

Mesa 1: “Prácticas Innovadoras en el desarrollo de Competencias”

Modera: María Puig Gutiérrez.

EMPRENDIZAJE SOCIAL: UN RETO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Antonio Bernal Guerrero

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Universidad de Sevilla

abernal@us.es

RESUMEN

El emprendizaje se nos presenta como muy relevante en el contexto universitario actual, tan decisivo en la formación de actores sociales capaces de transformar el mundo. Este carácter emprendedor puede ser, de alguna manera, aprendido por todos y, por otra parte, no se restringe a la esfera de la economía y al mundo del trabajo. La competencia emprendedora encierra una dimensión ético-cívica fundamental. Dentro de la asignatura fundamental de Teoría de la Educación, incluida en el actual Grado en Pedagogía, llevamos a cabo un proyecto de innovación procurando integrar la competencia emprendedora, tanto metodológica como formativamente. A través del trabajo en equipo, los estudiantes realizaron diversos proyectos donde tuvieron que saber integrar la competencia de emprender, dando una dimensión ético-cívica a los mismos. Mediante la evaluación realizada a los estudiantes, observamos el óptimo impacto educacional del emprendimiento social.

Palabras clave: competencia emprendedora, innovación docente, enseñanza universitaria, teoría de la educación.

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: A TRAINING CHALLENGE IN THE CURRENT UNIVERSITY

ABSTRACT

Entrepreneurship is presented as very relevant in the current university context, so crucial in the formation of social actors able to transform the world. This entrepreneurial spirit can be, somehow, learned by all and, moreover, not restricted to the sphere or the economy and the world of work. Entrepreneurial competence involves ethical and civic dimensions essential. Within the fundamental subject of Theory of Education, included in the current Degree in Pedagogy, we carried out an innovation project by integrating the entrepreneurship competence, both methodologically and formatively. Through teamwork, the students performed various projects where they had to know how to integrate the entrepreneurship competence, giving an ethical-civic dimension to them. Through the assessment to students, we observed optimal educational impact of social entrepreneurship.

Keywords: entrepreneurship competence, innovation in teaching, higher education, theory of education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la economía del conocimiento, a la que se aspira internacionalmente, implica un

desafío para todos los sistemas universitarios. En este contexto se enmarcan las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo en 2006 sobre las competencias principales para el aprendizaje permanente. E importa tanto desarrollar la formación académica y profesional, como la más estrictamente ética y cívica (Naval *et al.*, 2010). El “espíritu emprendedor” (*entrepreneurship*), al que se ha referido el reciente Programa Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea, se relaciona claramente con la capacidad de innovar y de aceptar las innovaciones y los riesgos de la acción. Y este espíritu requiere formación, no surge espontáneamente, aunque todos alberguemos potencialmente, en mayor o menor medida, dosis de imaginación y creatividad.

Para poder abordar los cambios incesantes del mundo laboral y los flujos permanentes en el nuevo contexto sociocultural, precisamos actores sociales autónomos y concienciados del momento crítico que atravesamos para el devenir de todos (Martínez y Carrasco, 2006). La competencia de emprender se nos presenta como muy relevante en el contexto universitario actual, tan decisivo en la formación de nuevos actores sociales capaces de transformar el mundo. Este carácter emprendedor puede ser, de alguna manera, aprendido por todos y, por otra parte, no se restringe a la esfera de la economía y al mundo del trabajo (OCDE, 2005). Se puede ser emprendedor en otros ámbitos de la vida (científica, artística, social...) El proyecto DESECO, por ejemplo, identifica la competencia emprendedora con la capacidad de actuar responsablemente y con la capacidad de formular proyectos sabiendo elegir las metas adecuadas. La competencia emprendedora encierra una dimensión ético-cívica fundamental. En este sentido, el “emprendimiento social” busca la trascendencia de la dimensión económica procurando un desarrollo del bienestar social (Mawson, 2008).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Formulamos un proyecto de innovación centrado en la integración de la competencia emprendedora, específicamente en tanto que social. Dentro de la asignatura de Teoría de la Educación (Grado en Pedagogía), ideamos la posibilidad de integrar metodológica y formativamente la competencia de emprender. Inspirándonos en las recientes contribuciones del denominado “emprendimiento social” (Bataller, 2008; Bornstein, 2005), procuramos que los estudiantes, trabajando en equipo, desarrollaran proyectos de emprendimiento social (Tautila, 2010).

