



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 58-81

RECIBIDO: 30/1/2021 – ACEPTADO: 5/4/2022

UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE FORMACIÓN INTEGRAL DESDE LA UNIVERSIDAD

AN EDUCATIONAL PROPOSAL
FOR COMPREHENSIVE TRAINING
FROM THE UNIVERSITY

DANIEL DE LA ROSA RUIZ/ D.DELAROSA@UFV.ES

PROFESOR RESPONSABILIDAD SOCIAL, UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA, ESPAÑA

PILAR GIMÉNEZ ARMENTIA/ P.GIMENEZ.PROF@UFV.ES

VICEDECANA FORMACIÓN INTEGRAL, UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA, ESPAÑA

ANGELA BARAHONA ESTEBAN/ ANGELA.BARAHONA@UFV.ES, ESPAÑA

DIRECTORA ACCIÓN SOCIAL, UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La sociedad actual se enfrenta a grandes desafíos globales, pero ninguno más apremiante que erradicar las desigualdades que están presentes en todos los lugares del planeta. El esfuerzo que está realizando la Comunidad Internacional con la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es notorio. La educación, en este contexto global, se convierte en uno de los instrumentos esenciales que permitirá poner solución a estos nuevos retos. La Universidad desde sus tres principales funciones, docencia, investigación e innovación, debe de desempeñar un papel primordial que lidere el cambio social en este aspecto.

El ODS 4, bajo la rúbrica «educación de calidad» se plantea un reto tremendamente ambicioso: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. Esta noble meta aspiracional centra sus esfuerzos en objetivos de mínimos para paliar las enormes desigualdades mundiales en materia educativa. Desde esta perspectiva, entronca con otros objetivos de desarrollo sostenible como el fin de la pobreza (ODS 1) o la igualdad de género (ODS 5).

La educación académica es indispensable para cambiar las actitudes de las personas y formarlas en una conciencia crítica que les permita evaluar los problemas, abordarlos y utilizar las herramientas necesarias para poder revertirlos. En esta investigación, se expone y analiza la labor desarrollada desde el Departamento de Prácticas Sociales de la Universidad Francisco de Vitoria, promoviendo la educación inclusiva, sostenible e igualitaria mediante la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que la formación integral y la realización de actividades en contextos sociales vulnerables mejoran el compromiso del alumnado con la sociedad, a la vez que se forman en la pluralidad, la diversidad y el multiculturalismo.

PALABRAS CLAVE

Universidad; ODS; inclusión; educación; formación integral; diversidad.

ABSTRACT

Today's society faces great global challenges, but none more pressing than eradicating the inequalities that are present everywhere on the planet. The effort being made by the international community with the implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) is notorious. Education, in this global context, becomes one of the essential instruments that will allow a solution to these new challenges. The University, from its three main functions, teaching, research and innovation, must play a key role in leading social change in this regard.

SDG 4, under the rubric of "quality education", poses a tremendously ambitious challenge: to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. This lofty aspirational goal focuses its efforts on minimum targets to alleviate the enormous global inequalities in education. From this perspective, it ties in with other sustainable development goals such as ending poverty (SDG 1) or gender equality (SDG 5).

Formal education is essential to change people's attitudes and to train them in a critical awareness that enables them to assess the problems, address them and use the necessary tools to reverse them. In this research, the work carried out by the Department of Social Practices of the Francisco de Vitoria University, promoting inclusive, sustainable and egalitarian education through the active participation of students in their own learning, is presented and analysed. The results obtained show that comprehensive training and the implementation of activities in vulnerable social contexts improve students' commitment to society, while they are trained in plurality, diversity and multiculturalism.

KEYWORDS

University; SDGS; inclusion; education; comprehensive training; diversity.

