elementos presentes en las propuestas de la RS, RSU y la prosocialidad, por lo que tiene un alto grado de ajuste a estos principios.

.....

Referencias

- **Bacigalupo, L. (2008).** La responsabilidad social universitaria: impactos institucionales e impactos sociales. *Educación y Sociedad*, 13(2), 54-62.
- **Bolívar, A. (s.f.).** The competences discourse in Spain: basic education and superior education. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de: http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- **Castro, F. (s.f.).** Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 10, 13-25.
- **De la Cruz, C., & Sasía, P. (2008).** La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación y sociedad*, 13(2), 16-53.
- **Díaz, M. A. (2008).** La universidad en el siglo XXI: del conflicto al diálogo de civilizaciones. *Educación y sociedad*, 13(2), 93-138.

- **Escotorin, P., Roche, I., & Roche, R. (2012).** Fraternalización de espacios y entornos desde la prosocialidad: el modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. En R. Mardones (Ed.), *Fraternidad y Educación. Un Principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. (2013).** Documento Condiciones de Calidad del programa de Psicología con fines de renovación de registro calificado, elaborado de conformidad con el Decreto 1295. Bogotá: Autor.
- **Esteban, M., & Sáez, J. (s.f.).** Las profesiones, las competencias y el mercado. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de: www.redu.um.es/Red_U/m2/
- **Formichella, M. M., & London, S. (2013).** Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- **Germain, F., & Pérez-Rico, C. (2014).** La educación por competencias como medio para facilitar la toma de control del aprendizaje por el estudiante. *FEM*, 17(1), 11-19.
- **Jiménez, M. (2002).** Educar para la responsabilidad social. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Educar-para-la-responsabilidad-social-universitaria-Monica-Jimenez.pdf>
- **Martínez, R. (2008).** Aplicaciones de responsabilidad social universitaria en el contexto de formación en Colombia. *Educación y sociedad*, 13(2), 16-174.
- **MECESUP (s.f.a).** Estrategias de enseñanza para la educación de la responsabilidad social. Aprendizaje colaborativo: Análisis de caso. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de: <http://mecesup.cl/>
- **MECESUP (s.f.b).** *Estrategias de enseñanza para la educación de la responsabilidad social: Aprendizaje basado en problemas (ABP) experiencia práctica*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014 de <http://mecesup.cl/>
- **MECESUP (s.f.c).** *Estrategias de enseñanza para la educación de la responsabilidad social: Aprendizaje por proyectos (APP) experiencia práctica*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de: <http://mecesup.cl/>

- **MECESUP (s.f.d).**
Estrategias de enseñanza para la educación de la responsabilidad social. Aprendizaje + servicio: Experiencia práctica. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de: <http://mecesup.cl/>
- **Navarro, G. (2003).**
¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social? *Universidad Construye País*, 3, 21-45.
- **Roche, R. (Comp.) (2010).**
Prosocialidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **Roche, R. (2011).**
Prosocial Interactive Learning Teaching (PILT). Barcelona: LIPA.
- **Ruiz, S. (2003).**
¿Educar para el individualismo o para la responsabilidad social? *Sinéctica*, 23, 3-10.
- **Ruiz, I. M., & Soria, M. M. (2009).**
Responsabilidad social en las universidades de España. *Razón y palabra*, 70. Recuperado el 1 de noviembre de 2014, de: http://www.razonypalabra.org.mx/Articulo%209_Responsabilidad%20Social%20en%20las%20Universidades%20de%20Espa%C3%B1a_corregido.pdf
- **Sira.S., & Pérez. R. (2011).**
Relación de las Universidades con su Entorno desde la Prospectiva de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”*, 1(3), 191-209.
- **Toledo, L. S., & Reyes, L. M. (2010).**
Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-401.
- **Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. (s.f.a).**
Autoevaluación con fines de Acreditación. Bogotá: Autor.
- **Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011).**
Proyecto académico pedagógico solidario versión 3.0. Bogotá: Autor.
- **Vallaey, F. (2008).**
Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación y Sociedad*, 13(2), 191-220.

PROSOCIALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTES CONVERGENTES EN UN CURSO DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Iván Arana Sáenz
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

RESUMEN

El modelo de currículo problémico adoptado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD– en Colombia y el modelo de innovación curricular propuesto por el Proyecto Alfa III Spring han constituido influjos convergentes y complementarios para el diseño actual del curso de producción audiovisual del programa de Comunicación Social de la UNAD. Este texto relaciona ambos modelos con las necesidades disciplinares y con las preocupaciones pedagógicas que han orientado el diseño del curso desde la perspectiva docente. Las siguientes preguntas motivan el escrito: ¿Qué relación tiene la Prosocialidad con la formación en producción audiovisual? ¿Por qué la responsabilidad social es un concepto significativo para el curso en cuestión? ¿De qué manera se ha incorporado la comunicación con calidad prosocial a las dinámicas del curso?

Palabras clave: *comunicación audiovisual, pedagogía dialogante, Prosocialidad, responsabilidad social universitaria, comunicación de calidad prosocial.*

INTRODUCCIÓN

El proyecto internacional de investigación Alfa III - Spring, financiado por la Comunidad Europea, con vigencia 2012-2014 y del cual han participado ocho universidades en Latinoamérica y Europa, justifica parte de su denominación (Spring) como un acrónimo en inglés de su lema «responsabilidad social a través de intervenciones prosociales para generar oportunidades equitativas». La vinculación de la UNAD al proyecto constituyó un logro de las gestiones académicas y administrativas de la psicóloga, investigadora y magíster Nancy Flechas, quien en consecuencia ha ejercido el rol de coordinadora y motivadora en Colombia del proyecto. Otros cuatro docentes de la UNAD adscritos a los programas académicos de Psicología y Comunicación Social han participado de las actividades en calidad de directores de cursos virtuales y, al mismo tiempo, de acompañantes en procesos de prácticas profesionales.

De este equipo ha hecho parte el director del curso Producción de Medios - Video y Televisión (401114), curso al cual se refieren en forma específica las experiencias y reflexiones que aquí se exponen. Dado lo extenso del nombre oficial del curso en cuestión, en adelante se hará referencia al mismo como Producción Audiovisual; entre otras razones, para hacer menos tediosa la lectura.

En particular, la participación de los docentes de la UNAD en el proyecto Spring ha tenido como propósito principal contribuir a la construcción de un modelo de innovación educativa para fomentar en (y desde) los respectivos espacios curriculares la Prosocialidad, la responsabilidad social y la comunicación de calidad prosocial, entendidos los tres conceptos como ejes transversales de la formación profesional integral en cualquier contexto.

Otro propósito clave relacionado con la acción de los docentes ha sido el fortalecimiento de habilidades y competencias en los estudiantes para favorecer el acceso equitativo a los ámbitos de desempeño profesional, con el fin ulterior de

promover las transformaciones sociales necesarias para un desarrollo social sostenible. Para viabilizar el cumplimiento adecuado de estos propósitos los docentes participantes de Spring realizaron un proceso de autoformación en los tres ejes, bajo la orientación de la coordinación internacional del proyecto. En concreto, los lineamientos del proceso han sido originados en el equipo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso –PUCV–, coordinadora del proyecto, en lo relacionado con el tema de responsabilidad social; y en el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona –UAB–, más exactamente en el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada –LIPA–, en lo relacionado con la Prosocialidad y la comunicación con calidad prosocial.

Es importante aclarar que de manera coincidente con el desarrollo del proyecto, por agendas institucionales propias, en la UNAD se han venido adelantando procesos de renovación curricular en todos los programas académicos. En particular, el programa de Psicología llevó a cabo dicho proceso en el año 2013, mientras el programa de Comunicación Social lo ha realizado en 2014. Para este efecto se han seguido los lineamientos internos de la Vicerrectoría Académica y de Investigación –VIACI– y de la Vicerrectoría de Medios Pedagógicos –VIMEP–. En el orden ejecutivo, las actividades en los dos programas han sido lideradas por la decana de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, doctora Sandra Milena Morales Mantilla y, en el proceso que involucra al curso de producción audiovisual, han sido dinamizadas por el magíster Miguel Badillo, coordinador de la Cadena de Formación en Comunicación Social.

La adaptación del diseño SPRING a un ambiente virtual de aprendizaje, para lo cual el proyecto no había sido diseñado, comportó una serie de desafíos prácticos y teóricos que obligaron a repensar palabras clave como comunicación audiovisual, pedagogía dialogante, Prosocialidad, responsabilidad social universitaria, desde la realidad del ejercicio docente en entornos virtuales. Desde una lógica relacional e interpersonal con calidad

prosocial, SPRING proponía un diseño con un marco epistemológico como la Investigación Acción Participativa y con la generación de comunidades en relación de estudiantes, docentes y empleadores, algo que compaginaba con la propuesta pedagógica institucional de la UNAD; sin embargo, en aspectos operativos la aplicación literal del diseño resultaba inadecuada en la modalidad educativa a distancia, para la cual los encuentros presenciales, cara a cara, son ocasionales y pocas veces imprescindibles.

No obstante, la sintonía y la coherencia de los postulados de SPRING con los propios procesos de innovación curricular en UNAD permitieron el surgimiento de una apuesta de adaptación interesante, que puede sentar las bases de futuros proyectos de innovación educativa para la formación en ética prosocial de profesionales de la comunicación social.

Se exponen a continuación algunos aspectos sobresalientes del ejercicio de empalme entre el proceso de innovación curricular originado en el Proyecto Spring y el proceso de renovación curricular nativo de la UNAD, con base en la experiencia particular del curso de «producción audiovisual». Se trata de un curso que se desarrolla en la modalidad virtual, en periodos académicos de 16 semanas. Participan en él un promedio de 80 estudiantes de pregrado, casi todos adscritos a los programas de Comunicación Social y Psicología, en su mayoría trabajadores, localizados en muy diversos (y dispersos) puntos de la geografía colombiana e, inclusive, en el exterior.

EL EJE PROSOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE ORIENTACIÓN HUMANISTA

Una primera conexión del curso de producción audiovisual con los ejes temáticos del proyecto Spring lo constituye precisamente el objeto de estudio: el lenguaje audiovisual.

Numerosos investigadores han coincidido en relacionar los medios audiovisuales y principalmente la televisión con un factor que constituye al mismo tiempo una fortaleza y un riesgo: la intensidad

de sus recursos para la generación y transmisión de emociones. Estas han sido caracterizadas con frecuencia como debilidades de las audiencias fácilmente aprovechables por manipuladores de turno. Por ejemplo, dicen Aparici y otros, “El medio televisivo tiene la facultad de convertir en verdad lo que muestra en imágenes a través de la emoción. Esto supone, en palabras de Ramonet, un «chantaje emocional», ya que ver supone comprender” (2006: 249). Hay que aclarar que, a renglón seguido de la cita anterior, los autores parecen tomar distancia del Ramonet que citan: “Sin embargo, sólo el cerebro puede comprender a través del razonamiento y la inteligencia” (Aparici y otros, 2006: 249).

Bartolomé (1987, 2004), Ferrès (1994, 1997, 2007) y Pérez Tornero (1996, 2008), entre otros, han estudiado el tema desde la perspectiva de la importancia y la necesidad de la educación audiovisual. Proponen, en resumidas cuentas, que es necesario educar a todos los usuarios y muy especialmente a los menores de edad, para que su exposición a las emociones que conllevan los productos audiovisuales sea menos confiada y más provechosa para su propia formación. También concuerdan, en esencia, en que al realizar productos audiovisuales con propósitos educativos se tenga en cuenta la dimensión emocional como un componente indispensable del discurso. Los autores mencionados, en particular en sus obras referidas, tienen en común el dirigirse a educadores de todo tipo, con el fin de estimular y, en lo pertinente, también corregir el aprovechamiento de los medios audiovisuales como herramientas pedagógicas.

De esta manera se plantea una especie de confrontación en el dominio de las emociones entre quienes proponen el uso de los medios audiovisuales con fines educativos y quienes de hecho los operan para apelar a las emociones como una estrategia de control y de mercado, desde roles de producción para televisión o para otros medios audiovisuales. Para ser más precisos, se plantea de hecho una confrontación desigual. Ferrès la expresa, por ejemplo, así:

El abandono en el que se encuentra la educación en comunicación audiovisual (ECA)

se pone de manifiesto, pues, en el hecho de que, a pesar de que nuestro contexto cultural es marcadamente audiovisual, la ECA no tiene casi ninguna presencia en los currículos educativos. (Ferrès, 2007: 100).

Se resalta aquí que la voz de alarma se expresa en España y en 2007, más de cien años después del surgimiento del cine y más de cincuenta años después de la creación de Eurovisión. La experiencia en Colombia no es muy distinta, aunque sorprenda menos.

A pesar de lo anterior, hay que advertir que el tema de las emociones es inquietante en un espectro más amplio. Entre otras cosas, porque las mismas no afloran únicamente frente a las pantallas. Martha Nussbaum ha dedicado un tratado completo, más de 700 páginas, para expresar sus descubrimientos sobre ellas: *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (2008). Una de las tantas enseñanzas que aquí cabe subrayar es el planteamiento de que las emociones se educan, de manera individual y en colectivos de diferentes dimensiones. En el libro mencionado, la autora evoca la importancia para los Estoicos de saber controlar las propias emociones y revela tanto ventajas de seguir esa línea de pensamiento, como desajustes sociales originados en la pérdida de vigencia de dicha línea. Sin embargo, Nussbaum no busca restablecer un dogma; de hecho, en desarrollo de su disertación, también resignifica el recorrido por la vía inversa y propone revalorar y cultivar algunas emociones como recursos de comprensión y aprendizaje.

Este resulta ser, pues, uno de los terrenos en los que convergen el eje de la Prosocialidad que impulsa el proyecto Spring y una de las intencionalidades formativas del curso de producción audiovisual. De alguna manera hay que aproximarse a entender las emociones para estar en capacidad de dirigir a ellas al menos parte sustancial de cada uno de los mensajes que se crean. En particular, para el curso de producción audiovisual en cuestión, cuya intencionalidad formativa implica el fortalecimiento de las capacidades para concebir y crear recursos educativos con herramientas de producción

audiovisual, el ejercicio de aproximación y aprendizaje en torno al origen y el desenvolvimiento de las emociones resulta casi obligatorio. Esto, inclusive sin asumir la perspectiva extrema de quien decide (o se propone) conducir a otros a determinadas emociones con el fin de aprovechar o cautivar su indefensión o sus respuestas de comportamiento.

