

INVESTIGACIONES

## Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España<sup>1</sup>

Learning based on social challenges in higher education:  
pedagogical experiences in Portugal and Spain

*Paula Batista<sup>a</sup>, María Luisa Santos-Pastor<sup>b</sup>,  
Teresa Silva Dias<sup>c</sup>, Elsa Ribeiro-Silva<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Faculdade de Desporto, Universidade do Porto; Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, CIFID, Centro de Intervenção e Investigação Educativas, CIIE-FPCEUP, Porto, Portugal.  
paulabatista@fade.up.pt

<sup>b</sup> Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España.  
marisa.santos@uam.es

<sup>c</sup> Centro de Investigação e Intervenção Educativas, CIIE- Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto, Portugal.  
teresadias@fpce.up.pt

<sup>d</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física; Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física; Centro de Estudos Interdisciplinares do Sec. XX, Coimbra, Portugal.  
elsasilva@fcdef.uc.pt

### RESUMEN

La Universidad como institución responsable de la formación de profesionales debe asumir un compromiso firme con la sociedad, contribuyendo desde un enfoque crítico al desarrollo sostenible, la justicia social e inclusión. El objetivo de este artículo es describir, analizar y reflexionar sobre el empleo de modelos de formación inicial centrados en el Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales a partir de tres experiencias de innovación en la Educación Superior realizadas en las universidades de Coímbra, Oporto y Autónoma de Madrid. Las experiencias enfocan tres dimensiones: contexto, programa formativo y valoración que fueran analizadas a luz de la inclusión, la justicia social y el desarrollo sostenible. Las fortalezas revelan el valor formativo académico y solidario-cívico que tiene para las personas participantes y receptoras. Mientras que las debilidades señalan la carencia de procesos reflexivos sistemáticos, colaborativos y comprometidos con los problemas de la sociedad para una formación con enfoque crítico y con una perspectiva ética.

*Palabras clave:* formación inicial, aprendizaje basado en desafíos sociales, aprendizaje-servicio, justicia social, desarrollo sostenible, inclusión.

<sup>1</sup> Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de “Proyectos I + D + i” en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

#### ABSTRACT

As a professional training institution, the University must assume a strong commitment to society, including a critical approach to sustainable development, social justice, and inclusiveness. The purpose of this article is to describe, analyze, and reflect on the usage of initial training models focused on learning based on social challenges from three experiences of higher education innovation at the universities of Coimbra, Oporto, and Autónoma de Madrid. The experiences are divided into three categories: context, educational program, and assessment, which were analyzed in terms of inclusiveness, social justice, and sustainable development. The strengths demonstrate the academic and solidarity-civic formative value for participants and receivers, while the weaknesses point to a lack of systematic and collaborative reflection procedures dedicated to societal challenges for a training with a critical approach and an ethical perspective.

*Key words:* Higher Education, Service Learning, Social Justice, Sustainable Development, Inclusion.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un tema de especial relevancia que debería ser considerado en la gestión de cualquier institución de Educación Superior cuya misión se centre en la formación de profesionales desde la mayor justicia social. Una mirada crítica al papel que desempeñan las universidades en su compromiso con la sociedad no vislumbra nada alentador, más que en sus meras declaraciones de intenciones (Vallaey, 2018).

La RSU se define como la capacidad de la universidad para responder a los desafíos sociales y ambientales desde planteamientos éticos. Desde esta perspectiva se espera que esta contribuya al desarrollo sostenible a partir de sus diferentes actividades: la gestión, la formación, la investigación y los vínculos con su entorno próximo (Vallaey, Cruz & Sasia, 2009). La universidad tiene un firme compromiso en su contribución a una sociedad más justa y sostenible, y para buscar soluciones eficaces a los problemas sociales desde una posición inclusiva y diversa. Sin embargo, la RSU no es un mero compromiso declarativo o una relación de experiencias formativas de éxito, sino que exige “la concreción de unos principios éticos que la gobiernen, la meta de transformación social y el desarrollo de una política de gestión transversal” (Vallaey, 2018, p. 1).

El compromiso de la universidad como institución encargada de la Educación Superior debería tener una doble mirada. Por una parte, de la universidad mira hacia fuera, siendo sensible a los problemas sociales de la comunidad, implicándose en su mejora; por otra, de la universidad mira hacia dentro, contribuyendo con sus prácticas a la formación de un tejido profesional más humanista e impulsando con ello la transformación de una sociedad más justa. Este doble papel refuerza la importancia de la dimensión social de la enseñanza superior y apela a un conjunto de estrategias concertadas que encuadran la universidad (y el conocimiento allí producido) como impulsor del bienestar social (Wallace & Resch, 2017).

Friedman *et al.* (2020) indican que la universidad como institución social goza de una situación privilegiada para responder al desarrollo sostenible y provocar cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales. Por su parte, la UNESCO (2017) plantea el desarrollo sostenible como un gran desafío a nivel mundial para la erradicación de la pobreza, la promoción y libre acceso a la sanidad, la igualdad de oportunidades laborales, el aumento de la calidad en la educación, la explotación responsable de los recursos naturales y la protección del medio ambiente (García-Rico, Martínez-Muñoz; Santos-Pastor & Chiva-Bartoll, 2021).

En este sentido, es clave una formación universitaria que apueste por la construcción de un tejido profesional fundamentado en el desarrollo sostenible para la justicia y la sostenibilidad (Vallaes, 2021); y contribuir a la inclusión social para huir de prácticas que atenten contra la desigualdad y marginación. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>2</sup> de la Agenda 2030 constituyen un referente para orientar los programas de formación inicial.