1. INTRODUCCIÓN

Existen conflictos sociales inaplazables a los que la comunidad internacional debe dar respuesta. Ya desde finales del siglo XX se atisban problemas que pueden afectar no solo a las colectividades que los causan, sino a toda la humanidad. Ante las crisis climáticas, los movimientos de desplazados y migrantes, las crisis sanitarias –como la actual pandemia de covid-19- las desigualdades existentes, el hambre y la pobreza, se deben implementar las acciones y las medidas internacionales y gubernamentales necesarias, que ayuden a solucionar las grandes lacras a los que se enfrenta la humanidad en este nuevo siglo. Son estas cuestiones, en las que nuestro mundo se juega su supervivencia física y moral, las que se han plasmado en la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Así, en el año 2015 la ONU estableció los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) para superar los grandes retos globales, desde una perspectiva cuantificable y medible en el tiempo. Esta agenda, exhorta no solo a los gobiernos, o a los países desarrollados sino a todos los actores sociales –empresas, ciudadanía, organizaciones no gubernamentales, etc.– para que colaboren en la consecución de estos objetivos.

La Universidad, no puede quedar ajena a esta convocatoria de reflexión y acción por su papel central en la formación humana e intelectual de los futuros profesionales y de la sociedad. Por este motivo, en este artículo se aborda la labor que desarrolla la universidad para favorecer la educación inclusiva y la diversidad, complementando así otros análisis que se han llevado a cabo en relación con la agenda 2030.

La educación es un Derecho Humano, por ello debe protegerse en todas sus formas y apostar por que todas las personas puedan disfrutar de una educación digna y de calidad como se propone en la Agenda 2030. En la Resolución aprobada por la Asamblea General en 2015 se aprueba el documento final *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, en ella se puede leer el «Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Naciones Unidas, 2015, p. 16)

Las Naciones Unidas, a lo largo de estos años, han subrayado que no puede existir la educación de calidad si no se consigue la educación en la diversidad y la inclusión, entendida como la promoción de oportunidades para todos y todas. Es decir, luchar activamente por abrir las puertas de las instituciones educativas a aquellos colectivos que tienen mayores problemas de entrada: eliminar barreras para los grupos más desfavorecidos económicamente, especialmente los y las menores y para personas con cualquier tipo de discapacidad, sea esta física o mental y remover los obstáculos causados por la brecha de género.

La Educación Superior esta llamada a impulsar y liderar el camino no sólo de la investigación sobre estas cuestiones sociales esenciales, sino a dar una respuesta desde la acción, comprometiéndose con los sectores más vulnerables.

1.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en esta investigación son los siguientes:

1. Describir las diferentes conferencias y eventos internacionales que han contribuido al desarrollo y comprensión de la educación inclusiva.
2. Profundizar en la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible como una herramienta para la inclusión.
3. Analizar y señalar la labor que desempeña la Universidad en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en concreto su preocupación por promover la educación inclusiva e igualitaria.
4. Mostrar el trabajo que desarrolla el Departamento de Prácticas Sociales de la Universidad Francisco de Vitoria, para promover la educación inclusiva, sostenible e igualitaria y constatar como este aprendizaje favorece la formación integral y el grado de compromiso social de nuestros estudiantes.
5. Conocer el efecto del trabajo de campo en la formación integral del estudiante universitario.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que se presenta resulta relevante, ya que, no hay suficientes estudios que profundicen sobre el papel que desempeña la universidad en la consecución y puesta en práctica de los ODS. La Universidad, hoy más que nunca, se configura como un actor que favorece y promueve el desarrollo humano sostenible en nuestra sociedad. Dar a conocer las acciones que se están llevando a cabo y el esfuerzo que se realiza desde la Educación Superior para fomentar una educación de calidad igualitaria e inclusiva es de vital importancia.

El ejemplo práctico que se desarrolla en este trabajo pone en valor, por una parte, la labor que están desarrollando algunas universidades españolas para favorecer la educación de calidad, a la vez que se muestra cómo la formación integral y el trabajo en instituciones sociales potencia el compromiso y la responsabilidad social de los y las estudiantes.