Paradójicamente, este rol central de las emociones en la producción audiovisual contrasta con los escasos espacios formativos personales (intra-personales) que el sistema educativo ofrece a los estudiantes para que mejoren los niveles de metacognición en este campo, la formación del propio estilo comunicativo y la optimización de su respuesta a las emociones propias.

Ahora bien, si de acuerdo con Nussbaum las emociones pueden ser útiles para construir o fortalecer valores, es oportuno preguntarse a cuáles en concreto dirigir la atención. En relación con este asunto, Robert Roche y Neus Sol han escrito sobre la necesidad creciente de «educar para el consenso». Para lograr lo cual, dicen:

habrá que ponerse de acuerdo respecto a los valores comunes, universales, a proponer, a enseñar, de modo que puedan constituir principios de una ética para todo el comportamiento humano, capaces de proporcionar significado a todas las relaciones interpersonales y sociales, así como facilitar su regulación. (Roche y Sol, 1998: 10).

Estos autores proponen como primer valor, o valor fundamental, «la consideración y atención para con la dignidad de la persona» (*Ibid.*). La visión de la importancia de tal valor es compartida por muy variados pensadores, incluyendo a la ya referida Martha Nussbaum y a Paulo Freire; valga decir que la influencia de estos pensadores sobre la orientación pedagógica del curso de producción audiovisual al cabo del doble proceso de renovación curricular resulta fundamental. Las enseñanzas de la filósofa norteamericana son esenciales para justificar el curso en cuanto al porqué del mismo. A su vez, las orientaciones del pedagogo brasileño, ante todo, son vitales porque permiten argumentar el para qué del curso. No sobra aclarar que la función que aquí se le

atribuye al pensamiento de los dos autores puede ser extensiva también a otros cursos del plan de estudios del programa de Comunicación Social de la UNAD.

Volviendo al asunto de los valores, Nussbaum ha manifestado sus alarmas por el menosprecio hacia las humanidades que subyace en las políticas educativas de incidencia global de las últimas décadas. Se puede asegurar que esa es la motivación del libro *Sin fines de lucro*, publicado en español en 2010 y ampliamente comentado en el marco de las multitudinarias movilizaciones estudiantiles de Chile en 2011, que tuvieron ecos en varios países de América Latina, incluida Colombia, donde por esa misma época, de manera coincidente, se discutía una propuesta gubernamental de reforma a la Ley del servicio público de la Educación Superior (Ley 30 de 1992). Dice Nussbaum, refiriéndose a las «humanidades» en el ámbito educativo:

me refiero a las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. Si nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos. (2010:25).

De hecho, la formulación de Nussbaum armoniza con el segundo valor universal que consideran clave Roche y Sol: «la Prosocialidad, que supone básicamente la heteroestima o estima por la otra persona» (1998:10). A su vez, es justo señalar la convergencia de este planteamiento con las conclusiones a las cuales llegó el grupo de trabajo que, en el marco del proceso institucional interno de renovación curricular, concilió el documento de formulación del Núcleo Integrador de Problemas – Comunicación transformadora– para el programa académico de Comunicación Social de la UNAD:

La premisa de la Comunicación Transformadora enfatiza el carácter dinámico de la comunicación como campo de conocimiento, pero también resalta su potencial de incidencia en la vida social, en todos los contextos, desde un tipo de acción consciente y concertada. (UNAD, 2014).

Es oportuno aclarar que en el proceso de renovación curricular del Programa de Comunicación Social –PSC– participaron todos los docentes directores de curso, articulados a cinco redes de cursos diferentes, quienes trabajaron en una serie de sesiones independientes antes de llegar a la formulación citada. Sólo uno de los docentes participantes en las deliberaciones de las redes del PSC participó previamente también en el proceso de autoformación realizado en el marco del proyecto Spring. Su actitud fue de escucha profunda y de empatía, en un diálogo entre pares, toda vez que se buscaba dilucidar la configuración pedagógica de un programa académico, de una universidad pública que motiva su acción educativa, entre otros, en principios de igualdad, inclusión, respeto a la dignidad humana y a las diferencias, solidaridad extendida, pluralismo cultural y diversidad étnica (UNAD, 2013: 3).

En tales circunstancias, adquiere particular significado encontrar la identidad en el Núcleo Integrador de Problemas que adoptó el colectivo y en las argumentaciones que lo justifican; entre otras, la del propósito de forjar:

Una comunicación para el des-cubrimiento de uno mismo y de los otros, para el reconocimiento recíproco, para el entendimiento entre diferentes, para la vida en comunidad, en democracia y con paz. En otras palabras, la que debe advenir es una comunicación humanizadora. (Torrico, 2013; citado en UNAD 2014).

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y SU ENLACE CON LA FORMACIÓN DISCIPLINAR

Colombia es una economía dinámica y en crecimiento, pero constituye también un país con altos niveles de inequidad social (PNUD, 2014). En consecuencia, los principios de inclusión y solidaridad que consagra el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (UNAD, 2011) y el enfoque del PCS hacia una comunicación transformadora (UNAD, 2014) constituyen respuestas necesarias y adecuadas a dicho contexto político, social e histórico.

De una parte, se trata de dirigir la atención, como academia, hacia las demandas sociales de los entornos locales y regionales, antes que a los requerimientos del mercado o a los posibles propósitos utilitarios de cada estudiante, visto individualmente como agente económico o como «cliente externo». De hecho, la formación en producción audiovisual es un espacio propicio para estas dicotomías.

El realizador audiovisual puede constituirse en un profesional o técnico altamente especializado, para el cual posiblemente la formación humanística resulte superflua, dado que el por qué o el para qué de cada proyecto en el cual termine involucrado dependerá, cuando menos de manera determinante, de la organización o entidad que lo financie o solicite. Este último es el escenario en el cual se suele hablar del profesional instrumental, alguien competente para hacer muy bien lo que le ordenen sus contratantes o lo que mejor convenga a sus intereses económicos personales.

Dado el impacto negativo que los modelos agresivos y poco colaborativos generan en los tejidos sociales, parece un contrasentido preservar esta tendencia a la instrumentalización de la formación que se ofrece al estudiante en comunicación audiovisual. ¿Conviene seguir formando a los comunicadores audiovisuales para responder de manera mecánica a las necesidades de un cliente?

¿Qué diferencia a la universidad de una organización privada que sólo entrena en el uso de equipos? Es impensable que en los centros educativos no se provean espacios sistemáticos que permitan a cada estudiante preguntarse y reflexionar sobre cuál es el bien social que atañe a su respectiva profesión. En este sentido, las universidades vinculadas con el proyecto SPRING, precisamente por entenderse como espacios de formación de futuros líderes, de investigación y de transferencia del conocimiento, basaron su colaboración en asumir como consorcio, y de manera autónoma, un rol más activo en el actuar social, para cooperar en la respuesta a problemáticas latinoamericanas complejas, como la inequidad en el acceso al mundo del trabajo.

Para apaciguar las posibles dudas y justificar la postura –institucional, en el caso de la UNAD– en torno a la orientación primordial de la formación ofrecida al estudiante del curso de producción audiovisual, resulta iluminador el rescate de una conferencia de Carmen Bohórquez referida por la doctora en educación Gracia Navarro Saldaña en una ponencia adoptada por los docentes participantes del Proyecto Spring como material de trabajo durante la autoformación en responsabilidad social. En consonancia con Bohórquez, dice Navarro:

la educación ha de estar dirigida a la formación de aptitudes cooperativas y solidarias superadoras del individualismo y de otras formas de intolerancia social, así como a la interiorización de aquellos valores que permitan combatir la exclusión, la opresión y cualquier tipo de discriminación. (Navarro, 2013: 17).

Al menos desde esta perspectiva se hace claro en dónde radica el interés superior para el ejercicio educativo en la formación del individuo y cómo aquel se ampara en una misión de responsabilidad social de quienes se constituyen en agentes de la educación.

Desde algunas perspectivas se puede pensar en un sometimiento de la persona, en su rol de estudiante, por parte de quienes asumen el rol de maestros cuando se abrogan la función de decidir

cuáles valores y contenidos priorizar en un proceso formativo, más aún en el marco de experiencias de educación a distancia donde tienen especial prevalencia los preceptos del aprendizaje autónomo. Frente a tales inquietudes puede ser saludable evocar lo expresado por Louis Not cuando planteaba su propuesta inicial de una educación en segunda persona: “La no directividad ha fracasado siempre (...) En el mejor de los casos, conduce a conceder mayor importancia a la experiencia de la libertad que a la adquisición de conocimientos” (Not, 1992: 22). Cabe aclarar que para Not, desde luego, esta relación no es coactiva, ni el rol del estudiante es pasivo en ninguna circunstancia. El estudiante siempre será “un ser en transformación, forzado hacia una realización más o menos original de sí mismo” (26). No obstante su función de sujeto del aprendizaje, aclara el mismo autor, en algunos casos y especialmente en edades no avanzadas, “le faltan informaciones, experiencias, medios intelectuales y técnicos necesarios para ponerse al corriente de los conocimientos que necesita (o necesitará), e incluso adolece de ciertos contenidos conceptuales cuya existencia ni siquiera sospecha” (22). En otras palabras, de no ser necesario un agente orientador, las funciones del docente y, en general, de las instituciones educativas dejarían de tener sentido.

Ahora bien, en un plano menos abstracto, en lo relacionado directamente con la formación en producción audiovisual, cabe llamar la atención sobre los efectos de la muy temprana estandarización del lenguaje cinematográfico y de sus dinámicas de producción, fenómeno al que Noël Burch denominó «modo de representación institucional» –MRI–, el cual en términos de Mauricio Durán Castro constituye “la forma histórica que adquiere el cine industrial y comercial que, aunque determinada por su ideología social, se asumió como el único lenguaje cinematográfico y como tal se enseña en las escuelas de cine” (Durán, 2012: 105).

Sobra decir que el lenguaje audiovisual en todas sus variantes contemporáneas tiene raíces profundas e innegables en el cine y que el modo de representación aludido es igualmente preponderante

como tendencia tanto en los centros especializados de formación en producción de cine, televisión o video, como en los centros subsidiarios o dependientes de otros programas educativos de orden técnico, tecnológico o profesional. Para inducir una comprensión más gráfica del asunto, valga decir que la casi totalidad de los productos audiovisuales que irradian los canales de televisión privados internacionales, nacionales, regionales o locales, a través de sus distintas ventanas de exhibición, son realizados por profesionales, tecnólogos y técnicos que han sido instruidos en el MRI en el tipo de centros mencionados. De ahí que en la diversidad aparente de una oferta numerosa (más de cien canales en los planes más amplios de algunos proveedores de televisión por suscripción) sea perceptible un mismo lenguaje, una misma forma de hacer audiovisual, una misma estética universalizada. Dicho sea de paso, de manera paulatina, a través de la exposición constante al «modo de representación institucional» en cuestión, los usuarios de medios han sido educados en su forma de ver, oír y consumir los productos audiovisuales. En consecuencia, parece que fuera una necesidad social la constante generación de expertos en ese preciso modo de representación. Se trata de un ejemplo ideal de la función social reproductiva de la educación.

Cabe aquí preguntarse, ¿por qué esa misma eficacia del MRI no ha sido usada de manera provechosa y suficiente para apalancar fórmulas de reducción de los índices de inequidad social a los que se refiere el Informe 2014 sobre desarrollo humano del PNUD? Una respuesta muy singular la expresaba hace varios años Paulo Freire:

Sería una ingenuidad esperar que una emisora de televisión del grupo de poder dominante que informara sobre una huelga de obreros metalúrgicos dijera que sus comentarios se fundan en los intereses de la patronal. Por el contrario, su discurso trataría de convencer de que su análisis de la huelga tiene en cuenta los intereses de la nación. (2010: 121).

La realidad sirve de prueba de la competencia

y la eficacia, en la función aludida por Freire, de las personas al servicio de las productoras y programadoras audiovisuales de mayor audiencia y cobertura. Llama la atención, aunque no sorprende, que parte de ellas sean profesionales titulados en ciencias sociales –incluyendo comunicadores sociales y psicólogos– vinculados a departamentos de producción de contenidos, que es el campo con el cual se relaciona en forma directa el curso que aquí se analiza. En consecuencia, probablemente resulte otra ingenuidad pensar que con una dosis mayor de formación humanística los técnicos, tecnólogos y profesionales vinculados a los medios masivos de televisión comercial hubiesen ayudado a informar de un modo diferente o hubieran contribuido de mejor manera a reducir la brecha de inequidad social en sus países. No obstante, reducir la actividad formativa en el campo audiovisual al fomento o la reproducción del modelo en cuestión (MRI) sería redundar en lo que ha tenido vigencia permanente y no ha sido eficiente para viabilizar un desarrollo humano más equitativo.

En atención a lo anterior, con el nuevo diseño curricular del PCS de la UNAD, a partir del enfoque comunitario que lo ha caracterizado desde su creación y con la renovación en marcha de la formación para el aprovechamiento de los medios en armonía con los postulados del Proyecto Spring, se aspira a lograr que el desempeño profesional de los futuros egresados propicie, con su efecto multiplicador, audiencias menos vulnerables, más dispuestas a la participación ciudadana real en los procesos sociales y más decisorias en las políticas públicas. En otras palabras, el Programa, como un todo integral, se propone elevar el cumplimiento con la responsabilidad social que le compete como comunidad educativa y como dependencia académica de una universidad pública. Para ello, se promueve la formación de profesionales en ciencias sociales capacitados para el aprovechamiento de medios de comunicación en función de la atención a necesidades concretas –no sólo informativas– de sus contextos sociales y a partir de experiencias de interacción dialógica y participante con las comunidades reales; algo muy diferente al ejercicio distante, de intervención

coyuntural o especializada, ofrecido por realizadores expertos con énfasis técnico.