De acuerdo, con Murillo y Hernández-Castilla (2014) la formación inicial desde un enfoque de justicia social debería defender el reconocimiento y la representación de todos los colectivos e individuos. Por tanto, es una misión prioritaria explorar de qué manera se puede avanzar hacia una Educación Superior centrada en la equidad, la justicia social (Ramírez, 2016) y la inclusión (Gibson, 2015); y cómo contribuir a formar profesionales críticos a partir de experiencias pedagógicas centradas en estos principios (Miller & Nendel, 2011).

Para Sen (2010) la justicia social implica tener en cuenta las libertades concretas para que las personas puedan tomar decisiones racionales en su vida con la garantía de que tiene una oportunidad real para alcanzar lo que considera valioso para sí propio. Los recursos y bienes básicos que pueden promover la libertad, sin embargo, no garantizan inmediatamente la igualdad de libertad. Esta igualdad solo se logra mediante la igualdad de capacidades; y la educación es una de las principales vías de acceso a dichas capacidades. Así, una universidad inclusiva no solo debe precisar estrategias políticas que eviten las desigualdades de acceso, sino también que admita la diversidad como un valor y que contemple la participación del estudiante desde una perspectiva multidimensional (Andrés *et al.* 2020). Por su parte, Márquez *et al.* (2020, p. 46) concretan seis dimensiones para valorar la equidad e inclusión de las diferentes políticas y prácticas universitarias, definiendo: (1) cultura institucional; (2) acceso equitativo; (3) aprendizaje centrado en el alumnado; (4) bienestar y participación; (5) movilidad y empleabilidad; (6) logro académico. Estos autores (Ib., 2020) reclaman que las universidades sean inclusivas en sus planteamientos y empleen estrategias para lograr la calidad educativa, que consideren las características del alumnado y presten atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizando enfoques metodológicos basados en desafíos sociales.

Vallaes (2021) señala que la política universitaria supone un gran obstáculo para la innovación social y para mantener la coherencia ética entre lo que se dice que se hace en la formación profesional y lo que realmente se hace en la realidad de las aulas universitarias. En este sentido, sería preciso plantear cambios estructurales, tanto a nivel macro (institucional) como a nivel micro (práctica educativa). En el primer caso, los ODS se convierten en una excelente guía para transformar las políticas y acciones estratégicas universitarias. En el segundo, la innovación es una oportunidad para lograr una formación profesional de calidad. Si además, el hilo conductor es la inclusión, el desarrollo sostenible y la justicia social, los efectos sobre la formación sobrepasarán los meramente académicos

---

<sup>2</sup> Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fueron creados en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas para abordar los grandes retos globales actuales y concretado en 17 objetivos: 1) Fin a la pobreza; 2) Hambre cero; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo responsable; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de ecosistemas terrestres; 16) paz, justicia e instituciones sólidas; 17) Alianzas para lograr los objetivos.

(en el saber y hacer) y redundarán en la sensibilidad, conciencia y compromiso social (saber ser) (García-Rico *et al.*, 2021).

Abordar estos retos exige de un cambio de paradigma en la formación inicial que venga reforzado por experiencias prácticas innovadoras que faciliten procesos reflexivos y críticos colaborativos y compartidos. La innovación impulsa la transformación para propiciar la mejora de la calidad formativa universitaria. Así, estos procesos de innovación pueden concretarse en la aplicación de modelos pedagógicos que faciliten el aprendizaje profesional del alumnado a través de una experiencia real y que conecte con las necesidades sociales del entorno. En este marco, el Aprendizaje basado en Desafíos Sociales (AbDS), tal y como acuñó Vallaeys (2021), nos permite cumplir con nuestros propósitos: aprendizaje profesional en un contexto real cuyos desafíos son eliminar las situaciones de desigualdad o injusticia social. El Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta estratégica en el proceso de consolidación de una cultura pedagógica democrática, solidaria, cooperativa, basada en la convivencia y eminentemente práctica, una verdadera educación experiencial (Rodríguez, 2014) que da el protagonismo al alumnado, encaja a la perfección con el enfoque de AbDS.

La misma idea nos transmite Eyller & Giles (1999) cuando defiende que el ApS es “una forma de educación basada en la experiencia en la que el proceso de aprendizaje se basa en un ciclo de acción y reflexión donde el alumnado aplica lo que va aprendiendo ante las necesidades sociales reales”. Lo que, casi una década después, es reforzado por Tapia (2008) defendiéndola como una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite desarrollar conocimientos y competencias mediante el ofrecimiento de un servicio a la comunidad. Estudios y proyectos específicos más recientes, como refiere Resch y Knapp (2020), vienen presentando el ApS como una metodología que asienta en el desarrollo activo del alumnado en experiencias reales, que les permita la resolución de problemas socialmente relevantes, lidiar con problemas complejos y contextualmente situados. En este proceso, el profesorado asume, no solo, el papel de tutela facilitando y orientando al alumnado en su proceso de aprendizaje, en su autoorganización y aprendizaje cooperativo; sino también, evalúa y promociona la conciliación del conocimiento científico y teórico con el trabajo en contextos prácticos de la vida real.

El objetivo de este artículo es describir, analizar y reflexionar sobre el empleo de modelos de formación inicial centrados en el Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales a partir de tres experiencias de innovación en la Educación Superior realizadas en las universidades de Coímbra, Oporto y Autónoma de Madrid, todas pertenecientes a la Red RIADIS<sup>3</sup>. Con ello se pretende esbozar posibles retos para la Educación Superior en su compromiso con el desarrollo sostenible, la justicia social y la inclusión.