1.3. EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN: ANALISIS DEL CONCEPTO

En el marco de esta investigación es necesario delimitar, definir y abordar el termino educación en la diversidad e inclusión. Por ello se han seleccionado algunas definiciones que ayudan a comprender el concepto que aquí se analiza.

Barton, en su investigación parte de lo que no es la educación inclusiva, para más tarde dar una definición más acotada.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los estudiantes que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado (Barton, 1998, p. 85). La educación inclusiva es la participación de todos los niños y los jóvenes y remover, para conseguirlo las practicas excluyentes (Barton, 1998, p. 85).

Booth, a su vez, se aproxima al concepto de inclusión señalando que «La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa» (Booth *et al.*, 2000, p. 124).

Parra, más tarde, define este término incidiendo en la importancia que adquiere en el proceso de enseñanza la inclusión. Así afirma que «la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad» (Parra, 2010, p. 77).

Y por último cabe mencionar la propuesta de la UNESCO:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. (UNESCO, 2008, p. 8)

Algunos/as expertos/as hablan de la necesidad de que las escuelas cambien sus modelos hacia una propuesta más integradora (Fernández 2000; González Olivares y Blanco García, 2015). En esta misma línea cabe destacar la propuesta de Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, (2020). Estos/as autores mantienen que es necesario el diálogo de todos los agentes sociales para dar más importancia al aprendizaje en la igualdad y la inclusión de los diversos sistemas educativos.

Barrio (2009) hace referencia a la educación inclusiva como un proceso donde se debe incluir a toda la comunidad educativa y que promueve la igualdad, proporcionando una mayor calidad en el aprendizaje. En esta línea es necesario destacar a García Hernández (2004) quien afirma que, a mayor inclusión, mayor calidad educativa.

Es este contexto, se ve necesario citar la obra de Parrilla (2002) donde se ofrece un estudio sobre el origen y sentido de la educación inclusiva, el autor concluye que esta manera de enseñar no es nueva y que supone un enriquecimiento cultural y educativo.

Como señala Toboso (2020) es relevante resaltar la importancia de las administraciones públicas para asentar la educación inclusiva, al igual que se requiere políticas a largo plazo que entiendan la educación como un espacio de encuentro donde una gran diversidad de agentes contribuye a esta manera de enseñar.

La inclusión educativa, es una herramienta importante y aceptada por la comunidad educativa para enfrentar y advertir la exclusión socioeducativa (Pascale *et al.*, 2019).

Es por ello que el ODS 4 es el eje transversal de la Agenda 2030, el objetivo que hace posible que el resto de las metas planteadas se cumplan. En palabras de Gómez-Paredes (2017) será la educación la encargada de hacer entender a los ciudadanos su protagonismo y el poder transformador de la Agenda, lo que la convierte en algo más que un objetivo. La relación de la inclusión educativa y el ODS 4 se puede estudiar con profundidad en la investigación de Albalá Genol *et al.*, (2021).

1.4. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SU DEFENSA POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es relevante citar, aunque sea de un modo sintético, las diferentes conferencias y eventos internacionales que han contribuido al desarrollo y comprensión de lo que hoy en día se entiende por «educación inclusiva».

En 1960 la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el Primer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1960-1970), con este programa se buscaba erradicar el hambre, la enfermedad y el analfabetismo; En esta reunión ya se entrevió la apuesta que la ONU estaba realizando para conseguir una educación para todos y todas. El secretario general del momento, Dag Hammarskjöld, afirmaba, con acierto, que el concepto desarrollo, no solo incluye lo económico sino también lo educativo

Comenzamos a comprender las verdaderas finalidades del desarrollo y la índole del proceso de desarrollo. Nos damos cuenta de que el desarrollo no sólo se refiere a las necesidades materiales del hombre sino al mejoramiento de las condiciones sociales de vida y a sus más nobles aspiraciones. El desarrollo no es sólo el crecimiento económico; es el crecimiento sumado a la evolución. (Naciones Unidas, 1963, p.3)

No es hasta, años más tarde, en el Informe titulado Nuestro futuro Común, también conocido como informe Brundtland (1987), cuando se definió el concepto de desarrollo sostenible.

Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo duradero implica límites - no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas (Naciones Unidas, 1987, p.23)

Siguiendo este recorrido histórico, y una vez delimitado el significado de desarrollo sostenible, es necesario citar dos acontecimientos que marcarían una antes y un después en el desarrollo de la educación mundial, estos son la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Naciones Unidas, 1990) y el Foro Mundial de Educación (Naciones Unidas, 2000).

En la Cumbre de Jomtien que tuvo como resultado la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, surgió el movimiento internacional, Educación Para Todos. En esta Declaración, en su artículo 3, se subrayaba la importancia de facilitar el acceso a la educación y potenciar la igualdad. Esta conferencia se centraba en incluir a todos los menores en el sistema educativo y hacer de los centros escolares lugares donde se fomenta la pluralidad, poniendo especial atención en la diversidad y en la necesidad de que los centros escolares trabajen en esta línea (Tomasevski, 2004).

El Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, en el año 2000 supuso un impacto a nivel internacional, ya que, además de definir unos objetivos concretos y medibles, en su documento *marco de acción* también nombraba a la UNESCO, como ente regulador para liderar el movimiento educativo mundial. (UNESCO, 2000). Esta conferencia de educación se cerraba

con unas metas muy concretas que fomentaban la presencia de la educación como vehículo de transformación de la sociedad (Naya Garmendia, 2001).

En la cumbre de Dakar se propusieron herramientas para medir el progreso de los avances de la educación mundial. Una de estas vías de seguimiento fue crear el *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo*. De todos los documentos de seguimiento presentados hasta la fecha, hay dos informes que se pueden considerar más relevantes, ya que ofrecen aspectos importantes sobre la educación para la diversidad y la inclusión. El primero de ellos fue *Informe de seguimiento de la Educación Mundial para Todos en el mundo* (UNESCO, 2010). *Llegar a los marginados*. En este informe se abordaba el tema de la desigualdad educativa y la necesidad de incluir a los menores con más dificultades en los centros escolares, haciendo referencia explícita a como la educación para todos y todas ayuda a salir de la pobreza. Por otro lado, en el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (UNESCO, 2011). *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*, se propone la educación como el camino necesario para reconstruir la paz, por ello, se apuesta por una educación basada en la no violencia y en la cultura de paz.

Continuando con este recorrido por las convenciones internaciones, en el año 2015 se organizó el Foro Mundial sobre la Educación. En esta cumbre se presentó una nueva visión de la educación para los próximos quince años, centrados en la calidad y en el aprendizaje a lo largo de la vida (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2017). La intención de esta conferencia no fue otra que asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todas las personas posicionando la inclusión y la equidad como dos de los ejes centrales (Nestor *et al.*, 2017).

De este foro surgieron dos documentos: la *Declaración de Incheon* y el *Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. (UNESCO, 2015b). En estos informes se hacía hincapié en la atención a todos y todas los/as menores excluidos (Martínez y Cortés, 2016)

Además de las conferencias educativas hay otros encuentros internacionales que han contribuido al concepto de educación inclusiva, como son la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2008), que supuso un gran avance en lo que a educación inclusiva se refiere (Verdugo y Schalock, 2012).

En este contexto surgió la Conferencia General de la UNESCO, donde se adoptó la «Estrategia de Educación 2014-2021», con cuatro objetivos estratégicos: ayudar a desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de alta calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida, empoderar a los/as educandos/as para que sean ciudadanos y ciudadanas responsables, promover la EPT y definir la futura agenda de educación.

Tras este recorrido se puede observar como la ONU, a lo largo de estos años, ha apostado por una educación de calidad, inclusiva e igualitaria que llegará a todos/as los/as habitantes del planeta y que tuviera como objeto el pleno desarrollo humano.