De ahí que por efecto complementario del proceso de renovación curricular derivado de la participación en el proyecto Spring, el curso de producción audiovisual se encuentra comprometido en el propósito de sensibilizar a los estudiantes en la responsabilidad social que subyace en la producción de contenidos mediáticos, lo cual implica, entre otras cosas, confrontar los intereses personales con las necesidades de los entornos locales, nacionales y transfronterizos. Valga decir, una reflexión permanente, sin carácter superfluo. Algo que no sólo armoniza con los objetivos del Programa sino que constituye un factor indispensable para lograrlos, por cuanto no sobra recordar que el aprendizaje autónomo que promueve la UNAD, se sustenta en una educación centrada en el estudiante, siguiendo a Dewey, Not y otros.

Adicionalmente, desde una óptica más específica de la disciplina, la formación en producción audiovisual se propone tomar distancia del MIR, en tanto se trata de que el estudiante apropie los recursos y lenguajes de producción audiovisual como herramientas para su participación social –lo que implica reconocerse partícipe de uno o varios contextos sociales concretos–, para la investigación en ciencias sociales –etnográfica, antropológica, cultural, sociológica, psicológica, política; con sus necesarias variantes inter y transdisciplinarias– y para la experimentación expresiva entendida como práctica de indagación y puesta a prueba de potencialidades de los lenguajes audiovisuales, y también como oportunidad de reflexión profunda en torno al ser individual y colectivo propiciada con tecnologías para la escucha y la observación. De este modo, la aproximación al lenguaje audiovisual deja de ser prioritariamente técnica, en el sentido mecánico y utilitario; a cambio, se propone adoptar un énfasis pedagógico –basado en el estímulo de la curiosidad como impulso cognoscitivo– y un enfoque sensitivo desde la perspectiva de la empatía, el respeto a la dignidad de los demás y la responsabilidad social.

LA COMUNICACIÓN DE CALIDAD PROSOCIAL Y SU INCIDENCIA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS

En la apropiación y puesta en práctica de los tres ejes transversales del modelo de innovación curricular de Spring, el más retador para el caso del curso de producción audiovisual de la UNAD ha sido el de la comunicación de calidad prosocial. De una parte, su relación con el campo de la comunicación social pareciera obvia. Sin embargo, su construcción teórica se origina en el dominio de la psicología, por lo cual su orientación predominante hacia la esfera de las relaciones interpersonales puede, a primera vista, considerarse limitada en extremo –de alcance doméstico–, para los propósitos de un programa de formación profesional que, como ya se ha expresado, busca incidir en la transformación social de manera amplia, abordando problemas de alto impacto y con perspectiva consecuentemente política.

De otra parte, se trata de un componente actitudinal y práctico, de manifestación inmediata en los espacios de la cotidianidad; es decir, un requerimiento directo al comportamiento habitual de los docentes en la interacción pedagógica para materializar las formulaciones declarativas, por lo regular prometedoras y plausibles –pero también, con frecuencia, alucinantes–, de los proyectos académicos institucionales, de los reglamentos estudiantiles y de los *syllabus* de cursos. Así, el proceso de autoformación docente en comunicación de calidad prosocial, en el marco del Proyecto Spring, significó ante todo una alarma para abordar la neutralización de los denominados «currículos ocultos» que pervierten principalmente la formación en valores, cuando no los procesos educativos en su integridad. En otras palabras, emprender la práctica de la docencia con comunicación de calidad prosocial implica el compromiso de evitar el surgimiento de problemas de comunicación en el aula educativa, así sea virtual.

De hecho, para el tema en cuestión es preponderante la forma sobre el contenido. No

es casual que uno de los documentos básicos consultados en el proceso de autoformación afirme:

Aparentemente hay un cierto acuerdo sobre el beneficio que trae una comunicación basada en el diálogo, más participativa (colaborativa, horizontal), para la toma de decisiones sostenibles, al menos a nivel de declaración de principios o teórico (ISO 26000, 2006). Sin embargo el cómo operativizar esta comunicación es una pregunta sobre la que, en estos mismos documentos, no se profundiza. (Cirera, Escotorín & Roche, 2008: 12).

En un documento de consulta complementario, Pilar Escotorín incluye una exhaustiva revisión bibliográfica y documental sobre el concepto de comunicación prosocial. Allí, la investigadora sintetiza y analiza, entre otros, los aportes de Scott Myers al respecto, informando que el mismo se aproxima al concepto de «comunicación prosocial (CP)» «como antónimo de comunicación agresiva», que lo aborda en el contexto de relaciones de enseñanza-aprendizaje y que su valoración de la CP indica que: “cuando los instructores utilizan conductas prosociales de comunicación (*Argumentativeness*), la motivación de los estudiantes, su aprendizaje y su satisfacción aumentan” (Escotorín, 2013: 96). De ahí que el logro de estos beneficios constituya precisamente la preocupación docente surgida durante el proceso de autoformación, persistente en el diseño curricular del curso de producción audiovisual de la UNAD y revalorada con el acompañamiento tutorial del mismo. En otras palabras, si necesariamente se han de adoptar como indicadores de validación de un curso académico la motivación de los estudiantes, la generación de aprendizajes pertinentes y la satisfacción correlacionada de sus participantes, la calidad de la comunicación en todas las interacciones es determinante –principalmente en las que constituyen la relación docente-estudiante(s).

Cabe anotar que la preocupación no radica en la falta de orientación o de herramientas metodológicas. De hecho, para la operativización de una comunicación basada en el diálogo, en la que “los antagonismos, que siempre han de surgir, no

desemboquen en situaciones estancadas o violentas”, Cirera, Escotorín y Roche proponen un modelo de quince puntos exhaustivamente desglosados y acotados. A manera de ilustración, la lista de chequeo para el docente (y, de manera indirecta, para el estudiante participante) implica una reflexión constante en torno a interrogantes que van desde «¿estoy siempre disponible (para el diálogo)?», pasando por «¿hago un vaciado de mí mismo para acoger totalmente al otro?», hasta «¿contrasto los significados (surgidos en el diálogo)?» (Cirera, Escotorín & Roche, 2008: 13-18).

En tales términos, practicar la comunicación de calidad prosocial implica construirse fuertes hábitos de predisposición al diálogo para la interacción interpersonal. La discusión sobre los logros al respecto supera los alcances de este escrito. Ahora bien, en el marco del ejercicio docente, el proceso de rediseño curricular del curso de producción audiovisual, con la sinergia de lineamientos de las dos fuentes de orientación referidas (UNAD y Spring), ha logrado depurar la estrategia de aprendizaje (por proyecto), reestructurar con fundamento en la ecología del aprendizaje el material didáctico y rediseñar las actividades y el sistema evaluativo en función de dinamizar espacios de interacción más pertinentes y eficientes.

En este aspecto, cabe apuntar que si bien los índices de participación están lejos de alcanzar el 100%, lo que implica que el nivel de motivación esperado no se ha logrado, las manifestaciones de conflicto interpersonal en el aula virtual de aprendizaje han sido mínimas en los dos periodos académicos de 2014 (dos sucesos de agresión verbal: una dirigida al docente y otra de un estudiante a otro; en ambos casos la situación fue superada positivamente).

De otro lado, cabe resaltar que si bien la estrategia pedagógica adoptada (aprendizaje por proyecto) genera aún dificultades organizativas (especialmente de tiempo) para algunos estudiantes, es creciente y manifiesto el interés hacia el desarrollo de habilidades para la producción audiovisual en

contacto y de manera concertada con comunidades y organizaciones externas a la universidad. De esta manera, se percibe tanto un cierto grado de satisfacción por la dinámica del curso, como un síntoma favorable de apropiación de las recomendaciones compartidas para la comunicación de calidad prosocial, especialmente en la relación con los entornos abordados para la producción de proyectos audiovisuales. En forma particularmente significativa, vale mencionar que durante el periodo 2014-2, por ejemplo, dos proyectos realizados se relacionaron con centros de atención geriátrica, uno con servicios sociales dirigidos a población en estado de reclusión carcelaria, uno con actividades de apoyo a una comunidad indígena afectada por un desastre natural y dos con la visibilización de problemáticas que afectan a los habitantes de calle.

A MODO DE CONCLUSIONES

Si bien el proyecto SPRING culminó su fase financiada por la Unión Europea, en lo que respecta al curso de producción audiovisual el proyecto ha sido un espacio creativo que propone alternativas operativas para la didáctica virtual. El objetivo que continúa es el desafío de fortalecer la formación para la producción audiovisual con metodologías orientadas a generar –más que profesionales productores que responden a demandas del mercado– líderes prosociales, críticos y creativos, capaces de proponer y dinamizar estrategias de comunicación transformadora como aporte al tejido social positivo de diferentes contextos locales y regionales del país.

El curso de producción audiovisual impulsa la vinculación de la comunidad académica del PCS de la UNAD con una perspectiva de responsabilidad social universitaria, de cara a los contextos socioculturales en los cuales se propone actuar e involucrarse, no sin antes conocer y escuchar de manera atenta y profunda a las correspondientes comunidades. Es decir, retoma en la práctica el planteamiento de Navarro Saldaña referente a la necesidad de

“educar sistemática e intencionadamente para la responsabilidad social (...), involucrando tanto la mente como el cuerpo, tanto el intelecto como las emociones” (2003: 29).

El modelo de currículo problemático adoptado por la UNAD en Colombia y el modelo de innovación curricular propuesto por el Proyecto Alfa III Spring han constituido influjos convergentes, complementarios y favorables para el diseño del curso de producción audiovisual aludido. Se han hecho evidentes las articulaciones de ambos modelos entre sí, y de ellos con las preocupaciones pedagógicas que han orientado tanto el diseño del curso como la renovación curricular del programa de Comunicación Social de la UNAD.

Los tres años del proyecto SPRING han permitido avanzar en un diseño curricular que se propone responder de manera coherente con la misión de una universidad pública y abierta. Queda como desafío a partir del 2015 ser capaces de generar nuevos casos de estudio, productos modélicos, buenas prácticas en experiencias de prácticas profesionales, a fin de aumentar el corpus de casos a analizar para enriquecer la teoría que justifica el proyecto.

Desde la docencia en producción audiovisual, es posible y necesario estimular los cambios culturales que viabilicen la formación de ciudadanías críticas y políticamente participativas. Dado que, como sostiene Martín Barbero, “sin ciudadanos, no tendremos ni sociedad competitiva en la producción, ni sociedad democrática en lo político” (Martín Barbero, 2003: 30). Las universidades, como instituciones educativas y como actores sociales, tienen el compromiso misional y los recursos pedagógicos para dinamizar tales cambios.

Para el curso de producción audiovisual de la UNAD (oficialmente denominado Producción de Medios – Video y Televisión, 401114), la Prosocialidad y el fomento de los comportamientos prosociales no constituyen únicamente un pretexto o un referente temático para el desarrollo de proyectos de producción audiovisual. Se trata también de integrar tales actitudes y comportamientos a todas las interacciones posibles al interior del aula virtual y extender las manifestaciones de Prosocialidad a la relación con las comunidades y grupos sociales con quienes se establecen relaciones de cooperación que viabilizan el desarrollo de proyectos de producción audiovisual.

.....

Referencias

- **Aparici, R., Fernández Baena, J., García Matilla, A., & Osuna, S. (2008).** La imagen: *Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- **Bartolomé, A. R. (1987).** Lenguaje audiovisual – mundo audiovisual. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_lav_87/index.html#a1
- **Bartolomé, A. R. (2004).** *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.
- **Cirera, M., Escotorín, P., & Roche, R. (2008).** Aplicaciones de la Prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas. Barcelona: LIPA – UAB.
- **Durán Castro, M. (2010).** Mutaciones del autor y del espectador en medio de la transformación de las tecnologías audiovisuales. En: Arias, J., Cogua, C., López, J. A., & Piedrahita, A. *Codificar/Decodificar. Prácticas, espacios, y temporalidades del audiovisual en internet*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 101-129.
- **Escotorín, P. (2013).** *Consulta sobre comunicación prosocial con profesionales socio-sanitarios del ámbito gerontológico*. (Tesis doctoral, no publicada). Barcelona: Programa de doctorado Psicología de la Comunicación: interacción social y desarrollo humano. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Escotorín, P., Roche, R., & Cirera, M. (2011).** La Prosocialidad y sus aplicaciones en salud. Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada. En: Escotorín, P., & Roche, R. (Comp). *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, desafíos y propuestas*. Conclusiones del proyecto europeo CHANGE. La Garriga: Editorial Fundació Universitària Martí L'Humà.
- **Ferrès, J. (1994).** *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- **Ferrès, J. (1997).** *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- **Ferrès, J. (2007).** La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar* 29. Revista Científica de Comunicación y Educación. 100-107.
- **Freire, P. (2010).** *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- **Martín Barbero, J. (2003).** Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. En: Morduchowicz, R. (coord.) *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- **Navarro Saldaña, G. (2003).** Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión. (Ponencia). Universidad de Concepción, Chile.
- **Not, L. (1992).** La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.
- **Nussbaum, M. (2008).** Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- **Nussbaum, M. (2010).** *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- **Pérez Tornero, J. M. (1996).** *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- **Pérez Tornero, J. M. (2008).** La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25.
- **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD (2014).** Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Nueva York: PNUD. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>
- **Roche, Cirera & Escotorín. (2007).** Dossier Prosocialidad. Formación en Responsabilidad Prosocial. Recuperado de: http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/DOSSIER_PROSOCIALIDAD.pdf
- **Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011).** Proyecto Académico Pedagógico Solidario –PAPS–. Bogotá: Autor.
- **Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2013).** Reglamento Estudiantil. Acuerdo 0029. Consejo Superior. Bogotá: Autor.
- **Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014).** Documento de rediseño curricular del programa de Comunicación Social. (Documento de trabajo). Bogotá: Autor.