Consecuentemente, en nuestro proyecto innovador, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- a) Completar la formación en competencias generales de los estudiantes, con la competencia de emprender.
- b) Integrar metodológicamente la competencia emprendedora en la asignatura de Teoría de la Educación.
- c) Fomentar la competencia emprendedora entre los estudiantes de Teoría de la Educación.

Centrándonos en los estudiantes, nos propusimos los siguientes objetivos básicos:

2. Comprender el sentido y alcance de la competencia de emprender en el contexto universitario europeo actual.
3. Saber integrar la competencia de emprender en la ideación y realización de proyectos educativos.
4. Valorar la dimensión ético-cívica del emprendimiento social.
5. Fortalecer el compromiso social de los universitarios en el contexto de la economía del conocimiento.

Nuestro proyecto, adscrito a la línea prioritaria 2 de la Convocatoria de innovación y mejora docente 2010-2011 (“Cambio metodológico y orientado al aprendizaje y evaluación de competencias generales, complementarias a las competencias específicas de la asignatura”), dentro del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, se llevó a cabo durante el segundo

cuatrimestre de dicho curso académico.

Los créditos prácticos se destinaron a la formulación y desarrollo de proyectos educacionales y emprendedores. Los créditos asignados a la Actividad Académica Dirigida sirvieron para fundamentar y reforzar teóricamente los diversos trabajos emprendidos, insistiéndose en el carácter emprendedor de los mismos y en la necesidad de hacer explícita la dimensión ético-cívica. Participaron en el proyecto 136 estudiantes de los grupos 1 y 2 del Grado en Pedagogía, de primer curso, de los cuales 17 eran hombres y 119 mujeres, con una media de edad de 20.2 años. Dentro de cada grupo del Grado existen dos subgrupos (en total, pues, trabajamos con 4 grupos reales: 1.1, 1.2, pertenecientes al grupo 1 del Grado; y 2.3 y 2.4, pertenecientes al grupo 2) que, a su vez, contaron con distintos equipos de trabajo, sumando un total de 29.

Cada equipo tuvo que idear un proyecto de acción pedagógica para una institución o agencia social real. Esta exigencia nos parece particularmente clave, puesto que es una vía necesaria para reducir ese “síndrome reactivo de la socialización profesional” (Vázquez, 1994), ya clásicamente anunciado al contrastar la formación teórica recibida con las exigencias de los contextos reales de prácticas, que unos años después podrían sufrir nuestros futuros egresados. Cuando se aprende en relación con la teoría, la práctica favorece la toma de conciencia ante la realidad educativa, facilitando la ordenación de su experiencia y dando continuidad y dirección a sus propios actos (Price, 2000). Aquí se fragua la competencia educacional, vinculando la estructura teórica y la intencionalidad personal.

3. METODOLOGÍA

Elegimos como método el “trabajo por proyectos” (Hernández y Ventura, 1992; Martín, 2006), considerado como el más conveniente para los objetivos establecidos, por tratarse de un método eficaz para la formación de personalidades autónomas, con capacidad emprendedora, que fortalece la visión de la complejidad de la realidad, que habitúa al aprendizaje de la gestión de la información, al “aprender a aprender” y, particularmente, al aprendizaje de valores para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable. Asimismo, utilizamos el método denominado “service-learning” (*aprendizaje servicio*) (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006), metodología activa y colaborativa, capaz de combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado. Las implicaciones del método “service-learning” y las potencialidades y limitaciones principales del emprendimiento social en el nuevo contexto de las nuevas exigencias de la economía del conocimiento, fueron analizadas y debatidas en diversas sesiones prácticas y a través del trabajo destinado a la Actividad Académica Dirigida.