1.5. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN

Una de sus metas del ODS 4 hace referencia a la Educación para el Desarrollo Sostenible, entendida como una forma de enseñar basada en la diversidad y en la inclusión, tal y como se puede ver en la resolución A/RES/70/1:

De aquí a 2030, hay que asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015 p. 20).

Para comprender el concepto actual es necesario analizar cómo se fue fraguando la noción de educación al desarrollo. Este concepto se utilizó, en sus inicios, como una herramienta para educar de una manera integral y alternativa, orientada hacia el compromiso y la acción. Como reconoce Argibay (1997) este sistema empoderaba a los individuos para trabajar por un mundo más sostenible basándose en la defensa de los derechos humanos.

Reimers (2020) se refiere a esta metodología como educación global, y explica que trata de ofrecer a los/as estudiantes competencias necesarias para vivir en su mundo y que adquiera una mentalidad global que les permita dar respuesta a los desafíos del futuro.

Según la propuesta de la ONU, la Educación para el Desarrollo Sostenible está formada por varias dimensiones: derechos humanos/cultura de paz y no violencia, desarrollo sostenible, diversidad cultural e igualdad de género. Para entender el concepto de manera global, se debe abordar cada una de estas dimensiones.

1.5.1. Derechos humanos, cultura de paz y no violencia

Dentro del ODS4, la educación para la paz cobra un protagonismo especial y, con ella, la educación en valores. Si se quiere construir un mundo equitativo es necesario educar en una cultura de no violencia. Como afirma, Lobato y Morilla (2007) solo se entiende la educación si se educa en valores, educar es incorporar valores. El presente estudio se basa en esta metodología como herramienta de transformación.

Baselga (2004) refuerza este planteamiento y afirma que derechos humanos, paz y no violencia, son términos interrelacionados y que es importante fomentar estas habilidades; Mayor (2003) va más allá al concluir que la educación para la paz tiene que ser transversal y despertar la capacidad crítica no pudiendo enseñarse como materia aislada.

No se puede entender la educación para la paz como un concepto concreto con un principio y un final, sino que, tal y como proponen Bedmar y Montero (2012), debe interpretarse como un concepto transversal e incluirse en todo el proceso educativo para inculcar la importancia de sentirnos todos en comunión con el entorno. La educación para la paz es una metodología de enseñanza que no es estática, avanza y se enriquece de manera continua, características que hacen muy difícil limitarlo.

Una vez que se ha entendido el significado de educación para la paz y no violencia y educación en Derechos Humanos, es necesario introducir la educación para el desarrollo sostenible o educación ambiental.

1.5.2. Desarrollo sostenible

Las últimas investigaciones han incluido la educación ambiental dentro de la educación para la sostenibilidad. Novo (2006) insiste en la necesidad de incorporarla como una pieza importante en la formación de los/as ciudadanos/as del futuro. Como afirma Quiles Cabrera y Sánchez García (2017), el cuidado hacia el medioambiente es uno de los temas transversales que deben ocupar buena parte del interés pedagógico de forma interdisciplinar.

La enseñanza sobre recursos naturales busca promover una nueva relación de la sociedad con su entorno y cambiar los patrones de progreso (Navas Cuenca, 2013). Según Tornero (2017) los retos a los que se enfrenta la educación ambiental son la coherencia, la participación ciudadana, el fomento de la participación y la promoción del pensamiento crítico e imaginativo, aspectos a los que intenta dar respuesta la EDS en los ODS.

1.5.3. Diversidad cultural

Otra de las dimensiones fundamentales de la inclusión es la diversidad cultural o interculturalidad. Según Mata y Ballesteros (2012) la interculturalidad es el pilar para lograr una educación ecuaníme de calidad para todos, tal y como se recoge en el ODS 4.

La globalización ha hecho de la educación intercultural una realidad en los entornos educativos de todo el mundo, es una forma de integrar a todas las personas fomentando la tolerancia y la convivencia en paz (González Torralbo, 2016). García y Carrascal (2014) concluyen que cuando la cultura y la educación van de la mano se genera un mejor desarrollo humano, lo que crea valores de respeto hacia distintas formas culturales.