LA COMUNICACIÓN DE CALIDAD PROSOCIAL EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UN MODELO EN CONSTRUCCIÓN

Claudio Marcelo Prado

Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires

El Proyecto Alfa III Spring es cofinanciado por la Unión Europea y desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, el Laboratorio de Investigación en Prosocialidad Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (LIPA) y en conjunto con seis universidades de países como Alemania, Bolivia, México, Ecuador, Colombia y Argentina, donde la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), es su representante.

Este trabajo de tres años nos aportó y nos hizo descubrir una serie de realidades, visiones, aspectos, enfoques, dinámicas, ideas y conceptos antes desconocidos, en relación a la Prosocialidad y la Responsabilidad Social Universitaria.

La relación de ambos conceptos dio como resultado, entre otros, repensar la Responsabilidad Social Universitaria en el campo de las interacciones para generar no sólo un egresado universitario socialmente responsable, sino también una red de comunicación entre empleadores, docentes y estudiantes que facilitara el desarrollo de ciudadanos comprometidos socialmente con su universidad, su región y el país.

A partir del enorme potencial del proyecto y sus variados aspectos que involucraban, por ejemplo, la innovación curricular de materias y carreras para el fin antes apuntado y el desarrollo de una responsabilidad prosocial empresaria y académica, es que vamos a centrarnos en los párrafos que siguen acerca de la interacción prosocial entre docentes

y estudiantes. Este razonamiento se llevará a cabo en la medida que ambas partes sean conscientes de la realidad enunciada por François Vallaeys en la que el estudiante aprende “en la universidad” y “de la universidad”. Esto significa que no sólo se incorporan conocimientos técnicos o científicos, sino que, en la mayoría de los casos, los estudiantes jóvenes continúan el proceso de socialización que iniciaron en la familia, la escuela, la secundaria por ejemplo.

De allí que la responsabilidad social de la Universidad no pasa por pensar acciones para una sociedad concebida como una masa indeterminada de personas hacia las cuales hay que dirigir acciones sociales específicas, sino que debe ser pensada como el conjunto de los más de 10.000 estudiantes (en el caso de la UNSAM) que no están “allá afuera” sino que habitan las aulas, los laboratorios, los pasillos, los edificios o el campus de la universidad.

Esta nueva manera de ver a la sociedad sobre la cual la universidad es responsable implica que la “acción” social debe ser transformada en “interacción” entre personas, es decir en las duplas docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, al menos en el campo pedagógico.

Rescapitando: si el objetivo es producir un egresado socialmente responsable y se tiene en cuenta que la socialización de los jóvenes universitarios se completa en la estructura universitaria, el docente no sólo debe atender la facilitación de un proceso de aprendizaje de saberes específicos de una disciplina, sino la facilitación de un proceso de aprendizaje relacional del futuro técnico o profesional con el destinatario de su trabajo, ya sea este una organización productiva, una institución, o un ciudadano o ser humano tal vez indeterminado en lo inmediato, pero siempre presente en todo quehacer profesional.

Sin embargo, el problema pasa hoy en este sano esquema en el hecho de que numerosos trayectos formativos se hacen a distancia, es decir con la intermediación de la red, donde el estudiante no desarrolla los dos aspectos de su formación en forma presencial en un aula, sino mediante el uso de una

plataforma virtual donde no se percibe en forma directa la comunicación con el otro, sino mediante dinámicas escritas en forma de mensajes de texto, videos o ejercicios que se ven en una pantalla.

¿CÓMO DESARROLLAR ENTONCES UNA COMUNICACIÓN DE CALIDAD PROSOCIAL (CCP) POR INTERNET, EN UN CONTEXTO EDUCATIVO Y CON LOS FINES ANTES APUNTADOS?

Todo un desafío que no sólo puede circunscribirse a ese ámbito, sino a la vida en general de las personas, si tomamos en consideración que, la mayor parte de nuestras interacciones con el otro, son por internet.

Al realizar una simple cuenta de la cantidad de mails que una persona económicamente activa contesta o envía al día, el resultado no será inferior a cuatro o cinco, es decir entre 20 o 25 como mínimo a la semana, más de cien al mes y entre mil doscientas y dos mil al año. Si comparamos esto con las reuniones de trabajo o entrevistas que desarrolla una persona de las mismas características, donde los interlocutores están “de cuerpo presente” veremos que el número es sensiblemente inferior, los que nos lleva a afirmar que hoy, la mayor parte del trabajo universitario y humano, en general, pasa por la red.

No implica una aventura sin sustento la afirmación que acabamos de hacer si tenemos en cuenta que hoy en día las personas compran, venden, se relacionan, se entretienen, se conocen, se informan, etc. por internet, frente a una pantalla y sin interacción directa con sus semejantes.

Si observamos que esta forma de interacción humana no se realiza, salvo raras excepciones, con el otro, sino con una imagen que tenemos internalizada de ese otro, podríamos llegar a la conclusión de que deriva en alguna suerte de discapacidad relacional de ciertos sectores sociales, en el contexto de un aprendizaje relacional empobrecido. Por este motivo, debemos tener presente que ese campo

de la comunicación debe ser abordado también por la Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) si lo que se busca es, al menos, la formación de jóvenes socialmente responsables, sin contar otras necesidades, como por ejemplo relaciones laborales armónicas, climas de trabajo agradables, etc.

Convengamos también que el problema no es nuevo y que fue objeto de numerosas reglas de estilo para la comunicación por mail, lo cual es un avance hacia el entendimiento humano y mejoramiento de las relaciones.

De todos modos, el esquema no parece suficiente, al menos en el campo educativo donde un docente administra una plataforma de aprendizaje de al menos 30 estudiantes que no se conocen entre sí, que apenas se presentan en unos diez renglones y que escasamente pueden saber algo del otro por lo que publican en sus páginas personales como Facebook, LinkedIn, etc.

Depositaciones, atribuciones, ruidos comunicacionales, malos entendidos, términos interpretados de manera distinta al querido por el emisor etc., son situaciones posibles y que se dan o pueden darse en las aulas virtuales de cualquier universidad.

En la UNSAM, una universidad con una larga experiencia en materia de educación virtual y con cuatro campus virtuales para las distintas necesidades del docente, no han sido extrañas situaciones como las descritas, donde el docente ha tenido que mediar entre dos estudiantes por el sólo hecho de haberse interpretado mal una idea o un aporte, lo que genera un retraso en las dinámicas y dispositivos puestos en práctica.

Desde la Diplomatura en Liderazgo Social Comunitario, uno de los resultados del Proyecto Spring, ponemos en práctica dos vías para el mejoramiento de las relaciones por la red:

a) aconsejar a los alumnos la incorporación de determinados hábitos comunicativos en base a la Comunicación de Calidad Prosocial

b) y confeccionar todos inventarios propios de ese curso sobre acciones que se pueden realizar

para mejorar la calidad de la comunicación en función del mismo esquema.

Se busca que el estudiante piense y reflexione sobre cómo le gustaría que fueran tratadas por el grupo la expresión de sus ideas, reflexiones y aportes, para que de esa manera, el propio grupo de estudio fije pautas de comunicación prosocial, en base al respeto y consideración del otro en la red.

Se tomaron las 17 variables o principios de la Comunicación de Calidad Prosocial y se comenzaron a proponer y pensar en conjunto acciones que en lo medular siguen las mismas pautas, pero con la novedad de estar intermediadas por la red y sin la presencia de los interlocutores.

Los “disparadores” sobre los que reflexionaron los estudiantes fueron, por ejemplo:

1) Disponibilidad como receptor:

¿Abro frecuentemente las casillas de mail y las cuentas de las redes para contestar los mensajes? ¿Contesto todos los mensajes? ¿Ignoro de esa manera a las personas que me quieren decir algo?

2) Oportunidad como iniciador:

¿Tengo en cuenta los feriados, los fines de semana o las horas en que envío mensajes? ¿Uso los canales de comunicación abiertos con las personas para otros fines que los pautados?

3) Vacío de uno mismo:

¿Leo sin prejuicios y en un estado emocional calmado los mensajes?

4) Vivir el presente:

¿Conservo prejuicios de alguna experiencia pasada con quien me escribe? ¿Soy irónico cuando escribo aludiendo a otras situaciones?

5) Empatía, reciprocidad y unidad:

¿Respondo todo lo que me preguntan? ¿Trato de hacer comentarios que demuestren mi interés por el otro?

6) Confirmación de la dignidad del otro:

¿Mando los mails y nada más o pido confirmación de su recepción cuando se trata de cosas importantes? ¿Saludo antes de comenzar el diálogo escrito?

7) Valoración positiva del otro:

¿Contesto con términos positivos? ¿Explico que estoy de acuerdo y me parece correcto lo que me escriben?

8) Escucha de calidad:

¿Leo varias veces antes de interpretar una frase? ¿Pido alguna aclaración de un párrafo que no entendí?

9) Emisión de calidad:

¿Uso términos y estilos adecuados al entorno o a los destinatarios?

10) Aceptación de lo negativo:

¿Cuándo me agreden, respondo con más agresiones? ¿Pido pasar a una comunicación en el mundo corpóreo cuando la virtual se complica?

11) Resolución de conflictos desde una perspectiva positiva:

¿Dilematizo los problemas (él o yo)? ¿O busco opciones, alternativas, salidas creativas, mediaciones, estrategias distintas en los mensajes?

12) Elaboración compartida de las decisiones:

Antes de comenzar a tratar un tema, me ocupo de fijar reglas: ¿a quién se compartirá la información, quién será copiado, si es confidencial o no, etc.?

13) Información suficiente, no excesiva, pertinente, relevante y frecuente:

¿Soy reiterativo? ¿Escribo de más, me voy por las ramas?

14) Apertura y revelación asertiva de emociones positivas y negativas:

¿Tengo en cuenta que el mensaje de texto en cualquier red puede ser copiado y utilizado por cualquiera? ¿Soy cauto al exponer situaciones difíciles o comprometedoras?

15) Verificación y control del proceso comunicativo:

¿Pido que me aclaren un mail, un diálogo o una información cuando no la entiendo? ¿Trato de moderar los diálogos por internet de manera que no sean interpretados como gritos, órdenes, presiones, amenazas, advertencias etc.?

16) Hacer explícitas las reglas de un modo prosocial:

¿Pienso cómo va a caer un mail al otro, si lo va a tomar a mal o a malinterpretar? Hago preguntas

que ayuden al grupo a reorganizar la manera como se trabaja o cómo se resuelven las dificultades, por ejemplo: ¿quién tiene la última palabra? ¿Cómo se comunicarán los desacuerdos? ¿Quién lidera el proceso? ¿Cómo queremos ser avisados de los tiempos de entrega? ¿Cómo queremos que se nos corrija cuando hagamos algo que no sea adecuado?

17) Cultivar un objeto empático concreto:

¿Uso la red y sus recursos como un fin o cómo una herramienta de trabajo para actuar en el mundo corpóreo? ¿Doy retroalimentaciones posteriores a la interacción para valorar una buena idea de un compañero, incluso una vez el trabajo ya hubiera sido entregado o evaluado?

Desde ya que los diecisiete comentarios hechos sobre las pautas de la Comunicación de Calidad Prosocial, no son definitivos, deben concebirse como la simple elaboración de un grupo de estudiantes ayudados por su docentes, para pensar y elaborar estrategias sobre un tema tan complejo como el liderazgo social latinoamericano y que tienen el valor de la creatividad, de la pregunta, de ir más allá de lo institucionalizado para la construcción de la dignidad del ser humano en esta región del planeta tan castigada por la pobreza, la desigualdad y la injusticia como es Latinoamérica.

El valor supremo que tienen elaboraciones de esta naturaleza, aunque no siempre coincidan con la elaboración de los modelos de carácter académico, es el hecho de ser la expresión de jóvenes en su mayoría, con vocación social, con conciencia de la “otredad”, que se hacen preguntas con la superioridad que tiene la pregunta sobre la respuesta.

Porque quien se pregunta, avanza, evoluciona, crece; en cambio, quien tiene certezas y seguridades no necesita moverse del estado en el que se encuentra para mejorar.

INTERVENCIONES AUDIOVISUALES

- NOTAS SOBRE LA METODOLOGÍA DE LOS DOCUMENTALES PROSOCIALES DENTRO DEL PROYECTO SPRING⁹

Daniel Avendaño y Florian Walter***
**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*
***Freie Universität Berlin*



Figura 1 Encuentro de los comunicadores del proyecto SPRING en Buenos Aires, Argentina. Fotos: Walter, 2012

9
Este artículo está basado en una charla que se dio por Video Conferencia en el Meeting Multilateral del Proyecto SPRING, Barcelona, junio de 2014.

RESUMEN INTRODUCTORIO

En los tres últimos años y al amparo del proyecto Spring, hemos ido desarrollando una metodología filmica que hemos denominado “documental prosocial”, un híbrido entre documental y ficción que, por un lado, recoge la tradición cinematográfica de la etnoficción y que, por otro, suma herramientas de interacción social propias de la Prosocialidad. En términos más simples, es usar mancomunadamente una videocámara para construir una historia con visos de realidad.

Así se han desarrollado, en los países socios de Spring, diversos proyectos filmicos que han tenido como única regla la participación horizontal de docentes y estudiantes, y en algunos casos de empleadores. Para lograr dicho objetivo, realizamos talleres semanales y otros de modalidad exprés. También sumamos reuniones virtuales con el fin de acompañar los proyectos audiovisuales –o documentales prosociales– que se llevaban a cabo en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México.

A continuación algunas nociones del proyecto Spring y sus derivados audiovisuales.

¿QUÉ ES SPRING?

En los últimos tres años, varias veces nos preguntaron en qué trabajamos, y muchas veces respondimos lo siguiente: en un proyecto interuniversitario que busca generar

oportunidades equitativas para jóvenes que se insertan en el mundo laboral. Al darnos cuenta de que la mayoría de mis interlocutores no entendía y cambiaba de tema, llegamos a la conclusión de que el proyecto Spring no es fácil de explicar en pocas palabras. Y como era difícil de explicar, optamos por describir al menos una hebra de esta gran madeja de buenas intenciones y convicciones urgentes que es Spring.