En concreto, los proyectos desarrollados son:

1. Proyecto ERA Olímpica, de la Universidad de Coímbra, Portugal, Universidad de Coímbra. Portugal.
2. Educación en los Valores Olímpicos, Universidad de Oporto. Portugal.
3. Proyecto de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte. “Naturalmente Activad@s”. Universidad Autónoma de Madrid. España.

<sup>3</sup> Consultar: [www.riadis.es](http://www.riadis.es)

Para dar respuesta al objetivo de estudio, este artículo se estructura en dos secciones: (1) descripción de las experiencias de innovación; valoración de las experiencias, fortalezas y debilidades; (2) aportaciones de las experiencias para la mejora de la formación universitaria.

## 2. MÉTODO

Para realizar el análisis y la reflexión de las experiencias de innovación se han propuesto tres fases: (1) Descripción de las experiencias: contexto institucional y participantes; (2) Características del programa (objetivos y acciones); (3) Valoración de las experiencias, delimitando sus fortalezas y debilidades tanto de la institución y la RSU (macro) como en la formación profesional del alumnado y en los colectivos sociales receptores (micro). Para proceder a la interpretación de la información, se ha considerado el análisis de la literatura relacionada con el objetivo de estudio y con los focos de interés que se pretenden valorar: la inclusión, la justicia social y el desarrollo sostenible.

## 3. LAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DE APRENDIZAJE BASADO EN DESAFÍOS SOCIALES

### 3.1. PROYECTO ERA OLÍMPIA. UNIVERSIDAD DE COÍMBRA. PORTUGAL

#### (a) CONTEXTO

Este proyecto ha sido desarrollado en la Facultad de Ciencias del Deporte y Educación Física de la Universidad de Coímbra (FCDEFUC) en el ámbito del Máster en *Ensino de Educação nos Ensinos Básico e Secundário* (MEEFEBS). Este surge a través de un programa desarrollado por el Comité Olímpico de Portugal con el nombre *Programa de Educação Olímpica*, dirigido a la generalidad de los contextos educativos, principalmente a escuelas de Primaria y Secundaria y profesorado en formación.

#### (b) PROYECTO FORMATIVO

El proyecto se ha denominado ERA Olímpica, cuyo propósito se ha centrado en que los estudiantes en prácticas desarrollen pequeños proyectos dirigidos al alumnado de los centros escolares. Los objetivos se debían centrar en educar hacia los tres grandes valores Olímpicos – Excelencia, Respeto y Amistad. De la unión de las tres primeras siglas de cada palabra surge el nombre ERA.

De este modo, a los grupos de prácticas de la FCDEFUC del curso 2020-2021 (han participado un total de 20) se les solicitaba que crearan, planearan, implementaran y evaluaran/reflexionaran alguna estrategia práctica para divulgar y movilizar los tres grandes valores (ERA). Una vez implementado el proyecto, cada grupo debería producir un póster sobre el mismo, al objeto de construir con el conjunto de proyectos desarrollados, lo que se ha denominado el *Muro ERA Olímpica*. Para ello, se le ha facilitado una plantilla previamente definida para transmitir globalmente el proyecto creado.

Esta experiencia tiene una doble finalidad. Por una parte, los estudiantes en prácticas, a través del *Project Based Learning*, se aleje de las formas tradicionales de aprendizaje y, por otra, permite al alumnado de los centros el aprendizaje de contenidos de una forma creativa e innovadora.

Como resultado de esta experiencia se han definido una variedad de acciones prácticas: i) desarrolladas presencialmente y a distancia (aprovechando el confinamiento del segundo cuatrimestre para su realización); ii) orientadas solamente a la clase de los estudiantes en prácticas, o a toda la escuela y comunidad escolar; iii) centradas en el ámbito de los Juegos Olímpicos y Paralímpicos; iv) incluidas en los contenidos de la Educación Física de forma multidisciplinar.

A pesar de las diferencias de los subtemas, tipologías, metodologías, duración, público al que se dirige, el gran objetivo transversal y común de la enseñanza de los valores olímpicos ha estado presente en todos los proyectos desarrollados, siendo el hilo conductor entre los diferentes pósteres que han servido para construir el muro.

Con relación al alumnado de los centros escolares, los aprendizajes de los valores olímpicos han sido evidentes, no solo por las alteraciones en sus discursos, como también por los cambios de comportamiento, desvelando un mayor respeto y aceptación de las diferencias entre las personas

Este ha sido el primer proyecto de *Project Based Learning* en el ámbito de la formación inicial de profesorado realizado en la FCDEFUC, del cual participado: 61 alumnos y alumnas en prácticas, 10 supervisores de la facultad y 20 profesores y profesoras cooperantes, correspondientes al mismo número de institutos públicos implicados en el Practicum.

Asimismo, también han estado indirectamente implicados numerosos profesores de Educación Física y de otras áreas disciplinares, así como personal educativo de los institutos y familiares del alumnado, de organismos públicos y privados, entre los cuales destacamos, cuerpos de bomberos, ayuntamientos, asociaciones de ciudadanos con discapacidad, antiguos y actuales atletas olímpicos y paralímpicos y el Comité Olímpico de Portugal.

La propuesta de realización del Proyecto ERA Olímpica ha nacido de la coordinadora del Practicum, quien ha definido el respectivo tema y su forma de clausura (Muro ERA Olímpica). Así, se ha concretado la plantilla a utilizar en la realización de los pósteres, permitido a cada grupo de prácticas seleccionar el subtema y concebir el proyecto que más se ajustara a la realidad y al contexto donde se llevaba a cabo.

Al final del curso escolar, los pósteres fueron remitidos a la docente coordinadora de la unidad curricular, la cual procedió a su revisión y transmisión de *feedback* individualizado, al objeto de mejorar no solo la calidad científica de cada uno de los pósteres, como también la respectiva imagen visual, en un proceso de diálogo constante entre autores y dicha docente.