Dentro de cada equipo de trabajo se debatió para elegir el tema del proyecto, según sus intereses, se formularon interrogantes y se preparó el plan de trabajo (durante el primer mes y medio de curso). La realización y elaboración de la información, necesaria para el diseño y configuración definitiva del proyecto, ocupó los dos meses siguientes. Finalmente, los trabajos realizados fueron expuestos en clase, con preparación de materiales para la exposición, y cada equipo entregó una memoria completa de su proyecto. Durante el transcurso de los trabajos se fue observando la realización de los mismos, en sus distintas fases, y las dificultades que fueron apareciendo y que se trataron de solucionar en cada caso del mejor modo posible. A la finalización de cada fase del trabajo los equipos entregaron un breve informe valorando los avances y problemas presentados. La suma de estos informes y de la memoria final, así como el valor didáctico de la exposición final realizada por cada equipo, fueron los elementos principales en la valoración de la parte práctica de la asignatura. Además, cada estudiante entregó un informe crítico sobre los contenidos formativos de la Actividad Académica Dirigida, que también tuvo repercusión en la calificación final de la materia.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Podría decirse, en líneas generales, que hubo un aprovechamiento efectivo de la implementación de nuestro proyecto de innovación. En todos los grupos se alcanzaron, salvo excepciones, niveles relativamente satisfactorios de rendimiento. La competencia de emprender ha venido a completar la formación en competencias generales de los estudiantes. Asimismo, podría afirmarse que, a grandes rasgos, dicha competencia se ha integrado, con cierto éxito, en la asignatura de Teoría de la Educación y se ha suscitado una concienciación relativamente consistente sobre la relevancia actual del fomento y refuerzo de la misma.

Para profundizar en el nivel real de logro del proyecto, ideamos un cuestionario que incluye las dimensiones más relevantes vinculadas al logro de la competencia emprendedora y su implicación ético-cívica. Dicho cuestionario se elaboró para los estudiantes, con la finalidad de que valorasen el grado de consecución y de satisfacción respecto de los principales objetivos de nuestro proyecto. Dicho cuestionario fue sometido a evaluación por distintos expertos y se administró al final del curso, una vez entregadas las memorias. Las categorías establecidas, deductivamente, para la valoración del cuestionario fueron: *integración formativa* (de la competencia emprendedora, del emprendimiento social); *impacto educacional del emprendimiento social*: impacto cognitivo, impacto profesional; impacto social, impacto cívico; impacto ético y moral e impacto personal; y *metodología de trabajo*: dificultades y propuestas de mejora. El cuestionario consta de 20 ítems de respuestas cerradas, donde hay que indicar el grado de acuerdo (TA=Totalmente de acuerdo; DA=De acuerdo; ED=En Desacuerdo; TD=Totalmente en desacuerdo) según la declaración formulada, y de un ítem final de respuesta abierta donde se pide que se describan brevemente las principales dificultades y propuestas de mejora relacionadas con la metodología de trabajo empleada para la integración y logro de la competencia. Los ítems 3, 6, 9, 13, 15 y 16 están relacionados con la categoría “integración formativa”. Con la categoría “impacto educacional”, según cada tipo de impacto, se hallan relacionados los siguientes ítems: “cognitivo”, 1 y 10; “profesional”, 12 y 17; “social”, 2 y 18; “cívico”, 5, 8, 11 y 19; “ético y moral”, 4 y 14; “personal”, 7 y 20.