Partimos contando que era un proyecto que buscaba generar un diálogo sincero entre un empleador y un postulante a un trabajo; es decir, una conversación donde no se preguntara el barrio en que se crió, ni si era pariente de algún conocido, sino que –en esa instancia fugaz y a veces imprecisa que suele ser una entrevista de trabajo– se develaran las habilidades personales del joven postulante.

En otras oportunidades decíamos que Spring era un proyecto que entregaba herramientas para comunicarse mejor y en forma solidaria, es decir, un conjunto de metodologías prácticas y aplicables que sirviesen para entablar un diálogo y que permitiesen entenderse de manera fehaciente. Hubo algunos que no nos entendieron, pero les ejemplificamos con un matrimonio y entendieron rápidamente.

Hubo otras veces en que dijimos que buscábamos desperdiciar el aula; docentes y estudiantes incluidos. Sabemos que si no aunamos voluntades por un aprendizaje mutuo y cotidiano, seguiremos ahondando la crisis educacional, y en América Latina tenemos ejemplos de sobra.

Pero lo que siempre dijimos fue que trabajaba con un grupo de personas repartidas por América Latina y Europa que creía –y cree– firmemente que todo lo que acabo de decir es posible. Y que por eso era tan fácil enredarse en esta madeja tan bien intencionada llamada Spring.

EL DOCUMENTAL PROSOCIAL COMO CONCEPTO

El documental prosocial es, por un lado, un producto filmico, una realización audiovisual. Y por otro lado, es un proceso, una intervención prosocial.

Pero antes de seguir, debemos señalar que el documental prosocial no lo inventamos sin inspiración, sino que está basado en el concepto de la etnoficción, una metodología creada por el antropólogo francés Jean Rouch en los años setenta y a través de la cual los protagonistas de un documental actúan sus propios personajes (véase Rouch, 1967). Poco antes de la independencia de Costa de Marfil, Rouch le pidió a escolares que escribieran un guión ficcional basado en sus propias vidas con el objetivo de que los estudiantes “blancos” y “negros” se mezclaran y, de paso, se enfrentaran a los prejuicios que tenían sobre el otro grupo.

Esa misma idea la tratamos de replicar durante el proyecto SPRING. En nuestra visita a Quito, Ecuador, asistimos a una clase de primer año en la Universidad de las Américas (UDLA), que era conformada por estudiantes de sectores sociales altos y bajos. Esta separación social era muy evidente cuando entramos a la sala: al lado izquierdo estaban aquellos estudiantes con piel más clara y ropa supuestamente cara. Mientras que al lado derecho había estudiantes con piel más oscura, quienes provenían obviamente de niveles sociales más bajos. Los encargados del proyecto Spring en Quito ya nos habían dicho que existía este cisma social al interior del aula, recalcando que el mayor problema radicaba en que los jóvenes de distinta extracción social no se mezclaban ni hablaban entre ellos.

En gran medida, asistimos a dicha clase para practicar una intervención de carácter prosocial; es decir, para propiciar el diálogo a partir de un ejercicio filmico. Pero teníamos que sortear un problema no menor: el tiempo para ejecutar la actividad era escaso, sólo tendríamos dos sesiones de 90 minutos, y además los alumnos no nos conocían.

Planificamos cada minuto del ejercicio. Partimos con una pregunta para romper el hielo y para generar empatía. Cada uno de los que estaba en la sala debía comentar en pocas palabras el día más feliz de su vida. Muchos hablaron acerca del nacimiento de sus hermanos u otros eventos personales. Luego, preguntamos por sus experiencias en la universidad,

tanto las buenas como las malas. Dividimos al curso en pequeños grupos y les pedimos que escogiesen la mayor problemática al interior de la clase. La mayoría mencionó la división entre los grupos de distinto origen social.

Acto seguido y en pocos minutos, les explicamos el concepto del documental prosocial, es decir, cómo podíamos contar una historia mezclando el documental y la ficción a partir de un caso real. Entre todos, y anotando cada idea en la pizarra, fuimos elaborando un guión ficcional –que recreaba la realidad– y que debía ser registrado audiovisualmente. Sugerimos el juego de roles, es decir, que ellos mismos interpretasen a los personajes antagónicos, pues –según nuestra visión– esta metodología permite una mayor cercanía y, a la vez, una mayor empatía frente al “otro” grupo. Se puede decir que este concepto es una intervención prosocial, ya que se crea otra realidad a través una ficción. Esta metodología está basada en los conceptos de Zamorano (2009) y aplica las ideas del media en hermanamiento transcultural (Walter, 2012; Walter, 2014).



Figura 2 Etnoficción con estudiantes de la UDLA en Quito, Ecuador. Fotos: Walter, 2013.

Una de las ideas más mencionadas –y de la que se quejaban– era que algunos estudiantes siempre llegaban con retraso a clases, interrumpiendo la lección y el aprendizaje. Algunos señalaron que muchas veces eran los estudiantes del nivel social más bajo los que llegaban tarde, pues la ruta para llegar a la universidad era más larga debido a que sus casas suelen estar en la periferia, a lo que se sumaba que el transporte público no funcionaba bien.

Este simple hecho aumentaba la separación entre grupos. Unos se sentaban siempre al lado izquierdo, y el resto lo hacía al lado derecho. La segregación era tal que muchos ni conocían los nombres de sus compañeros después de meses de haber compartido diariamente el mismo espacio.

De este modo, el retraso fue la idea que daría inicio al documental prosocial. Pero antes tenían que discutir cómo contar la historia. Se hizo un listado básico de acciones y tomas. La primera sesión había terminado. Quedaban sólo 90 minutos para grabar con la videocámara.

Al día siguiente llegaron todos los estudiantes. Era una clara señal de interés. Un grupo se encargó de la cámara y el sonido. Otros hicieron de actores principales y otro de secundarios. Debido al escaso tiempo, no alcanzarían a participar de la edición. Pero realizamos una edición inmediata para que los estudiantes pudieran ver el resultado audiovisual y compartir sus experiencias.

Personalmente, nos pareció un trabajo muy impresionante. Y también varios estudiantes dijeron que fue una buena experiencia porque además aprendieron un poco más de cómo hacer una película; hoy en día los conocimientos audiovisuales pueden mejorar sus posibilidades para –por ejemplo– encontrar un trabajo.

Pero lo más importante en este contexto no es el producto final, sino el proceso filmico. A través de esta ficción crearon una nueva realidad en la cual llegaron a conocer sus nombres y empezaron a entender el mundo del otro grupo un poco más. La película fue una excusa para sembrar el diálogo.

Este ejercicio filmico forma parte de un trabajo recopilatorio del proyecto Spring, el que será publicado en la página web del proyecto en diciembre de 2014. Por favor, únanse a la discusión en:

<http://www.spring-alfa-pucv.cl>

.....

Referencias

- **Rouch, J. (1967).** *Jaguar*. (Película documental). Productora: Les Films de la Pléiade. DER, color, 93 min.
- **Walter, F. (2012).** Media en hermanamiento transcultural. Más allá de la herencia cultural y de la antropología visual colaborativa. En: Kummels, I. *Espacios Mediáticos*. Berlin: Walter Frey Verlag.
- **Walter, F. (2014).** *On the Road with Maruch – A Handbook for Collaborative Filmmaking*. (In press). Århus: Intervention Press.
- **Zamorano Villareal, G. (2009).** Intervenir en la realidad: usos políticos del video indígena en Bolivia. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(2), 259-85.



Figura 3 Estudiantes de la UDLA en Quito, Ecuador. Foto: Walter, 2013.

SOCIAL RESPONSIBILITY OF UNIVERSITIES AND SOCIAL INCLUSION: EXPERIENCES FROM LATIN AMERICA - AN OUTLOOK FOR EUROPE?

Marc Brundelius

*Laboratory of Applied Prosocial Research (LIPA)
Autonomous University of Barcelona*

Keywords: prosocial behavior, social inclusion, social responsibility of universities and employers

The present publication describes experiences from the European Project SPRING (Social Responsibility through Prosociality based Interventions to Generate Equal Opportunities, 2012-14) in Latin American Universities, but right from the outset it seemed that the design and instruments of SPRING could be discussed in a broader context, not limited to a specific region.

The data concerning the situation in Europe, i.e. high youth unemployment, uncertainties about the quality of publicly financed education, the increasing levels of tuition fees in some EU countries, indicate that the questions raised in SPRING and the strategies proposed may be appropriate to throw a light on current and future developments in Europe. This future often seems unclear when it comes to issues such as equal access to universities and subsequent job opportunities for young people, or when considering the inclusion of citizens with a migrant background not only at work but in the broader social network of the respective countries.

The economic crisis in Europe has provoked a change of perception in large parts of the population and changes with respect to a number of realities: changes in the certainty of what to expect, changes in the kind of opportunities and changes- unfortunately- in

the definition of poverty. Restricted access to higher education, due to increasing tuition fees, e.g. in Spain, bring about scenarios where studying at university could be no longer an option of individual choice but a question of individual purchasing power.

SPRING, in this sense, can be seen as a call for universities to adopt a more active role as agents of social change, innovation, knowledge transfer to citizens and not only to private sector businesses and scientific journals. Those persons and groups who are in a leadership position at University could change their way of looking at higher education and implement the important values that public universities represent. They should transform universities into social agents which involve stakeholders such as students, lecturers, employers, university officials, providers, the local community, NGOs and public authorities through trust generating methodologies seeking common good and promoting equal opportunities.

Although SPRING is being implemented in Latin America only, it constitutes a valuable laboratory, and we invite those involved in higher education in Europe and other parts of the world to observe it.

SOCIAL INCLUSION IN AND BY LATIN AMERICAN UNIVERSITIES: A NEW LEADERSHIP ROLE?

During a three year period, Universities in Chile, Argentina, Bolivia, Ecuador, Colombia and Mexico dealt with crucial aspects of their social responsibility that may be relevant for higher education institutions in general. These aspects were: Can Universities take a role as social leaders and involve students, lecturers and employers to tackle social exclusion? To which extent do lecturers, students and employers belonging to all the different social backgrounds can learn adequate instruments and personal capacities to transform social heterogeneity into an opportunity for development? Can prosocial behaviors and prosocial interpersonal communication between these groups drive such transformation?

The starting point in SPRING is the widely

diagnosed social inequality on the continent (OECD, 2014). While in recent years universities in Latin America are increasingly accessible for students coming from disadvantaged socioeconomic backgrounds, the principle of equal opportunities often fails when they graduate and enter the labor market. It is a common feature of Latin American societies that people from different social backgrounds do not mix, as segregation by class, ethnicity or other socioeconomic categories are often being maintained (Hoffman and Centeno, 2003). When graduates enter the labor market, previous personal networks play an important role. Universities, however, are not sufficiently connected with the labor market in order to bridge the lack of such contacts with employing organizations (Inter-American Development Bank). In addition, once students manage to enter employing organizations they often experience the same social restrictions known from other contexts of their society.

PROSOCIALITY: A MEDIUM TO BUILD TRUST RELATIONS AND GENERATE EMPATHY

The European Project SPRING has been designed to respond to this challenge by implementing a strategy based on the psychological concept of prosocial behaviors as well as on the previous institutional experience of Chilean Universities with the concept of University Social Responsibility. The methodology of SPRING, applied to six universities and 57 employers, is in line with research emphasizing the role of psychology to explain the motivation underlying Corporate Social Responsibility (Rupp, Williams & Aguilera, 2011), as well as showing the influence of prosocial behaviors on the capacity of organizations to reach social goals (Halbesleben, Bowler, Bolino, & Turnley, 2010; Grant & Mayer, 2009; De Dreu, & Nauta, 2009; Kumar, Jha & Vaidya, 2007).

The participating Universities- i.e. faculties and degree courses- integrate Prosociality in vital parts

of their academic functions and at the interface between higher education and the labor market. In this setting, Prosociality is a medium to generate trust relations between the involved groups. As a complex construct, Prosociality describes helping behaviors in interpersonal relations, in which the initiator benefits another person without expecting material compensations and thus increases the chances for mutually beneficial relationships to evolve or for a positive social goal to be reached (Roche, 2010; Brief & Motowidlo, 1986; Caprara, 2006; Penner et al., 2005; Hocking & Lawrence, 2000; Greenberg & Baron, 1997; Stiff et al., 1988; Eisenberg & Mussen, 1989). Among the factors for prosocial behavior is empathy, sharing the negative consequences of difficult situations, assisting in order to facilitate solutions, to give and share, to appreciate and confirm the other person in a positive way.

During the project, Universities pursue a strategy on 4 levels:

1. State of art. Personal process of each participant
2. Organizational dimension SPRING
3. Innovation of syllabus
4. Dialogue among stakeholders, organizing internships and establishing Trust Centers

The implementation of these strategies has an experimental character:

Lecturers, students as well as representatives of employing organizations are being trained in the same prosocial actions and communication style. The expected result of this phase is that the three groups develop the ability to understand empathically the diversity and the need to collaborate with people and personnel from different social backgrounds. As a second result, Universities facilitate encounters and communication between students of the various social backgrounds during the courses guided by the newly trained lecturers. As a scheme for equal opportunities on the labor market Universities provide access to the recently trained employers through an internship program.

Employers therefore are considered “co-educators” in SPRING. The project postulates that by increasing the capacity to apply prosocial values in interpersonal relations, the three stakeholders involved, lecturers, students and employers, will change their behaviors and therefore the respective organizational culture, resulting in an increase in professional opportunities for graduated students from all different social backgrounds.

SOCIAL INCLUSION OF UNIVERSITY STUDENTS AND GRADUATES: NOT AN ISSUE FOR EUROPEAN HIGHER EDUCATION?