Terminado este proceso, se procedió a la construcción del *Muro ERA Olímpic* compuesto por los 20 pósteres colocados de forma continua, aportando una perspectiva globalizada.

De este modo, el Proyecto ERA Olímpica finalizó con la inauguración del Muro, presidida por un representante del Comité Olímpico de Portugal y contando con la participación de sus respectivos autores y demás invitados.

A pesar de sus limitaciones/debilidades, que más adelante mencionamos, este proyecto ha conseguido que los tres grandes valores olímpicos –la excelencia, el respeto y la amistad– pasaran a ser dominados por el alumnado de los centros educativos cooperantes, así como por los actores partícipes en los diferentes eventos organizados.

Simultáneamente, los estudiantes en prácticas se han concienciado de la existencia de estos valores de la práctica físico-deportiva y, principalmente, de su importancia como materia de enseñanza, implementándose y trabajando en las actividades curriculares y extracurriculares.

### (c) VALORACIÓN. FORTALEZAS-DEBILIDADES

Han sido varias las debilidades identificadas en este Proyecto. La falta de conocimiento y experiencia sobre la metodología de ApSU ha hecho que hubiese alguna reticencia inicial por parte del profesorado cooperante, usando como excusa la sobrecarga de trabajo que este proyecto supone y añade a las numerosas tareas obligatorias ya existentes. Por su parte, la intervención de los supervisores de la facultad ha sido, en algún caso, muy marginal.

En relación con el desarrollo del Proyecto, podemos concluir que fue difícil controlar los resultados ya que los grupos de prácticas trabajaban aisladamente y a ritmos diferentes, solamente compartiendo información a final del curso escolar.

Como el proyecto dependía de la participación conjunta de todos los grupos de prácticas, el éxito (o fracaso) solo era perceptible al final cuando eran enviados los pósters a la coordinadora de la unidad curricular.

En lo que al contenido se refiere, hemos podido, no solo, verificar alguna falta de creatividad e innovación en la concepción de los eventos, acercándose casi todos al modelo de enseñanza tradicional, sino además que los diferentes contextos, realidades y formas de trabajar desde los centros escolares han llevado a los proyectos a tomar dimensiones muy dispares.

Como puntos fuertes podemos referir que ha movilizado e implicado a todo el alumnado en prácticas y respetivos supervisores en un mismo proyecto, conservando a cada grupo de prácticas el poder de decisión e identidad de trabajo. El éxito fue sentido y compartido por todas las personas implicadas.

Igualmente, se comprueba que esta experiencia ha llevado a los estudiantes en prácticas al desarrollo de competencias de concepción, implementación y reflexión/evaluación de un proyecto, además de permitirles un aprendizaje (práctico) sobre la construcción de un póster académico. Así, ha favorecido la movilización de otros colectivos que normalmente no tienen implicación en estos eventos, como ha sido el caso del profesorado de otras áreas disciplinares, restante personal educativo, familias, administraciones locales, así como la colaboración del Comité Olímpico de Portugal.

En la sesión de inauguración del muro fue evidente el sentimiento de éxito colectivo, ya que el trabajo realizado por cada grupo de prácticas asumió un valor fundamental en el conjunto.

## 3.2. EDUCACIÓN EN LOS VALORES OLÍMPICOS. UNIVERSIDAD DE OPORTO. PORTUGAL

### (a) CONTEXTO

Esta experiencia de Aprendizaje en Servicio fue desarrollada por una alumna en el ámbito de la finalización del 2º curso del Máster en Psicología del Deporte y Desarrollo Humano de la Facultad de Deporte de la Universidad de Oporto, en el curso escolar 2019/2020.

La experiencia tuvo lugar en una escuela perteneciente a la red TEIP (Territorio Educativo de Intervención Prioritaria) en el área metropolitana de Oporto, la cual

comprende los niveles de enseñanza de 5° de primaria a 2° de bachillerato, incluyendo la enseñanza regular, vocacional y profesional. La institución educativa posee alrededor de 1200 participantes alumnos y un cuerpo docente que supera los 150 profesores de diferentes áreas pedagógicas. La mayoría del alumnado procede de contextos familiares con carencias financieras y sociales: familias disfuncionales, padres-madres y tutores con un bajo nivel de escolaridad y empleos precarios o, incluso, desempleados.

#### (b) PROYECTO FORMATIVO

La experiencia de Aprendizaje en Servicio se ha encuadrado en el centro educativo en un programa más amplio con el nombre “Educación en Valores Olímpicos”, que tiene como base el deporte y los Valores Olímpicos como herramienta para la promoción de la inclusión social, así como la reducción del fracaso escolar, motivando al alumnado para lograr el éxito educativo y, de una forma más amplia, la promoción del desarrollo personal y social de los participantes, y una formación más global como ciudadanos. Al objeto de una mayor eficacia en la implementación de las acciones del programa, los horarios de los grupos a los que iba destinada la experiencia contemplaron un refuerzo de las actividades deportivas (con alrededor de 6 horas semanales a mayores en comparación con lo normal) y momentos en espacio de aula para que se abordaran temas en forma de proyectos multidisciplinares como el Legado Olímpico y la historia de los Juegos Olímpicos.