En total, se registraron 85 cuestionarios contestados con las suficientes garantías para el análisis de resultados, lo cual viene a representar aproximadamente dos tercios del total de estudiantes. En las siguientes tablas puede apreciarse las frecuencias y porcentajes correspondientes a las respuestas emitidas por los estudiantes, según cada grupo (1.1, 1.2, 2.3 y 2.4) y globalmente consideradas.

Grupo	Ítem	Respuesta /Frecuencia					Porcentaje				
		TA	DA	ED	TD	NC	TA	DA	ED	TD	NC
1/1	1	1	18	1	0	0	5%	90%	5%	0%	0%
	2	2	16	2	0	0	10%	80%	10%	0%	0%
	3	1	12	7	0	0	5%	60%	35%	0%	0%
	4	5	12	3	0	0	25%	60%	15%	0%	0%
	5	7	11	1	0	1	35%	55%	5%	0%	5%
	6	8	10	2	0	0	40%	50%	10%	0%	0%
	7	2	8	9	0	1	10%	40%	45%	0%	5%
	8	3	17	0	0	0	15%	85%	0%	0%	0%
	9	5	14	1	0	0	25%	70%	5%	0%	0%

10	3	12	5	0	0	15%	60%	25%	0%	0%
11	11	6	3	0	0	55%	30%	15%	0%	0%
12	10	8	2	0	0	50%	40%	10%	0%	0%
13	4	13	3	0	0	20%	65%	15%	0%	0%
14	7	10	3	0	0	35%	50%	15%	0%	0%
15	5	12	3	0	0	25%	60%	15%	0%	0%
16	4	15	1	0	0	20%	75%	5%	0%	0%
17	1	15	4	0	0	5%	75%	20%	0%	0%
18	11	9	0	0	0	55%	45%	0%	0%	0%
19	7	13	0	0	0	35%	65%	0%	0%	0%
20	6	10	4	0	0	30%	50%	20%	0%	0%

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes en las respuestas al cuestionario del grupo 1.1

Grupo 1/2	Ítem	Respuesta /Frecuencia					Porcentaje			
		TA	DA	ED	TD	NC	TA	DA	ED	TD
	1	3	14	9	0	0	11.5%	54%	34.6%	
	2	5	17	2	2	0	19.2%	65.4%	7.7%	7.7%
	3	2	17	7	0	0	7.7%	65.4%	27%	0%
	4	6	13	4	1	2	23%	50%	15.4%	4%
	5	5	18	2	1	0	19.2%	69.2%	7.7%	4%
	6	9	15	1	1	0	34.6%	57.7%	4%	4%
	7	0	14	9	2	1	0%	54%	34.6%	7.7%
	8	6	17	1	1	1	23%	65.4%	4%	4%
	9	6	18	1	1	0	23%	69.2%	4%	4%
	10	3	17	6	0	0	11.5%	65.4%	23%	0%
	11	8	17	1	0	0	30.7%	65.4%	4%	0%
	12	8	15	3	0	0	30.7%	57.7%	11.5%	0%
	13	3	18	5	0	0	11.5%	69.2%	19.2%	0%
	14	3	18	5	0	0	11.5%	69.2%	19.2%	0%
	15	3	10	13	0	0	11.5%	38.4%	50%	0%
	16	2	17	7	0	0	7.7%	65.4%	27%	0%
	17	4	13	9	0	0	15.4%	50%	34.6%	0%
	18	10	13	1	2	0	38.4%	50%	4%	7.7%
	19	4	18	4	0	0	15.4%	69.2%	15.4%	0%
	20	6	17	2	1	0	23%	65.4%	7.7%	4%

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en las respuestas al cuestionario del grupo 1.2

- ❖ NOTA: Un cuestionario no especifica datos de edad y sexo; otro cuestionario referido a una mujer no especifica edad.