When dealing with a topic like social inclusion of disadvantaged groups in society, Latin America as a continent seems to offer little transferable experiences for European societies. However, when discussing specific phenomena, e.g. ways to generate equal opportunities for university graduates on the labor market, this view may change and the otherwise stark contrasts between the regional realities may blur. The understanding of the term social inclusion or social integration as framework concept “to create *“a society for all”, in which every individual, each with rights and responsibilities, has an active role to play* (United Nations, 1995) or to describe *“the process of improving the terms for individuals and groups to take part in society”* (World Bank) can be discussed across the geographical and socio economic differences. Questions can be raised such as: Which phenomena does the respective society we live in identify as relevant in terms of inclusion and exclusion, and can the respective reality be described by a multidimensional approach, meaning that a group or individual may be continuously included in as well as excluded from different fields of social participation (Seifert, 2013)?

University students from disadvantaged social backgrounds in Latin America and also in Europe have better access to higher education than before, thanks to sometimes recent national scholarship schemes. But for different reasons it is hard for many

of them to finish their degree. Examples from SPRING in Ecuador show that university lecturers work extra hours in order to teach students from the poor, rural areas basic secondary school contents in order to prevent them from aborting university. In a country like Germany almost half of those university students having a migrant background, quit university before graduating. The reasons identified are a previous lack of attending the special linguistic needs of migrants in secondary school and a lack of contact with German students at University, as well as their often weak economic background (German Higher Education Information System, 2010 and Cologne Institute for Economic Research, 2013). Therefore, it appears to us that the question remains the same for societies and their educational systems in both regions: where exactly runs the dividing line between areas of inclusion and exclusion and how can “the process of improving the terms for individuals and groups to take part in society” be shaped in this case?

The same question is valid for University graduates coming from disadvantaged social backgrounds. They indeed have been included into the system of higher education and have successfully finished it. By

doing this, they even transcend their social origins. But when these origins are a reason for employers not to consider them for a career in their organizations or deny them the same conditions to build their careers within this organization, these graduates cannot fulfill the role they have been prepared for and which they qualify for. This can be true for a member of an indigenous group or someone with a surname that identifies him as coming from a lower social class in a country in Latin America, or for a graduate belonging to any so called “underrepresented group” referred to by the EU communication on “Supporting Growth and Jobs-Agenda for the modernization of Europe’s higher education system” (COM (2011) 567 final).

Again, it seems to us that there are a certain similarities in the tasks ahead for Universities of both regions. With this in mind we present the instruments and experiences described in the following chapters by our Latin American partners in the European project SPRING, and bring them up for discussion regarding their transferability to the reality of European universities.

• • • • •

References

- **Brief, A. y Motowidlo, S. (1986).**
Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- **Caprara, G. (2006).**
Comportamento prosociale e prosocialità. En G. Caprara y S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. (1ª ed.) (pp. 8-22). Trento: Erikson.
- **De Dreu, C. K., & Nauta, A. (2009).**
Self-interest and other-orientation in organizational behavior: implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913.
- **Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989).**
The roots of prosocial behavior in children. Canada: Cambridge University Press.
- **Grant, A. M., & Mayer, D. M. (2009).**
Good soldiers and good actors: prosocial and impression management motives as interactive predictors of affiliative citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 900.
- **Greenberg, J., & Baron, R. A. (1997).**
Prosocial Behavior: helping others at work. En *Behavior in Organizations* (pp. 369-373). New Jersey: Prentice Hall International.
- **Halbesleben, J. R., Bowler, W. M., Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2010).**
Organizational concern, prosocial values, or impression management? How supervisors attribute motives to organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(6), 1450-1489.
- **Hocking, J. y Lawrence, S. (2000).**
Changing attitudes toward the homeless: the effects of prosocial communication with the homeless. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9(2), 91-110.
- **HOFFMAN, K., & CENTENO, M. A. (2003).**
The lopsided continent: Inequality in Latin America. In: *Annual Review of Sociology*, 29, 363-390.
- **Kumar, Manish, Vidyanand Jha, and Sanjiv D. Vaidya.**
"Empirical investigation of impact of organizational culture, prosocial behavior and organizational trust on sharing mistakes in knowledge management systems." *PACIS 2007 Proceedings* (2007): 146.
- **OECD (2014).**
Logistics and infrastructure, pillars of regional integration and global trade opportunities. Beyond the golden decade? Paris: OECD.
- **Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J. y Schroeder, D. A. (2005).**
Prosocial Behavior: multilevel perspectives. *Annual Review Psychology*, 5, 365-392.
- **Roche, R. (2010).**
Prosocialidad: Nuevos desafíos. Metodologías y pautas para una optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- **Rupp, Deborah E., Cynthia A. Williams, and Ruth V. Aguilera.**
"Increasing corporate social responsibility through stakeholder value internalization (and the catalyzing effect of new governance): An application of organizational justice, self-determination, and social influence theories." *Managerial ethics: Managing the psychology of morality* (2011): 71-90.
- **Seifert, R. (2013).**
Eine Debatte Revisited: Exklusion und Inklusion als Themen der Sozialen Arbeit". In: *Zeitschrift für Inklusion*. (Online). Ausgabe 1/2013.
- **United Nations (1995).**
World Summit for Social Development, Programme of Action, Chapter 4 Social Integration. United Nations.
- **Stiff, J., Price Dillard, J., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988).**
Empathy communication, and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55.

04

EL PROYECTO SPRING DESDE LA MIRADA DE SUS PROTAGONISTAS

Trece micro-relatos de docentes, empleadores y estudiantes ecuatorianos sobre su experiencia en el proyecto

TRECE MICRO-RELATOS DEL PROYECTO SPRING

Luz Ulloa y Catalina Hinojosa
Universidad de las Américas, Quito, Ecuador

Como se ha visto en los capítulos precedentes, el Proyecto SPRING ha generado varias publicaciones en medios externos. Asimismo, ha generado una serie de publicaciones propias con énfasis en lo teórico (Gamboa & Avendaño, 2014; Gamboa, Jiménez, Jiménez & Lombardo, 2014), lo metodológico (Escotorín, Brundelius & Izquierdo, 2014) y el presente volumen que enfoca su atención en el diseño del proyecto.

A nuestro equipo de SPRING Ecuador se le confió la tarea de contar el proyecto desde la teoría aplicada en la vida de las personas que participaron. Para ello, en esta serie de publicaciones hemos construido el libro *Relatos del Proyecto SPRING: La equidad y la calidad de la educación universitaria desde la óptica de los estudiantes, docentes y empleadores* (Ulloa & Hinojosa, 2014), en el cual se propone una lectura vivencial desde la teoría que fundamenta el proyecto. Las experiencias que se presentan a continuación en forma abreviada son quizás las 13 más representativas (sus versiones completas se publican en el libro mencionado, junto a otros relatos). Cada testimonio refiere un aspecto de SPRING que ha resultado especialmente relevante para el personaje que lo expresa. Son historias de personas que participan de una comunidad universitaria y que han encontrado en el Proyecto una oportunidad para articular sueños, valores, habilidades y objetivos en un espacio sistemático común.

Se ha querido incluir aquí este pequeño mosaico de miradas y voces para ilustrar la esencia profunda de un Proyecto que ha buscado ante todo beneficiar la calidad de vida y las oportunidades para personas reales. Como se ha dicho, este capítulo es la síntesis de un libro que el lector puede consultar también en la página web del Proyecto (<http://www.spring-alfa-pucv.cl/>).

MICRO-RELATOS DE DOCENTES



LA PROSOCIALIDAD: UNA HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS FUTUROS PROFESIONALES

Raquel Meléndez, docente, carrera de Agroindustria

La participación en el proyecto Spring ha sido algo grato en mi formación continua como docente universitaria. Ha permitido impulsar como formadora de nuevos profesionales una conciencia del ser que vive en sociedad, del ser que contribuye a una vida en comunidad menos egoísta y más colaborativa.

Personalmente, tuve la suerte de participar en varios aspectos del proyecto y he observado el cambio de actitud de mis estudiantes durante este proceso. Al ser un proyecto inclusivo, el estudiante que tiene, por lo general, problemas para comunicarse con los demás sufre un cambio actitudinal muy positivo. Ha sido grato observar cómo este tipo de estudiantes se sensibilizan con respecto a su entorno, permiten que los demás participen de su proceso de formación e incluso ellos mismos toman la responsabilidad de dar algo a los demás y demostrar que son personas que tienen mucho que aportar a la sociedad.

Enmarcado en el proyecto Spring, y en la metodología de la etnoficción con uno de mis grupos de clase, trabajé en el desarrollo de un video orientado a desarrollar una simulación que permitía resaltar y buscar solucionar problemas de la vida diaria universitaria. Para esta actividad, escogí un grupo

en especial heterogéneo y que se caracterizaba por tener estudiantes de estratos sociales distintos. Estas diferencias eran tanto económicas como de origen. En este grupo, existían estudiantes de bajos recursos económicos y también estudiantes que provenían de familias con alto poder adquisitivo. Igualmente, esto correspondía a estudiantes provenientes de áreas rurales y estudiantes de zonas urbanas respectivamente.

Los estudiantes quisieron llevar a la pantalla un cortometraje que demostraba que no había comunicación entre los dos tipos de estudiantes. Muchos de ellos habían pasado más de tres meses sin conocerse verdaderamente dentro de un mismo salón de clases: a pesar de verse tres veces por semana, no conocían sus nombres, sus intereses, sus gustos, entre otras cosas.

Realmente fue muy grato ver que, por consenso, el grupo escogió el problema de falta de comunicación y falta de interés por aquel que es diferente; para solucionarlo mediante el desarrollo del video de clase. Los jóvenes muestran una fascinación casi infantil en el arte del cine y esto les motivó mucho en el proyecto. Repentinamente, todos los estudiantes participaban de igual manera en la solución del problema planteado y sobre todo, gracias a un trabajo en equipo, mejoró enormemente la comunicación dentro del grupo de clase. A partir de un proyecto sencillo, los estudiantes tuvieron una lección de solidaridad, de compañerismo, de tolerancia, interés y respeto por los demás.

Otra experiencia muy grata que tuve en el Proyecto Spring fue el desarrollo de un segundo video para poner en evidencia la importancia de la escucha efectiva en un salón de clase. En este caso experimenté la misma impresión: primero la fascinación que causa el arte cinematográfico en las personas y, segundo, la importancia que hay que darle actualmente a la escucha efectiva y la comunicación directa (cara a cara) en una época invadida por la tecnología. Algo notorio es que nuestros jóvenes están más inmersos en sistemas de comunicación

poco convencionales mediante redes sociales por ejemplo, que transforman la comunicación personal a algo extremadamente impersonal. En mi opinión, esto elimina en gran parte la capacidad de las personas de interpretar reacciones y estados de ánimo de un interlocutor.

Me pareció, por lo tanto, de suma importancia el desarrollo en conjunto con los estudiantes del video que ponía en evidencia la pérdida de la comunicación directa, la escucha efectiva del interlocutor; no solo entre compañeros de clase sino también entre docente y estudiante.

La metodología para poner en evidencia el problema y generar el aprendizaje fue un proyecto colaborativo. Esto potencializa aún más el resultado del aprendizaje porque el método utilizado fue una puesta en evidencia de la importancia de la comunicación, el trabajo en equipo y sobre todo el respeto por la participación de cada miembro de un equipo de trabajo.

Agradezco mucho al personal del equipo de Spring, del cual me siento parte, porque me gusta mucho ser partícipe de los procesos de mejora de la formación integral de jóvenes profesionales con responsabilidad social, tolerantes y respetuosos de las diferencias del prójimo.



MAYOR INVERSIÓN MENOS DESERCIÓN

Ana Parra y Janeth Proaño, docentes, carrera de Agroindustria
Entrevista de **Luz Dary Ulloa y Catalina Hinojosa**
Universidad de las Américas, Quito, Ecuador

Los profesores del departamento de Química de la facultad de Agroindustria y Alimentos de la Universidad de las Américas se han “colocado la camiseta de la Prosocialidad”, implementando acciones concretas que han demostrado que el invertir tiempo extra en los estudiantes, más allá de lo que quizás “obliga” el contrato laboral como rol propio de un docente, provoca una disminución en la deserción de las materias.

Nos cuenta Ana sobre la iniciativa de hacer tutorías para nivelación: “Luego de la primera evaluación, los estudiantes que tienen menos de 6/10 pueden estar en riesgo de perder la materia. La mayoría de estos estudiantes llegan con problemas cognitivos desde los colegios, por eso es que los profesores de Química (siempre buscando formar individuos íntegros y profesionales de excelencia) hemos dispuesto invertir nuestro tiempo para nivelar a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, para que puedan tener todos un mismo nivel de conocimiento. Hemos visto que como resultado de esta acción los estudiantes suben su autoestima, y se crea una relación de confianza y compromiso mutuo entre los diferentes actores”.

Otra iniciativa desarrollada por los docentes ha sido implementar un sistema de seguimiento para los estudiantes con riesgo de perder la materia. Nos comenta Ana, que al crear relaciones de confianza con los estudiantes, el docente de Química hace un proceso de escucha profunda al estudiante, indaga los motivos de su bajo rendimiento e identifica las causas que pueden generar las malas calificaciones, las cuales pueden ser

por motivos personales, desmotivación a la carrera, baja concentración u otras.

Lo más significativo en esta experiencia es la implementación de un proceso de seguimiento. Ana menciona que “es importante llamarlos por su nombre, motivarlos, corregirlos con respeto y cariño y así lograr que el estudiante se comprometa a mejorar su rendimiento.”

Los resultados de este proceso hablan por sí mismos, el sistema de seguimiento y nivelación con tutorías se aplicó durante los cuatro últimos semestres en el departamento de Química bajando la tasa de deserción y repitencia en un 20 %. Para lograr estos resultados, comentan las docentes, se requiere encontrar una relación de equilibrio entre docente y estudiante, y esto se logra –afirman– al aplicar la Prosocialidad, que promueve el dar sin esperar recibir, ser tolerantes y empáticos con los que nos rodean, identificar las acciones y emociones del otro para dar valor a su dignidad como persona.

¿QUÉ ES LO CENTRAL PARA EL LOGRO DE ESTOS RESULTADOS?

Ser humildes, amigables, solidarios con direccionamientos claros y bien encaminados.

¿QUÉ APORTA LA PROSOCIALIDAD A LA DOCENCIA?