La educación intercultural es por tanto una herramienta clave para educar en la inclusión e integración y conseguir una sociedad más igualitaria y solidaria. Como se ha citado anteriormente la universidad en su esencia es diversidad y multiculturalidad.

1.5.4. Igualdad de género

La última de las dimensiones que engloba la Educación para el Desarrollo Sostenible es la educación para la igualdad de género, entendida como una ocasión óptima para que las personas obtengan iguales derechos y oportunidades (Olivencia *et al.*, 2015). Los centros educativos y los docentes son claves para desarrollar programas de igualdad entre los/as educandos/as (Álvarez-Rementería *et al.*, 2021).

La desigualdad de género es una iniquidad que evidencia la diferencia entre hombres y mujeres, por ello, es justo sensibilizar desde edades tempranas a través de la educación para cimentar una sociedad más justa. Solís (2012) afirma que, para la completa formación de un modelo de desarrollo humano sostenible es preciso un diálogo en igualdad.

En definitiva, la Educación para el Desarrollo Sostenible se basa en una educación que gira en torno a las personas que quiere desplegar la dimensión emocional del estudiante y busca la justicia y el compromiso social.

Como se ha podido estudiar el concepto educación en la diversidad y la inclusión, es un término en continuo movimiento y que aglutina muchas realidades. Naciones Unidas desde sus orígenes ha hecho un gran esfuerzo para que la educación sea inclusiva e integradora, muestra de ello son las diversas conferencias e informes citados. En la actualidad existe una línea educativa que ofrece al alumnado la oportunidad de entender el mundo globalmente y contribuir a hacerlo más sostenibles y justo.

1.6. LA UNIVERSIDAD UNO DE LOS ACTORES NECESARIOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030

La multiplicidad de agentes sociales implicados a nivel mundial en la consecución de los ODS comporta visiones parciales comprometidas con la realidad. En consecuencia, cualquier aproximación a la Agenda 2030 se realiza desde los valores propios de las organizaciones y de los individuos que la integran. En esta primera aproximación, el compromiso o la responsabilidad social difiere entre estados, empresas, universidades o individuos. Cada uno de estos agentes asumirá un nivel de compromiso y responsabilidad con su entorno en función de sus propios roles valores. Y no está de más señalar que cada uno de los valores o conceptos recogidos en los ODS, en tanto que construcción colectiva, tiene enfoques muy diversos (Solís, 2019), lo cual afecta a cualquiera de los conceptos y categorías englobados en los ODS. Sostenibilidad, desarrollo, inclusión, diversidad, son conceptos elásticos. En este sentido, las metas facilitan y concretan en ocasiones objetivos, pero no los caminos concretos que deban seguirse para alcanzarlos. Giménez y Cano (2021) resaltan cómo el trabajo en el valor de la diversidad ha seguido distintos enfoques en Europa -más centrada en eliminar barreras relacionadas con la pobreza, género, edad o discapacidad, o en América -donde la interculturalidad y la integración indígena en Latinoamérica o las políticas e inclusión de minorías étnicas racializadas tienen mayor repercusión.

Galdós, Ramírez y Villalobos (2020) indican que la universidad puede colaborar con los ODS si coordina sus objetivos con este programa y apunta a tres posibles acciones: en primer lugar, debe abrir espacios de debate para que sus políticas de ciencia, tecnología e innovación asuman el desarrollo sostenible y la inclusión social; en segundo lugar, debe redefinir las políticas de investigación e innovación para alinearlas con los ODS, a través de enfoques transdisciplinarios que impliquen a otros actores sociales. Por último, deben formar a los/as estudiantes para transformar los conocimientos y competencias en conocimientos sostenibles, de modo que el propio alumnado se convierta en agente del cambio social, en una auténtica «generación transformadora» Esta evolución desde la transmisión de conocimientos a la capacitación en competencias específicas por perfiles formativos supone una traslación de la supuesta objetividad de la materia a impartir hacia «habilidades cognitivas y valores que requiere el nuevo escenario marcado por el mundo en crisis, dentro de la denominada revolución tecnológica que requiere de profesionales sostenibles tanto en su ejercicio profesional como en su desarrollo activo como ciudadanos» (Gómez-Jarabo *et al*, 2019, p.86)