Grupo 2/3	Ítem	Respuesta /Frecuencia					Porcentaje			
		TA	DA	ED	TD	NC	TA	DA	ED	TD
	1	1	16	2	0	0	5.2%	84.2%	10.5%	0%
	2	7	10	1	1	0	37%	52.6%	5.2%	5.2%
	3	2	6	7	2	2	10.5%	31.5%	37%	10.5%
	4	8	10	1	0	0	42%	52.6%	5.2%	0%

5	9	9	1	0	0	47.3%	47.3%	5.2%	0%
6	3	13	2	0	1	15.7%	68.4%	10.5%	0%
7	4	11	4	0	0	21%	58%	21%	0%
8	5	12	2	0	0	26.3%	63.1%	10.5%	0%
9	5	12	2	0	0	26.3%	63.1%	10.5%	0%
10	2	15	2	0	0	10.5%	79%	10.5%	0%
11	6	10	3	0	0	31.5%	52.6%	15.7%	0%
12	9	8	2	0	0	47.3%	42%	10.5%	0%
13	2	15	2	0	0	10.5%	79%	10.5%	0%
14	3	14	1	1	0	15.7%	73.6%	5.2%	5.2%
15	1	13	5	0	0	5.2%	68.4%	26.3%	0%
16	0	14	4	1	0	0%	73.6%	21%	5.2%
17	1	12	6	0	0	5.2%	63.1%	31.5%	0%
18	9	10	0	0	0	47.3%	52.6%	0%	0%
19	7	8	4	0	0	37%	42%	21%	0%
20	4	15	0	0	0	21%	79%	0%	0%

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes en las respuestas al cuestionario del grupo 2.3

❖ NOTA: Un cuestionario no ha mostrado edad alguna.

Grupo 2/4	Ítem	Respuesta /Frecuencia					Porcentaje			
		TA	DA	ED	TD	NC	TA	DA	ED	TD
	1	4	13	2	1	0	20%	65%	10%	5%
	2	6	12	1	1	0	30%	60%	5%	5%
	3	1	10	8	0	1	5%	50%	40%	0%
	4	10	9	0	0	1	50%	45%	0%	0%
	5	8	9	3	0	0	40%	45%	15%	0%
	6	9	9	2	0	0	45%	45%	10%	0%
	7	4	10	6	0	0	20%	50%	30%	0%
	8	9	11	0	0	0	45%	55%	0%	0%
	9	7	10	3	0	0	35%	50%	15%	0%
	10	7	12	1	0	0	35%	60%	5%	0%
	11	8	11	1	0	0	40%	55%	5%	0%
	12	14	6	0	0	0	70%	30%	0%	0%
	13	7	11	2	0	0	35%	55%	10%	0%
	14	8	11	1	0	0	40%	55%	5%	0%
	15	2	12	5	1	0	10%	60%	25%	5%
	16	3	13	4	0	0	15%	65%	20%	0%
	17	3	13	4	0	0	15%	65%	20%	0%
	18	6	12	1	1	0	30%	60%	5%	5%
	19	5	11	4	0	0	25%	55%	20%	0%
	20	8	10	2	0	0	40%	50%	10%	0%

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes en las respuestas al cuestionario del grupo 2.4

Número de ítem	Frecuencias					Porcentajes				
	TA	DA	ED	TD	NC	TA	DA	ED	TD	NC
1	9	61	14	1	0	10.58	71.76	16.47	1.17	0
2	20	55	6	4	0	23.52	64.70	7.05	4.70	0
3	6	45	29	2	3	7.05	52.94	34.11	2.35	3.52
4	29	44	8	1	3	34.11	51.76	9.41	1.17	3.52
5	29	47	7	1	1	34.11	55.29	8.23	1.17	1.17
6	29	47	7	1	1	34.11	55.29	8.23	1.17	1.17
7	10	43	28	2	2	11.76	50.58	32.94	2.35	2.35
8	23	57	3	1	1	27.05	67.05	3.52	1.17	1.17
9	23	54	7	1	0	27.05	63.52	8.23	1.17	0
10	15	56	14	0	0	17.64	65.88	16.47	0	0
11	33	44	8	0	0	38.82	51.76	9.41	0	0
12	41	37	7	0	0	48.23	43.52	8.23	0	0
13	16	57	12	0	0	18.82	67.05	14.11	0	0
14	21	53	10	1	0	24.70	62.35	11.76	1.17	0
15	11	47	26	1	0	12.94	55.29	30.58	1.17	0
16	9	59	16	1	0	10.58	69.41	18.82	1.17	0
17	9	53	23	0	0	10.58	62.35	27.05	0	0
18	36	44	2	3	0	42.35	51.76	2.35	3.52	0
19	23	50	12	0	0	27.05	58.82	14.11	0	0
20	24	52	8	1	0	28.23	61.17	9.41	1.17	0