Trabajar día a día aplicando las categorías de la Prosocialidad se convierte en un bumerán en la vida, se siente que todos a tu alrededor están sincronizados, que todos comparten el mismo objetivo **ayudar a la humanidad**, no por conseguir réditos profesionales o monetarios, simplemente porque ese debería ser el objetivo principal de todo ser humano, ser felices en un mundo en equilibrio.



LA PROSOCIALIDAD ME BAJÓ DE LA NUBE

Marcelo Salvador, docente, carrera de Agroindustria

Han pasado 8 años desde que me gradué de la universidad y desde entonces la mitad de este tiempo lo he dedicado a la docencia, tanto en colegios como en universidades. Siempre he pensado que, además de la formación académica, nosotros los docentes debemos también formar a nuestros alumnos con valores, que hoy en día se están perdiendo. En pocas palabras indicarles y guiarles en saber cómo llegar y tratar a las personas, lo cual es un complemento fundamental para la formación de nuestros jóvenes como futuros profesionales del país. Para mí, la responsabilidad prosocial no solo recae en los hogares de los estudiantes, sino que también recae en los lugares en donde ellos se están formando académicamente: la universidad complementa la formación de los estudiantes.

Mi tío Juan Esteban solía decirme de hacer bien las cosas, siempre pensando en los demás; esto hizo que en mi vida siempre tuviera esa convicción de servicio. También me pasa cuando vivo una situación de conflicto, siempre trato de escuchar al otro y ponerme en su lugar para poder entenderlo.

El encontrarme con la Prosocialidad me ha hecho bajar de la nube. Yo siempre creía que tenía la razón. Cuando me equivocaba, lo reconocía, pero no tomaba ninguna acción correctiva; ahora estoy más pendiente en el caso de que alguien necesite de mi ayuda.

Para mí, el ser parte del proyecto SPRING de la UDLA, apoyado siempre por este equipo, ha sido una propuesta y un reto interesante e innovador, ya que no solo la formación académica o técnica hace al hombre dentro de la sociedad, sino también el ser una persona íntegra, que sea proactiva ante las circunstancias y problemas que se presentan.

Lo que fundamenta la esencia de la persona es ante todo ser parte fundamental de la sociedad y, por ello, procuro realizar un trabajo profesional con base en los valores adquiridos y aprendidos, tanto en casa como en la universidad, generando así una unión más sólida, confiable y duradera entre alumnos, docentes y la industria.

Dentro de mis horas de clase, socializo e informo a mis estudiantes sobre los aspectos profesionales que la industria requiere hoy en día, como también menciono que todos somos parte de un gran mecanismo llamado sociedad y que nosotros somos engranajes importantes de la misma. Siempre recuerdo a mis alumnos que al aplicar el conocimiento aprendido en las aulas, este deberá ser complementado con los valores prosociales que nuestra sociedad hoy en día requiere y demanda.

El saber escuchar a los demás, el apoyar en lo posible a un posible grupo de personas que pida ayuda, el trabajar en equipo y sobre todo con una actitud positiva, han sido factores relevantes dentro de las asignaturas que he impartido en el semestre marzo-julio de 2014, obteniendo de mis estudiantes como resultado, personas más dedicadas a sus obligaciones y trabajos, muy comunicativos, muy proactivos y tratando de realizar su trabajo con base en los valores que se les han impartido a lo largo de este período de tiempo.

MICRO-RELATOS DE ESTUDIANTES



Gabriel Pazos, estudiante de Agroindustria

Spring me enseñó que existe mucho más que un simple trabajo bien remunerado, es la gratitud de hacer algo por una persona sin compromiso, sin importar las opiniones en contra, siempre con un objetivo grupal claro, el cual es brindar felicidad a las personas, haciéndolo por ellas y no por un egoísmo natural. Brindar felicidad a personas sin buscar recompensas materiales, dejando más que un trabajo en una empresa, UN LEGADO.



Carla Lara, estudiante de Agroindustria y Alimentos

Este proyecto me permitió conocer más sobre la problemática que se puede presentar en una empresa y cómo saberla manejar adecuadamente, con base en el bienestar de todas las personas que se encuentren involucradas. Además, compartir mis conocimientos para la mejora de la empresa y recibir retroalimentación de cada aspecto que interviene en mi formación tanto profesional como personal.



Nicolás Aguirre, estudiante de Agroindustria y Alimentos

Aprendí que responsabilidad no solo tienen los trabajadores sino también quienes vamos a realizar las pasantías, ayudantes y todas las personas que conforman la empresa. Las personas confiaron en mi trabajo y me permitieron tomar decisiones y eso hizo que aprenda que el valor de la responsabilidad es muy importante.



Gabriela Guijarro, estudiante de Agroindustria y Alimentos

Al inicio de la práctica solamente tenía relación con una persona encargada de la parte financiera, pero le habían asignado la responsabilidad de los pasantes, es decir, de los estudiantes que realizarían la práctica. Fuimos a dos sucursales de la empresa en distintas partes de la ciudad, y como estudiante no era fácil decirle que habían aspectos por mejorar, pero al conversar con la persona encargada, me dio la confianza para poder darle las recomendaciones necesarias e, incluso, luego ella preguntaba y pedía sugerencias. Por tanto, aprendí que la comunicación y la forma de decir las cosas es muy importante para no hacer sentir a las personas que yo puedo imponer mis ideas.

Para mí fue una experiencia estupenda y única, porque poder dar mi punto de vista como estudiante y, además, que lo tomen en cuenta, es muy valioso para mi formación profesional.



Patricio Mejía, estudiante de Agroindustria y Alimentos

Existieron días en que me encargaron el laboratorio físico-químico. En ese lugar mi trabajo era aceptar o rechazar mediante algunas pruebas la leche que entraba a diario, y en verdad me sentía muy mal cuando mi deber era decirle a un proveedor que la materia prima del día no estaba bien y no sería aceptada, pues muchas veces eran 200 a 500 litros de un solo proveedor que se tenían que rechazar. Siempre pensaba que detrás de cada una de esas personas se encontraban familias completas y este negocio era su principal fuente de entrada económica. Por otro lado, estaba la responsabilidad del consumo de esa leche por parte de otras personas.

Después de esta práctica, ahora me siento parte de esta empresa, pues me han brindado su confianza y su mano para aprender juntos, tanto en lo intelectual como en lo personal. Por ejemplo, les gusta mucho el fútbol y gracias a ello he afianzado aún más lazos de amistad. Soy el encargado de organizar partidos de fútbol, y siento que esto ha ayudado mucho a evitar el estrés laboral entre todo el personal.



Andrea Sevilla, estudiante de Agroindustria y Alimentos

Aunque en un inicio me sentía desorientada y nerviosa al no saber cómo actuar en un trabajo formal, gracias al apoyo de mi compañera, de los tutores y del mismo personal de la empresa, mis miedos fueron superados y pude empezar a disfrutar del estar ahí y de pensar que lo que estaba haciendo podía ayudar a la empresa en alguna manera.

Esta experiencia ha sido realmente inspiradora. Ahora tengo mucho más clara mi motivación al elegir esta carrera y también los objetivos que quiero conseguir, pero sin olvidarme de continuar siendo una persona prosocial en mis actitudes con las personas que me rodeen de ahora en adelante.



Alonso Orozco, estudiante de Agroindustria y Alimentos

La verdad, pensé que iba a realizar prácticas tradicionales en una empresa, en las que suele suceder que por ser un estudiante muchas veces no toman en cuenta nuestras recomendaciones y que te ponen a hacer pequeñas cosas y trabajos que no tienen que ver con tu carrera o con las cosas que se aprenden en la universidad. Aquí, al contrario, el primer día interactué con dos de los accionistas de la empresa y recorrimos con ellos la fábrica; en ese momento, me di cuenta que podía aportar con mi conocimiento, pero siempre decir las cosas con humildad y no con prepotencia.

Al finalizar la práctica nos reunimos con los empresarios y en un diálogo horizontal y circular les presentamos todas las sugerencias para mejorar la fábrica. Todo lo que dijimos fue escrito y analizado por parte de ellos para mejorar las condiciones de la empresa, incluso se cuestionaron sobre su rol dentro del lugar.



Daniela Delgado, estudiante de Agroindustria y Alimentos

En la práctica no solo nos dedicamos a nuestro trabajo sino a conocer un poquito de cada uno de los empleados, a escucharlos cuando tenían algo que los molestaba e, incluso, a darles unos pequeños consejos. Construimos una buena relación en el ambiente de trabajo. Celebramos el cumpleaños de uno de los empleados, acto que agradecieron mucho aquellos que trabajaban ahí. A pesar de los problemas que en algunas ocasiones se presentaban todos los empleados me hicieron sentir muy bien, me hicieron ver que estamos preparados para cualquier empresa y sus exigencias, ya que nuestros conocimientos técnicos y la preparación nos respaldan al momento de realizar cualquier actividad.

Al final de la práctica, el día de la reunión con el gerente, el docente y el equipo SPRING fuimos a tomar un café y se construyó una relación de confianza muy fuerte, que mediante un diálogo construido en la horizontalidad y circularidad pude dar mis recomendaciones a la empresa y también pude recibir realimentación sobre mis prácticas.

MICRO-RELATOS DE EMPLEADORES



TRABAJANDO CON RESPONSABILIDAD PROSOCIAL

Ingeniero **Guillermo Báez**, vicepresidente del Sector Alimenticio de la Cámara de la Pequeña y Mediana Empresa de Pichincha –CAPEIPI

Responsabilidad Prosocial es para mí ir más allá de la ley, en el sentido de no solo conformarnos con pagar los impuestos, respetar los salarios mínimos, obtener los permisos de funcionamiento. Es ir hacia el mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes y esto comprende el nivel familiar, económico, cultural; desarrollo, esparcimiento y diversión. Es una nueva forma de hacer negocios, en la que la empresa gestiona sus operaciones en forma sustentable en lo económico, social y ambiental. Pero lo más importante es la actitud de las personas que es la que marca la verdadera diferencia en este proceso.

Los estudiantes, con asesoría y supervisión de los docentes, replantean un proceso total y minucioso de mejoramiento con Responsabilidad Social a las empresas. Las empresas, por el otro lado, brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos, mientras los estudiantes aprenden de las técnicas y estrategias de las empresas en un enriquecimiento e intercambio de conocimiento mutuo. Las horas que aportan los estudiantes a analizar y elaborar los nuevos códigos de higiene, calidad, procesos, controles en las empresas, son las horas que les permiten aplicar sus conocimientos como futuros profesionales en alimentos y cumplir con un número de horas experimentales de requisito para su titulación.



LA PROSOCIALIDAD COMO APOORTE A LA CALIDAD

Ingeniero **Marco Navarrete**, T. Avirico Cía. Ltda.

Las estudiantes que recibimos en nuestras instalaciones, a pesar de su juventud y de encontrarse en los primeros niveles de su carrera estudiantil, demostraron un alto nivel de cooperación, responsabilidad e iniciativa. No constituyó para ellas obstáculo el tener que trasladarse fuera de la ciudad, recorriendo más de una hora de viaje en transporte público, situación que se complicó mucho como consecuencia del fuerte temblor que soportó la provincia de Pichincha, cuando el viaje en ocasiones tuvo que prolongarse hasta por más de tres horas.

Su aporte al propósito fijado fue bien planificado, metódico y fundamentado en la parte legal correspondiente. Ellas hicieron un gran trabajo, el mismo que queda encaminado en su mayor parte, correspondiendo a nuestra empresa el concluirlo siguiendo los lineamientos trazados.

La relación con los trabajadores y ejecutivos de la empresa fue cordial y respetuosa. Teniendo como base una buena comunicación; fundada en el respeto a las opiniones, el saber escuchar y llegar a acuerdos buscando la mejor solución a los problemas que había que resolver para alcanzar el objetivo de llevar al consumidor un producto de altos estándares.

UN SEGUNDO HOGAR

Sagrario Angulo, CAMARI



CAMARI es el Sistema Solidario de Comercialización del Grupo Social FEPP. Es una empresa con finalidad social, cuya misión es apoyar al desarrollo de los sectores populares a través de la comercialización de productos de los pequeños productores y organizaciones campesinas, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. Desde hace aproximadamente veinte años es miembro de la Organización Mundial de Comercio Justo (WFTO), de cuyos principios ha adoptado también la economía social y solidaria.

Las relaciones de amistad construidas no se limitan a los treinta días de práctica que los estudiantes tengan que pasar, sino a la relación de compañerismo que se ha logrado construir entre el personal y los estudiantes. Esto se certifica con las visitas posteriores hechas, lo que nos motiva a seguir compartiendo la experiencia especialmente a jóvenes que quieren ser líderes con corazón. La comunicación ha sido positiva y de calidad y ha habido empatía; estas características nos hacen estar seguros que (CAMARI) no solo ha sido un lugar más sino que efectivamente lo sintieron como su segundo hogar.

.....

Referencias

- Escotorín, P., Brundelius, M., & Izquierdo, C. (Eds.) (2014). *Proyecto europeo SPRING: Investigación, participación y acción prosocial*. Estrategias, instrumentos y materiales para el diagnóstico y la formación de docentes en Prosocialidad aplicada. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- Gamboa, A., & Avendaño, D. (Eds.) (2014). *Oportunidades equitativas desde la educación superior y el trabajo: Diagnóstico en Latinoamérica y Europa*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- Gamboa, A., Jiménez, M., Jiménez, G., & Lombardo, P. (2014). *Formación en Responsabilidad Pro-Social: Caminos Latinoamericanos de una Innovación Curricular*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- Ulloa, L., & Hinojosa, C. (Eds.) (2014). *Relatos del Proyecto SPRING: La equidad y la calidad de la educación universitaria desde la óptica de los estudiantes, docentes y empleadores*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.