El pilar de este programa ha sido el trabajo cooperativo entre el profesorado de las diferentes áreas disciplinares (liderados por los profesores de educación física y por los tutores de las clases), el Comité Olímpico de Portugal y la Facultad de Deporte (en una vertiente de consultoría, monitorización del proceso y evaluación del impacto). Hay que referir que está prevista la implementación gradual y, consecuentemente, el aumento del número de alumnado y profesorado englobados en el programa, ya que en el curso escolar a que hace referencia este artículo se han contemplado dos clases de 5° de primaria, en un total de 37 alumnos y alumnas, y 19 docentes.

El objetivo del Aprendizaje-Servicio en este curso, donde el programa “Educación en los Valores Olímpicos” ha sido por primera vez implementado, ha sido definir, en colaboración con los diferentes interlocutores, las acciones prioritarias a desarrollar (el plan de actividades para el primer curso) y agilizar los medios para su desarrollo, en una acción de mediación educativa. Para ello, la alumna encargada del proyecto siguió las etapas de construcción y implementación de los proyectos de ámbito educativo y comunitario (la entrada en el contexto y el primer contacto con la población objetivo; la identificación de potencialidades, fragilidades y recursos en la comunidad educativa; la definición y priorización de las actividades a desarrollar y los mecanismos de monitorización y evaluación del proceso). A lo largo de las diferentes etapas fueron utilizados como recursos y métodos de recogida de datos el análisis documental (como forma de acceder a los documentos formales e informales de la realidad educativa), la realización de entrevistas semiestructuradas, la participación en reuniones (claustró de profesorado), la observación no participante (en una fase inicial del proceso) y la observación participante, así como las anotaciones en diarios de campo, acercándose todo este proceso a un registro etnográfico.

Tras la etapa fundamental de organización del plan de actividades, la alumna tuvo la oportunidad de actuar en dos dimensiones clave, con el profesorado y con el alumnado. Las acciones con el profesorado contemplaron una acción formativa (asiente en los

Valores Olímpicos, en los objetivos del programa y en diferentes metodologías para la implementación/dinamización de las actividades en función del modelo de responsabilidad personal y social) y las diversas acciones de aclaración, sensibilización y asesoramiento que tuvieron lugar en claustro de profesores. La acción con el alumnado fue más amplia y diversificada, ya que se contempló no solo una dimensión más organizativa (a nivel de la estructura de las clases y formas de involucrar el alumnado en la construcción de sus proyectos), como también una dimensión más psicosocial con el objetivo de responsabilizar y motivar para el éxito escolar (con el recurso a las actividades lúdico-pedagógicas, como, por ejemplo, los Juegos Olímpicos en el colegio, el almacén de los sueños y las excursiones).

A lo largo del proceso de Aprendizaje en Servicio, la alumna ha sido incentivada por el tutor de la facultad a reflexionar críticamente sobre los procesos y los sentimientos con los cuales iban produciéndose, más concretamente sobre la forma como sintió o no el soporte del profesor y la preparación académica en el acercamiento al contexto laboral. En estas reflexiones resalta la importancia de la Universidad (dentro de su sentido de misión y de responsabilidad social universitaria) con los colectivos, en el desarrollo de proyectos/acciones que potencien recursos y organicen áreas más debilitadas.

Por último, mencionar el impacto que el modelo de aprendizaje tiene en el desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales del alumnado y que apelan, no solo a la componente de participación e integración cívica de estos, sino también a su preparación para el futuro profesional (donde contactarán de diferentes maneras con estos colectivos).

### (c) VALORACIÓN. FORTALEZAS-DEBILIDADES

Las debilidades identificadas se producen en el contexto, en los instrumentos de recogida de datos y en la limitada preparación de la alumna para llevar a cabo esta tipología de proyectos. Uno de los grandes obstáculos que tuvo que ser superado fue la reticencia inicial del equipo docente en la implementación del proyecto asociado a la dificultad para poder conciliar los planes curriculares con las novedades del proyecto. El alumnado fue otro de los obstáculos ya que estaban poco acostumbrado a ser escuchados, a organizarse en equipos y a delinear proyectos en una dinámica colaborativa.

Desde el punto de vista metodológico, la recogida de datos para la contextualización y caracterización de la dinámica de las clases y del equipo pedagógico fue inicialmente compleja, así como la utilización de instrumentos (mayoritariamente cualitativos para la monitorización y evaluación del proyecto) que fue condicionada por el período pandémico y consecuente cierre de los colegios, principalmente la observación directa. Este escenario pandémico afectó, también a la regularidad del trabajo con los participantes. La alumna estuvo durante muy poco tiempo de forma presencial en contexto de aula y pabellón en contacto con el alumnado. Lo mismo ocurrió en relación con los restantes miembros del equipo pedagógico.

Con relación a la alumna, según testiguan sus palabras, la entrada en contexto profesional fue un choque con la realidad: “Estas ideas, a veces, hacen que visualicemos la entrada a ciertos contextos, que, en realidad, acaban siempre siendo diferentes a lo que imaginamos. Este trabajo me ha hecho ser consciente de la realidad, es decir, me he dado cuenta de que estaba trabajando con personas y vidas, y puedo y debo tener un impacto positivo en cualquier lugar.”

Los puntos fuertes se identificaron en los dos contextos, en el universitario y en el escolar. La implicación de la facultad en el desarrollo de acciones de relevancia en la comunidad desde la perspectiva de que el conocimiento se construye a partir del funcionamiento de las comunidades involucradas es un elemento que surge involuntariamente. Sin embargo, el proceso tutorial y la presencia cercana del tutor de la facultad en conjunto con la dinámica y la dedicación de la alumna ha contribuido al desarrollo e implementación efectiva de las iniciativas propuestas.

En el centro educativo, las entrevistas, las reuniones con el equipo docente y la posibilidad de movilización de recursos tecnológicos posibilitaron un trabajo concertado desde el inicio de la implementación del proyecto y desarrollaron un espíritu de ayuda mutua y responsabilidad por parte de todos los intervinientes.