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes totales (incluidos todos los grupos)

4.1. INTEGRACIÓN FORMATIVA DE LA COMPETENCIA

Al analizar los resultados obtenidos de las respuestas dadas en los cuestionarios por los alumnos, se podría deducir que la idea general es que están satisfechos con la realización de proyectos de carácter emprendedor e innovador en el entorno universitario, quizás por todos los beneficios que estos les pueden aportar. Estos resultados reflejan que, en general, se ha comprendido el sentido de la competencia emprendedora en el contexto de la actual economía del conocimiento. También nos indican que la innovación docente experimentada y el contacto con entornos socioculturales reales han facilitado la integración de la competencia de emprender, al tiempo que todo el proceso de aprendizaje parece apuntar a la adquisición de cierta destreza para poder emprender autónomamente futuros proyectos similares.

Pero, sin duda, hay que tener en cuenta un número minoritario de respuestas de alumnos que se han mostrado en desacuerdo con las preguntas seleccionadas para la categoría “integración formativa”. Posiblemente, se trate de estudiantes cuya implicación en los proyectos de trabajo no haya sido tan intensa, como en algunos informes intermedios de los propios equipos de trabajo se fue reflejando progresivamente. El carácter anónimo del cuestionario impide establecer una relación fiable en este caso.

4.2. IMPACTO EDUCACIONAL DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

4.2.1. Impacto cognitivo

En esta categoría se ha podido observar cómo los alumnos sienten que, tras de haber dado sus primeros pasos con los proyectos de carácter educativo, tienen una mayor capacidad de comprensión y análisis de fenómenos educativos y sociales. Quizás estos primeros contactos con el mundo real, a través de los proyectos, les haya permitido ser conscientes de que pueden desarrollar nuevas posibilidades y potencialidades relacionadas con estos proyectos. Por lo demás, generalizadamente, después del trabajo realizado, los estudiantes parecen mostrarse más confiados en el manejo y uso de la información. Parecen haberse apercebido de cómo con la realización y práctica de estos proyectos su trato con la información ha cambiado; son conscientes de que poco a poco están adquiriendo nuevas formas de trabajo y que son capaces de tratar con paquetes de información de cierta complejidad.

Algunas investigaciones aportan evidencias de que el compromiso cívico y político, alentado en proyectos de emprendimiento social, promovido a través de métodos como el “service learning”, mejora los resultados académicos de los estudiantes (Colby et al. 2003, 2007). Esto es, conforme adquiere mayor habilidad para manejar la información, el estudiante se siente más cómodo y seguro para afrontar los diversos retos que le plantean las exigencias académicas en general, mostrando mejor disposición para el desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias.

4.2.2. Impacto profesional

Parece que, a excepción de un pequeño grupo, el alumnado considera que la realización de estos tipos de proyectos puede ampliarle su visión sobre el perfil profesional del pedagogo y dotarle de un mayor conocimiento de cara a un futuro profesional.