Reseñas de colaboradores

- **Iván Arana Sáenz:** es comunicador social de la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Educación con especialidad en Educación Virtual, de UNAD Florida. Docente del programa de Comunicación Social de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD–, en Colombia. Dirige el curso de Producción de Video y Televisión, y acompaña el curso de Estudios Culturales. Es miembro del grupo de investigación Sembradores, el cual realizó la Caracterización de los Observatorios Universitarios de Medios en Colombia y lidera el Diseño de la estrategia pedagógica e investigativa para el funcionamiento del Observatorio de Medios de la UNAD.
- **Daniel Avendaño Caneo:** Periodista y magíster en Historia de Chile. Co-autor del libro biográfico *El rebelde de la Burguesía. La historia de Miguel Enríquez* (Cesoc, 2001). Fue editor del periódico El Observador de Viña del Mar, también trabajó como investigador en la Biblioteca del Congreso Nacional, donde se desempeñó como uno de los redactores de los libros *La ruta chilena hacia el Sol Naciente* y *De los Andes a la Gran Muralla. 40 años de relaciones entre Chile y China*. También es co-autor del libro *Historia del 11 de septiembre de 1973* que publicó Editorial Catalonia en el 2013. Es jefe de la carrera de Periodismo en la Universidad Viña del Mar.
- **María de los Dolores Ayala Velázquez:** es doctora en Ciencias (Física), docente de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Licenciada en Física y en Ciencias Religiosas; con diplomaturas en Counseling y en Responsabilidad Social; ha participado en diferentes foros y talleres internacionales sobre Física, Educación, Familia. Fue miembro del Comité Académico sobre la Calidad de la Enseñanza Superior, coordinadora del diplomado para mejorar la enseñanza de la Física en Enseñanza Media Superior, coautora del capítulo Audición e inclusión en el libro *Políticas públicas inclusivas*, publicado en 2010. Coordinadora en México del Proyecto SPRING. Cuenta con varias publicaciones en revistas científicas especializadas, así como en revistas de divulgación.
- **Hernán Benavides:** es psicólogo y licenciado en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha dedicado a la investigación y mejora en temas de educación a nivel escolar y universitario en Chile. Ha participado como co-investigador para tesis doctorales de la Universidad Ramón Lull que se han llevado a cabo en territorio chileno, además fue miembro de grupo investigador del proyecto ALFA Spring en la PUCV. Actualmente reside en New York donde cursa una maestría en Musicoterapia en la NYU.
- **Marc Brundelius:** es licenciado en Ciencia Política de la Universidad Libre de Berlín y es consultor e investigador en Responsabilidad Social Corporativa y las aplicaciones de la Prosocialidad al mundo de las organizaciones. Trabaja con empresas, asociaciones de interés y ONGs en España, Alemania y varios países latinoamericanos. Ha participado como experto en el proceso internacional de elaboración de la guía de responsabilidad social ISO 26000. Se especializó en el

counselling y coaching prosocial en la Universitat Autònoma de Barcelona y realizó un post - título en la Universidad Técnica de Berlín, sobre gestión de la formación profesional de adultos. Miembro del Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 2007.

- **Josef Bordat:** es ingeniero industrial, sociólogo y filósofo. Doctor en Filosofía de la Universidad Técnica de Berlín. Durante el proyecto SPRING trabajó en el Instituto de Antropología Social y Cultural de la Universidad Libre de Berlín. Ahora trabaja como escritor, periodista y *blogger* (jobo72) en Berlín. Sus temas principales son la Historia de la Filosofía, la Ética, así como la relación entre la Fe y la Ciencia respectivamente entre el Cristianismo y la Sociedad Secular. Recién publicó el libro *Das Gewissen* (2013).
- **Mayka Cirera Amores:** es psicóloga y profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Psicología de la Comunicación y candidata a doctora en Liderazgo Prosocial. Se especializó en Comunicación Interpersonal en University of Reading (Inglaterra) y Comunicación Intercultural en University of Technology of Sydney (Australia). Es co-directora del Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA) desde donde ha desarrollado planes de intervención en organizaciones para promover la Comunicación de Calidad.
- **Pilar Escotorín Soza:** es doctora en Psicología de la Comunicación. Licenciada en Comunicación Social, periodista y profesora de Lengua y Literatura Hispánica. Ha ejercido la docencia en educación secundaria y universitaria. Se ha especializado en comunicación interpersonal prosocial. Ha ejercido la docencia universitaria en Ciencias del Lenguaje en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y en Psicología Evolutiva en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha desarrollado investigaciones participativas, conferencias y workshops sobre comunicación prosocial en Chile, Argentina, Bolivia, México, Colombia, Ecuador, Italia, Alemania y España. Es co-directora del Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), donde ejerce la docencia en los programas de especialización de LIPA; se ocupa de proyectos europeos y de la coordinación académica.
- **Nancy Flechas Chaparro:** Psicóloga, especialista en Salud Familiar y magíster en Bioética. Docente investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Cofundadora y miembro del grupo de investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Autora del artículo “La emergencia del Sujeto Político para la psicología en la UNAD”, publicado en la Revista *Desbordes* de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la UNAD. Co-autora del rediseño de la Línea de investigación “Psicología y Construcción de Subjetividades” del programa de Psicología de la UNAD. Autora del artículo “El *ciber bullying* en la educación virtual: propuesta de una ciber ética prosocial”.

- **Andrés Gamboa Jiménez:** es profesor de Enseñanza Media, Mención Historia. Licenciado en Educación y en Historia con Mención en Ciencias Políticas. Como docente de enseñanza media, destaca la implementación de Proyectos de Investigación y vinculación con el entorno social y natural con estudiantes en riesgo social. Miembro del equipo de coordinación general del Proyecto Interuniversitario en ALFA III desde el Equipo SPRING de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; ha participado en la asesoría a procesos de innovación curricular en seis instituciones latinoamericanas y en la construcción de un modelo integral de formación en Responsabilidad Prosocial de estudiantes de pregrado. También ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la Historia Local de la Región de Valparaíso, con énfasis en el estudio de su patrimonio intangible y la configuración de grupos populares desde perspectivas políticas y económicas.
- **Franco Gramagna-Tota:** es licenciado en Física. Experto en diseño, gestión financiera de proyectos, monitoreo técnico científico de procesos. Ha gestionado con el equipo LIPA los proyectos *White (Da Vinci)* para personas no videntes; *Most (Comenius)* de motivación al estudio para adolescentes; *Change (Grundtvig)* para cambios del estilo de vida de personas mayores; ha coordinado junto a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso la parte financiera y el monitoreo técnico científico del proyecto SPRING (ALFA) aplicado en Universidades de Latinoamérica.
- **Catalina Hinojosa López:** es licenciada en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales trabajó como coordinadora de Gestión del Proyecto ALFA III Spring en la Universidad de las Américas, Quito, Ecuador, desde sus inicios. Ha participado en la asesoría a estudiantes, docentes y empleadores durante las prácticas pre-profesionales de los alumnos. Asimismo, colaboró en el mapeo curricular de las competencias UDLA incorporando la Prosocialidad como método de enseñanza y aprendizaje. Realizó el tercer encuentro de los socios Spring dentro de la Universidad de las Américas en el año 2013 y también colaboró en la ejecución del Evento de Difusión Spring, en donde se presentaron los resultados de los tres años de Spring, en 2014.
- **Conrad Izquierdo Rodríguez:** Profesor senior de la UAB. Doctor en Psicología. Coordinador de Los doctorados "Psicología de la Comunicación: Interacción Social y Desarrollo Humano" y "Psicología". Promotor del programa de doctorado interuniversitario en Psicología de la Comunicación y Cambio. Profesor de Psicología Evolutiva y de la educación y prosocialidad. Investigador de la interacción comunicativa y autor de libros y artículos sobre el tema y director de tesis doctorales. Responsable de la línea de investigación "Psicología del cambio personal y social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Asesor en metodología de la investigación.
- **Gladys Jiménez Alvarado:** es profesora de Educación Física, candidata a doctora en Ciencias de la actividad física y de los Deportes, por la Universidad de Granada. En

la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) ha sido Vicerrectora de Asuntos Docentes y Estudiantiles, Decana de la Facultad de Educación y Directora de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. Ha liderado el proceso de innovación curricular en responsabilidad Social Universitaria en la PUCV. Es evaluadora externa en temas de acreditación de programas universitarios de su especialidad. En el proyecto SPRING, junto a su equipo ha liderado los procesos de Innovación Curricular en las seis universidades latinoamericanas participantes de Bolivia, México, Colombia, Ecuador, Argentina y Chile.

- **Maite Jiménez Peralta:** Ingeniera de alimentos y candidata a doctor en Psicología, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Se ha desempeñado en la gestión de la educación superior, explorando el campo de la Sociología de la Educación, en temáticas como las prácticas en la formación profesional, formación en responsabilidad social y calidad en formación de posgrado. Docente de la Escuela de Alimentos y encargada de calidad, hasta el 2014, en la Dirección de Estudios Avanzados en la PUCV, ha recopilado su experiencia tanto en el campo laboral como en la investigación.
- **Fernando Juárez Acosta:** Psicólogo, MBA y PhD en Psicología. Autor de más de 70 publicaciones científicas y más de 200 documentos técnicos, así como de varios libros y capítulos de libros en temáticas de salud, calidad de vida, agresión, *biofeedback*, liderazgo, finanzas corporativas desde el punto de vista de la complejidad y el caos, y sobre la relación de las organizaciones con el medio y el marketing. Fundador y editor, hasta el año 2009, de la revista *International Journal of Psychological Research*. Ha sido miembro de consejos editoriales de diferentes revistas científicas. Coordinador/asesor de proyectos en salud, selección de personal con base en competencias y atención a víctimas. Evaluador de programas de postgrado. Perteneció a distintos centros de investigación y ha diseñado diferentes programas de especialización y maestría. Actualmente trabaja como profesor e investigador en la Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia.
- **Claudio Marcelo Prado:** es profesor, Máster en Psicología Social y Máster en Doctrina Social de la Iglesia por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología «León XIII» de la Universidad de Salamanca, España. Es coordinador académico y docente organizador de la Diplomatura en Liderazgo Social Comunitario de la Universidad Nacional de San Martín, asesora en materia de legislación educativa a la misma universidad y ha llevado adelante numerosos proyectos educativos universitarios de formación y capacitación en forma autónoma o asociado a otras universidades. En la actualidad es consultor de instituciones educativas para el desarrollo de proyectos.
- **Eugenia Rivieri:** Licenciada en comunicación social, periodista de la Universidad Austral de Chile; magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha especializado en calidad informativa de fuentes en internet, gestión de proyectos sociales. Es coordinadora de equipos interdisciplinarios y se

dedica a la transferencia de la investigación en medios de comunicación masivos. Ha sido una de las coordinadoras de la gestión de procesos del proyecto SPRING.

- **Robert Roche Olivar:** Doctor en psicología. Profesor emérito y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1972 en Psicología de la Pareja y de la Familia, Optimización Prosocial, Comunicación de Calidad y Prosocialidad, Optimización prosocial de las Emociones, Actitudes y Valores. Coordinador de Prácticum de Desarrollo y Educación (inserción del psicólogo en centros educativos y organizaciones sociales). Desde 1982 estudioso de los comportamientos prosociales. Entre los primeros introductores en lengua española, italiana, eslovaca y checa del concepto, estudio, optimización y difusión de la Prosocialidad. Asesor de los Ministerios de Argentina y Eslovaquia en los currículums de Ética para la escuela primaria y secundaria. Autor de 10 libros y un centenar de artículos. Dos de ellos con difusión en todas las escuelas argentinas y eslovacas. Inspirador, director, asesor o promotor en decenas de Programas de Intervención Prosocial en España, Italia, Eslovaquia, Chequia, Croacia, Macedonia, Ucrania, Cuba, Argentina, México, Colombia, Chile, Perú, Venezuela, Brasil, Bolivia. Ha impartido más de cien cursos, seminarios o *workshops* en estos países. En LIPA le agrada identificarse como pensador y creativo prosocial. Se responsabiliza especialmente de la dirección de calidad interpersonal y grupal.
- **Luz Dary Ulloa:** es Máster en Administración con mención en Proyectos y Dirección Estratégica. Diseño e Implementación de proyectos sociales en Ecuador y varios países de América Latina. Coordinadora en Ecuador del proyecto Interuniversitario ALFA III-SPRING, creando un modelo educativo innovador que busca consolidar la calidad de la educación y el bienestar estudiantil a través de estrategias para la igualdad de oportunidades y acceso laboral a través de la responsabilidad prosocial universitaria y empresarial. Coach internacional para empresas y organizaciones. Construcción de capacidades bajo metodologías de mediación pedagógica y estrategias para la construcción de políticas de derecho para la niñez y adolescencia.
- **Florian Walter:** es antropólogo y doctor en filosofía, videasta y profesor asistente en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI) de la Freie Universität Berlin. Forma parte de la comisión editorial de la revista *Journal of Anthropology* de la EASA (European Association of Social Anthropologists). Se dedica especialmente a los medios indígenas y la antropología visual colaborativa explorando procesos de entendimientos transculturales. Entre sus enfoques regionales se destaca Chiapas, México. Su tesis de doctorado lleva por título *On the Road with Maruch. Filming Culture and Collaboration as a Transcultural Partnership Process*.

El presente volumen desarrolla y explica el diseño del proyecto SPRING, junto con proponer una selección de artículos de interés publicados y hasta ahora inéditos, en el contexto del proyecto. El material compilado en este volumen puede ser de ayuda tanto a especialistas en proyectos de intervención, como también para un público interesado en conocer y comprender mejor la innovación social y su aporte a la problemática de la equidad Latinoamericana desde la mirada de la responsabilidad social y la Prosocialidad.

¿Qué es SPRING?

El proyecto Spring (Social responsibility through Prosociality based Interventions to Generate equal opportunities), cofinanciado por la Unión Europea, promueve un acceso equitativo al trabajo a través del desarrollo de un modelo educativo de innovación curricular disciplinar y profesional para la responsabilidad social a través de metodologías de intervención prosocial que permiten un conocimiento recíproco real, horizontal y una estima por la diversidad social entre estudiantes, docentes y empleadores.

Poniendo el foco en la formación integral desde los valores sociales y el desarrollo de habilidades intra, interpersonales y grupales, SPRING optimiza la calidad del vínculo entre las instituciones educativas y el mundo de trabajo.