El profesorado, con su formación, contribuyeron a aclarar dudas en la implementación del proyecto y en la forma de gestionar los espacios de aula (formales e informales). El alumnado se involucró y entendió como desarrollar su potencial a través del deporte e intervinieron en la preparación e implementación de las actividades.

La alumna reconoció, todavía, que esta experiencia fue fundamental no solo para su desarrollo académico, sino personal: “Esta experiencia de *Service Learning*, en mi opinión, es una plusvalía para nuestro desarrollo académico y personal. Conocer diferentes colectivos mientras estamos siendo supervisados por un docente, transmite un sentimiento de seguridad que de otra forma no lo tendríamos, el cual no retira seriedad al trabajo a realizar.”

### 3.3. PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. “NATURALMENTE ACTIVAD@S”. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. ESPAÑA

#### (a) CONTEXTO

La experiencia se contextualiza en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. El proyecto de Aprendizaje-Servicio de Actividad Física y Deporte (ApS-AFD) “Naturalmente activados” se desarrolla desde el curso 2016/17 en la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, de segundo curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD).

Los participantes en el proyecto de innovación de la UAM fueron un total de 76 personas: 61 son jóvenes de entre 18 y 23 años, que presentan discapacidad intelectual leve o moderada y, en casos concretos, discapacidad motora, aunque con un alto grado de autonomía funcional y 16 mujeres sin hogar con situaciones de exclusión diversa (tratas, violencia de género, inmigrantes, etc.), una de ellas con discapacidad intelectual.

Los colectivos receptores del servicio fueron mujeres sin hogar de la Fundación FACIAM y jóvenes con discapacidad intelectual de la Fundación Prodis. Los objetivos del aprendizaje se centraron en desarrollar las competencias específicas de la asignatura y las competencias transversales, vinculadas tanto con habilidades del trabajo en grupo como con actitudes proactivas hacia la justicia social e inclusión social de los colectivos receptores. Los objetivos del servicio trataron de considerar las necesidades específicas del colectivo receptor, posibilitando mejorar su calidad de vida, a través de la práctica de actividades físicas en el medio natural como recurso para facilitar la participación de estos

colectivos de manera activa y equitativa (elegir y compartir práctica de actividad física y deporte) para lograr su inclusión social.

#### (b) PROYECTO FORMATIVO

El proyecto de ApS-AFD se realiza en grupos de 3 a 5 personas y es elegido voluntariamente por el alumnado entre otras opciones de evaluación continua de la asignatura. El proceso consiste en diseñar una propuesta de intervención a partir de los contenidos programados en la asignatura AFDMN (orientación, senderismo, escalada, bicicleta, actividades lúdicas en el medio natural, baños de bosque, etc.) partiendo de las necesidades, posibilidades y demandas detectadas en el colectivo concreto al que irá dirigido. Consta de diferentes fases (diagnóstico, diseño, intervención, evaluación-reflexión y celebración), y en cada una de ellas deben realizar tareas concretas en consonancia con los objetivos pretendidos. Asimismo, se llevan a cabo otras acciones formativas transversales como: asambleas o encuentros previos con los colectivos y tutorías con el profesorado responsable.

A lo largo de este proceso el alumnado elabora un portafolio en el que va recopilando las tareas específicas de cada una de las acciones desarrolladas en cada fase. Asimismo, se recogen los procesos reflexivos generados por el alumnado durante el proyecto, tanto individualmente como en grupo. Finalmente, se realiza la evaluación del proyecto y de los aprendizajes de manera compartida por el alumnado y por el profesorado.

#### (c) VALORACIÓN. FORTALEZAS-DEBILIDADES

Las debilidades encontradas en esta propuesta se encuentran en el marco institucional, principalmente por la elevada, ardua y compleja gestión que se exige desde la propia universidad para establecer estas prácticas formativas en el contexto “extraoficial-extraacadémico o comunitario”. La necesidad de establecer convenios con las instituciones socioeducativas plantea obstáculos jurídicos y normativos muy tediosos, cuando no imposibles. La asunción por parte de la institución universitaria de ciertas responsabilidades sobre el alumnado, derivadas de salir fuera del entorno de la universidad e implicarse con otros colectivos (generalmente en situación de vulnerabilidad) obliga a la puesta en marcha de protocolos de acción complejos que encorsetan la práctica formativa (por ejemplo, establecimiento de un calendario rígido de actuaciones inamovible, disponer de un listado previo de participantes cerrado con antelación, etc.). Así, encontramos debilidades en los procesos formativos relacionados con la propia metodología de ApSU al no ser una propuesta metodológica habitual, conocida ni dominada por el alumnado. Esto exige establecer un proceso formativo intenso previo, que evite ser una mera propuesta de acción con otros colectivos en riesgo (voluntariado). Es vital proporcionar un aprendizaje desde una perspectiva crítica para que el alumnado pueda cuestionar las situaciones de injusticia y busque alternativas para la transformación de la realidad vulnerada. De lo contrario se podría caer en planteamientos asistencialistas o caritativos, lejanos a los intereses del ApSU.

Asimismo, el alumnado suele tener deficientes habilidades para establecer procesos de comunicación eficaces con los colectivos receptores, lo que dificulta entablar procesos de negociación equilibrados, escuchar a los receptores y recoger sus necesidades para orientar los programas adecuadamente. Esta complejidad se agrava cuando los receptores presentan

algún tipo de discapacidad que hacen más compleja la comunicación (intelectual, sensorial, idioma, etc.). Igualmente, se detectan otras dificultades como la complejidad para recoger la voz de los receptores y las opiniones de las entidades sobre los beneficios o carencias del programa de ApSU, poniendo en peligro la esencia de la metodología. Por último, mencionar la falta de continuidad de los programas desarrollados con un mismo colectivo, quedándose muchas veces en intervenciones anuales puntuales, lo que podría mermar, a medio y largo plazo, los beneficios generados con estas intervenciones.