Conviene tener presente que, como señalan algunos trabajos recientes (McIlrath y Labhrainn, 2009), la participación en proyectos de compromiso cívico puede mantener relación con la aparición o afianzamiento de vocaciones profesionales vinculadas al desarrollo y a la cooperación para esa meta, generalmente bajo parámetros de sostenibilidad. Especialmente, en difíciles coyunturas sociales, es posible que aumente la conexión entre el crecimiento intelectual y el moral de los estudiantes universitarios, mientras van construyendo su inicial identidad profesional.

4.2.3. Impacto social

Esta categoría está claramente dedicada a observar la valoración que los alumnos hacen del trabajo en grupo y de cómo éste les beneficia o perjudica. Es cierto que los trabajos en grupo no siempre transcurren de forma muy cordial, ni tampoco todos los miembros se implican por igual, pero quizás esas cosas se van observando con el transcurrir de dichos trabajos. Quizás esa sea la razón por la que prácticamente la totalidad de los alumnos haga una valoración muy positiva o positiva sobre estos trabajos y lo que les aportan. Lo cierto es que parece que los estudiantes valoran más el trabajo en equipo y cuentan con mejor predisposición para futuros trabajos grupales. Cuando nos aproximamos a las condiciones óptimas de interacción social en contextos educativos (Fernández y Melero, 1995), los alumnos que trabajan juntos maximizan su propio aprendizaje y el de los demás. Como es sabido, una mayor implicación, activa y responsable, en una tarea colectiva, requiere interdependencia positiva, interacciones estimuladoras, responsabilidad individual y

grupal, habilidades comunicativas y reflexión del funcionamiento como grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

4.2.4. Impacto cívico

Podríamos afirmar que la mayoría de los alumnos, sea cual sea su grupo, piensa que la realización de proyectos educativos y grupales ha fortalecido, o incluso ha sembrado en ellos, ese sentimiento de carácter social, necesario para el desarrollo de proyectos educativos. El sentir que, a través de esos proyectos educativos, pueden contribuir a la mejora comunitaria y social, de alguna manera, puede ser uno de los detonantes para que se inclinen para dar esas respuestas favorables hacia la repercusión e importancia que en ellos y para ellos tienen este tipo de trabajos, como parecen sugerir recientes estudios (Jacoby, 2009).

Parece que el sentimiento generalizado es el de sentirse personas más capaces y preparadas para participar e involucrarse en cuestiones de carácter social y comunitario. Otros estudios aportan evidencias análogas, en el sentido de que el compromiso cívico y político promovido mediante actividades pertinentes, tiene el potencial de generar habilidades y actitudes que son transferibles (a través de la experiencia que generan en el sujeto) (Colby et al. 2003, 2007).

4.2.5. Impacto ético y moral

De forma general, la evolución interior de los alumnos, su juicio crítico y su visión ética sobre problemas sociales y educativos, parece mejorar con la realización de los proyectos, así como con la toma de contacto con el mundo real que estos implican.

Parece que la realización de los proyectos de emprendimiento social enriquecen moralmente a los alumnos, que se muestran más autónomos y responsables, al mismo tiempo que parecen experimentar un aprendizaje ético que les permite posicionarse en otras perspectivas distintas a las exclusivamente suyas, ampliándoles el horizonte moral. Resultados análogos parecen darse en otros trabajos centrados asimismo en la dimensión ética de los proyectos socioeducativos (Naval *et al.*, 2010).

4.2.6. Impacto personal

Generalizadamente, el total de estudiantes considera que el aprendizaje logrado les ha mejorado personalmente, puesto que se ha ampliado el conocimiento de sus propias cualidades, al ponerlas en juego continuamente en la realización del proyecto de emprendimiento social. En lo referente a la autoestima, hay, con todo, un porcentaje de alumnos que se muestra *en desacuerdo* respecto de que la mejora de la autoestima se vea favorecida por los proyectos de este tipo. Esto no debe resultar extraño, puesto que la autoestima es un componente fuertemente subjetivo de nuestro yo (Palacios, 2003), pese a la tradición ya generada por los trabajos de Bandura (1992), por los que tendemos a pensar que el sentimiento de autoeficacia está asociado a óptimos niveles de autoestima.