Frente a estas controversias encontramos fortalezas en el empleo de modelos de aprendizaje basados en desafíos sociales como el ApSU. Por un lado, la Universidad, como institución social, cumple con su compromiso de responder a los retos sociales y poner en marcha estrategias para transformar la sociedad. Los gestores universitarios se hacen sensibles a las injusticias sociales y a la importancia de erradicarlas, potenciando la formación de profesionales comprometidos con la comunidad y el entorno. Se comparten proyectos con instituciones sociales y se favorece la transformación de los planes de estudio a través de los programas de las asignaturas, para dar respuesta a las necesidades sociales. Por otro lado, el empleo de estas metodologías favorece la vinculación del alumnado con la comunidad y su adquisición de competencias para comprometerse con la inclusión social de colectivos vulnerados. Se busca una formación más humanista, basada en enfoques reflexivos, críticos y sensibles con el desarrollo sostenible. Mejora la autonomía del alumnado para un desarrollo profesional adaptado a los cambios permanentes y desarrollan habilidades sociales, empatía y compromiso cívico. Asimismo, mediante estos programas se logra mejorar la calidad de vida de los receptores del servicio, colectivos en situación de desventaja, transformar su realidad, ayudándoles a valorar las ventajas de una vida saludable y a incluir la actividad física y el deporte como práctica cotidiana.

#### 4. APORTES PARA UN APRENDIZAJE BASADO EN DESAFÍOS SOCIALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La mejora del compromiso de la formación universitaria con los retos de la justicia social y la inclusión es uno de los grandes desafíos que se enfrentan actualmente las universidades. En este sentido, analizar y reflexionar sobre el empleo de modelos de formación inicial centrados en el Aprendizaje Basado en Desafíos Sociales a partir de tres experiencias es fundamental para poner de relieve el sentido y valor que tiene un enfoque formativo basado en desafíos sociales y su vinculación con los retos del desarrollo sostenible, la justicia social y la inclusión.

##### 4.1. DESAFÍOS SOCIALES PARA LA INCLUSIÓN, LA JUSTICIA SOCIAL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Desde las experiencias presentadas, y teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, es preciso analizar dos niveles de análisis interdependientes: uno macro, relativo a la institución y su misión con la RSU y otro micro, relativo a la incidencia generada en la formación profesional y la repercusión sobre los colectivos sociales receptores.

Las tres experiencias de innovación descritas, aunque distintas a nivel del ámbito de intervención (dos en la formación del profesorado, si bien con poblaciones muy distintas,

y una en la formación en psicología del deporte y desarrollo humano) recurrieron a un aprendizaje centrado en el alumnado. En este contexto formativo fueron planteados desafíos sociales al alumnado, que estos los tuvieron que resolver activamente en la búsqueda de conocimientos, recursos y desarrollo de sus capacidades de comunicar, movilizándolo y contagiando a la comunidad profesional del entorno en el que se desarrollaban estas experiencias.

Asimismo, el hecho de respetar e incluir las necesidades concretas de la comunidad en la que se interviene es una evidencia de estas experiencias de innovación pedagógica, vinculan la formación inicial con el entorno, enfocado a la justicia social, que según Murillo y Hernández-Castilla (2014), defiende, reconoce y busca representar diferentes colectivos y individuos. El vínculo de la academia y de los académicos con lo social y el compromiso ciudadano, aunque revestidas de diferente forma, así como la participación de diferentes entidades y participantes de los contextos profesionales (por ejemplo, profesores, otro personal educativo, familias, ayuntamiento y UC), estuvieron presentes en las tres experiencias de innovación pedagógica. La implicación de la universidad en el desarrollo conjunto de acciones de relevo en la comunidad, evidenciaron el enfoque crítico de la formación desde el prisma de la transformación social.

No obstante, en esta conquista también ha quedado visible que la burocratización excesiva y la poca receptividad de los colectivos (UP) en la realización de convenios con entidades socioeducativas (UAM) son elementos que obstaculizan el éxito de estas experiencias. De hecho, para que la RSU contribuya para un desarrollo sostenible es necesario que ocurran cambios a nivel de la gestión, de la formación, de la investigación y de los vínculos con su entorno más cercano (Vallaes, Cruz & Sasía, 2009). Es importante desburocratizar los procesos e involucrar las comunidades socioeducativas en los procesos formativos, convirtiéndolas en verdaderas compañeras de la formación en un proceso de co-construcción del conocimiento. Solo así la universidad podrá responder a los desafíos sociales y ambientales desde los planteamientos éticos, que como refiere Friedman *et al.* (2020), la universidad como institución social goza de una situación privilegiada para responder al desarrollo sostenible y provocar cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales.

Del punto de vista de la incidencia generada en la formación profesional, ha sido visible que los estudiantes no estaban acostumbrados a estas metodologías, pero sí las valoran. El proceso fue dinámico, en continuum, en una atmósfera de co-aprendizaje, permitiéndoles (re)construir entendimientos en las prácticas diarias y producir sus propios recursos. En este proceso, las perspectivas formativas funcionales basada en la adquisición de habilidades han perdido espacio, dando lugar a perspectivas situadas e integradas, en las que el alumnado tiene que ser capaz de construir sus propios recursos para responder a los desafíos contextuales (Batista *et al.*, 2012). Así pues, la educación superior debe encontrar formas colaborativas de formar, ya que el aprendizaje de la profesión, por y en la interacción, empodera no solamente el presente, sino también el futuro profesional (Batista & Graça, 2021).