4.3. METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA EL LOGRO DE LA COMPETENCIA

Aunque cuenta con un largo recorrido, si bien no intenso, el trabajo por proyectos, a la luz de los cambios sociales y de los nuevos retos educativos, se ofrece como una metodología particularmente útil para la resolución de problemas como motor de aprendizaje, en este caso, de cuestiones de naturaleza claramente social (Martín, 2006). La detección de temas de interés grupal y social, la formulación de preguntas, la elaboración de la información y el manejo de la misma, así como la

reflexión, valoración y comunicación de los aprendizajes conseguidos, son fases absolutamente pertinentes para el aprendizaje en la educación superior.

En el último ítem del cuestionario se solicitaba la descripción de las principales dificultades detectadas en la realización de los trabajos, así como posibles soluciones para las mismas. Las respuestas han sido heterogéneas y difíciles de agrupar categorialmente. Con todo, en cuanto a las dificultades, las más repetidas por todos los grupos acaso puedan resumirse en: alta exigencia, tiempo y dedicación; trabajo desigual entre miembros del grupo; acceso y colaboración en los centros; organización y coordinación del grupo; proyectos extensos y complejos; y desconocimiento inicial. Entre las posibles mejoras, podríamos tal vez señalar: aportación de un documento escrito del profesor para el centro; organización más eficaz del grupo; grupos menos numerosos; tener indicaciones más individualizadas del profesor y el reconocimiento más minucioso de éste sobre el trabajo realizado por cada miembro; más tiempo para realizar el proyecto; realizar los proyectos en cursos más altos; y elección propia de los miembros del grupo. Al tratarse de alumnos del primer curso del Grado en Pedagogía, aún se encuentran en una etapa de aprendizaje metodológico muy intensa y trabajos como los requeridos por este proyecto de innovación les someten a una alta exigencia que no siempre es bien entendida ni asumida.

5. CONCLUSIÓN

Sintetizando, las universidades también son espacios de formación cívico-ética y tienen la responsabilidad cívica de ser agencias de cambio social. Acciones que estimulen la iniciativa y la creatividad de los estudiantes universitarios serán claves para alentar su participación en la vida de la institución y, por ende, en la vida pública en general. Tal vez el EEES nos esté brindando una oportunidad para la formación ético-cívica, siempre que las universidades consideren que una formación de calidad no se agota en los márgenes de productividad y competitividad. La mayoría de los problemas sociales no son sólo de tipo técnico o científico, sino que demandan una formación ética y una capacidad de análisis social, que no pueden improvisarse. La innovación en este ámbito nos parece crucial.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1992). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bataller, J. (2008). *Las entidades de economía social en un entorno globalizado*. Madrid: Marcial Pons.
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo: Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Debate.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., y Corngorld, J. (2007). *Educating for Democracy. Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., y Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Jacoby, B. (ed.) (2009). *Civic Engagement in Higher Education. Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.

- Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Mawson, A. (2008). *The Social Entrepreneur: Making Communities Work*. London: Atlantic Books.
- Mcilrath, L. y Labhrainn, I.M. (eds.) (2009). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Aldershot, England: Ashgate.
- Naval, C., García, R., Puig, J.M., y Santos, M.A. (2010). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. Ponencia presentada al *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Universidad Complutense de Madrid, Noviembre de 2010.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. Paris: OCDE.
- Palacios, J. (2003). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.
- Price, A. (2000). *Escribir desde la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J.M., Batlle, C., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ocatadro.
- Taatila, V.P. (2010). "Learning Entrepreneurship in Higher Education". *Education + Training*, 52 (1), 48-61.
- Vázquez, G. (1994). Dimensión teórico-práctica de la educación. En J.L. Castillejo, G. Vázquez, A.J. Colom y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (pp. 45-57). Madrid: Taurus.