De este modo, la formación de profesionales críticos a partir de experiencias pedagógicas centradas en la equidad, la justicia social (Ramírez, 2016) y la inclusión (Gibson, 2015) formará profesionales más reflexivos capaces de contribuir a una sociedad mejor.

Trabajar de forma colaborativa en contextos profesionales con diferentes partícipes, ha permitido a los estudiantes derribar creencias, así como comprender y valorar el trabajo

que se hace en el contexto profesional. Durante el proceso ganaron autonomía, superaron obstáculos, innovaron y mejoraron su capacidad de comunicar y de movilizar a los demás. Las habilidades sociales, empatía y compromiso con la sociedad fueron, también, reforzadas.

Los receptores se sintieron incluidos y se implicaron en la construcción e implementación de los proyectos (UC y UP) y en las actividades (UAM), siendo capaces de trabajar en colaboración, con objetivos comunes, contribuyendo, de este modo, a su inserción social.

Los colectivos receptores también ayudaron a buscar una transformación, principalmente a nivel de la (des)construcción curricular en contexto escolar (UP y UC), alejándose de las perspectivas tradicionales para adquirir una formación más integrada y holística del alumnado, independientemente de los medios desfavorecidos (UP) o no (UC). Así, a nivel del servicio (UAM) fue visible la contribución para la mejoría de la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad y de las mujeres sin hogar.

## 5. REFLEXIÓN FINAL

Las reflexiones sobre las experiencias de innovación obtenidas coinciden con Vallaeyes (2018) cuando afirma que la RSU está cada vez más incluida en los discursos de las universidades. Sin embargo, aún no son acciones tácitas, ni logran transformaciones profundas de las instituciones. Es evidente que la política universitaria supone un gran obstáculo para la innovación social, siendo, por este motivo, necesario mantener la coherencia ética entre lo que se dice que se hace en la formación profesional y lo que realmente se hace en la realidad de las aulas universitarias. De este modo, es necesario un cambio de paradigma en la formación universitaria, que favorezca la reflexión crítica, así como el trabajo colaborativo y compartido con efectos claros sobre la futura labor profesional basada en la inclusión, la justicia social y el desarrollo sostenible.

Del análisis crítico y reflexivo conjunto de estas experiencias pedagógicas hemos podido obtener aprendizajes que nos llevan a entender que el valor de las iniciativas desarrolladas desde una perspectiva de AbDS, vinculado con el desarrollo sostenido, la justicia social y la inclusión, no dependen tanto de su complejidad, sino, sobre todo, del alineamiento con la misión de las respectivas instituciones de enseñanza superior respecto a la RSU (nivel macro).

En modo de conclusión, es importante recordar a Martínez-Usarralde *et al.* (2017) cuando afirman que el ApSU es un método pedagógico con un carácter marcadamente social que permite ampliar el abanico de aprendizajes del alumnado, que no solo los meramente curriculares, propiciando la incorporación de valores y actitudes a la personalidad del alumnado, avanzando hacia la creación de personas críticas, autónomas y responsables capaces de contribuir a la justicia social e inclusión.

Este es el perfil del alumnado de formación universitaria, y sobre todo de ciudadano, que nuestras instituciones de enseñanza superior deberán buscar “construir”.

## FINANCIAMIENTO

Teresa Dias cuenta con el apoyo de la FCT y del Fondo Social Europeo a través del programa CEEC Individual (proyecto 2020.02610.CEECIND).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, S., Barrios, A., Cañadas, M., De Dios, M. J., Echeita, G., Gutiérrez, H. ... & Simón, C. (2020). Repensando la participación en la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria>
- Batista, P. & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32, 2-27. Campinas, SP, 32 (2-27).
- Batista, P., Pereira, A. L. & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento, & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*, 2, 81-111. Florianópolis: Editora Udesc.
- Eyler, J. & Giles, D. E. (eds.) (1999). *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass (27).
- Friedman, J., York, H., Graetz, N., Woyczynski, L., Whisnant, J., Hay S. I. & Gakidou, E. (2020). Measuring and forecasting progress towards the education-related SDG targets. *Nature*, 580, 636-639. <https://doi:10.1038/s41586-020-2198-8>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L. & Chiva- Bartoll, O. (2021). Aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de educación física: un modelo pedagógico hacia objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Sostenibilidad en la Educación Superior*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. & Elizalde-San Miguel, B. (2020). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12864>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C. & Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>
- Miller, M. P. & Nendel, J. D. (2011). *Service-learning in physical education and related professions. A global perspective*. Jones and Bartlett Publishers.
- Murillo, F. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.
- Resch, K. & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Service Learning – A Workbook for Higher Education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. Download via: <https://www.engagestudents.eu/wpcontent/uploads/2021/03/Service-Learning.-A-Workbook-for-Higher-Education.pdf>
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Sen, A. (2010). *The place of capability in a theory of justice*. In: Brighouse, H. y Robeyns, I. (eds) *Measuring Justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 239-255.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 11-30.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París: Ediciones UNESCO.

- Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>
- \_\_\_\_\_. (2021). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo Ursula. Estrategias, herramientas, indicadores*. Perú. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA).
- Vallaey, F., De la Cruz, C. & Sasía, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Wallace, M. & Resch, K. (Eds.) (2017). *Guidelines for Universities Engaging in Social Responsibility*. UNIBILITY consortium. <http://www.postgraduatecenter.at/unibility>