En este sentido, es importante que la universidad cuente con principios claros sobre los que asentar su posicionamiento en la sociedad en la que se inserta. Las universidades son hoy día centros transmisores de conocimientos y habilidades (docencia e investigación) pero también centros transmisores de valores (formadores en valores). Pardo (2011) añade a estas funciones la de creación de opinión o masa crítica.

Por masa crítica se entiende la capacidad crítica de que en un conjunto se alcance el punto en que se pueda producir una determinada reacción de los individuos que lo componen. En concreto, se destaca que una masa crítica se alcanza cuando un número determinado de elementos de una misma especie realizan un salto evolutivo y toda la especie lo realiza a la vez, aunque no estén conectados entre sí. (Pardo, 2011, p. 87)

Esta transmisión de valores y compromiso con el ideario es esencial para educar en la diversidad y la inclusión. Pichardo y Puche (2019) señalan que la concepción de la academia exclusivamente como espacios de puro conocimiento o entornos asépticos refuerzan las barreras epistemológicas que, en definitiva, no prestan atención a las personas más vulnerables, e insisten en la creación de entornos amigables para los colectivos más propensos a sufrir discriminaciones, fomentando su visibilidad, ya que la universidad es en muchas ocasiones un entorno de socialización para colectivos como mujeres, migrantes o personas con distintas capacidades. Por su parte, González (2008) se centra en la importancia del centro educativo –en su caso los centros escolares– para subrayar como ciertas condiciones organizativas constituyen una barrera para la inclusión, ya que los centros tienden a la homogeneización –de currículo, de metodologías, – y no fomentan adecuadamente el trabajo en equipo de los distintos enseñantes.

Centrándose en la inclusión de personas con distintas capacidades, Castellana y Sala (2005) resaltan la importancia del cambio de mentalidad de todos/as los/as integrantes de la comunidad universitaria, ya que la inclusión va más allá de teorías o filosofías, convirtiéndose en un nuevo diseño de la convivencia del profesorado y estudiantado, centrándose en el modelo de aula inclusiva y escuchando las necesidades de este tipo de alumnado. A través de esta escucha, detectan que el 84% de los/as estudiantes sobre los que han realizado su investigación tienen dificultades en el seguimiento de las explicaciones y un 84% tienen importantes dificultades para acceder a la información por falta de herramientas de seguimiento de las mismas. Otro rasgo destacable de las dificultades señaladas por este colectivo es la actitud poco adecuada por parte del profesorado. Mayo, Fernández y Roget (2020) apuntan a que una de las causas está en la ausencia de formación de los/as docentes ante estas realidades y la falta de medios de que disponen para apoyar y reforzar al alumnado con discapacidad.

Todos estos factores llevan a reclamar en las conclusiones de su trabajo a Cerrillo, Izuzquiza y Egido (2013) que la atención a estudiantes con discapacidad sea uno de los estándares que deban cumplir las universidades en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Pero no solo es la formación en habilidades y competencias, sino que desde algunos estudios provenientes del mundo empresarial se ha puesto el acento en el papel del liderazgo, acuñándose incluso el término «liderazgo inclusivo». El liderazgo inclusivo comporta que los/as líderes –en nuestro caso el profesorado universitario – con su ejemplo y actitud contribuyan al cambio de paradigma y ayuden a que todos los miembros de las organizaciones aprendan, mediante el ejemplo y en consecuencia contribuyan a la consecución de la igualdad en el acceso a la

educación (Shore, Cleveland, Sánchez, 2018). Transmutando estas ideas, se desea resaltar este papel de liderazgo que puede desempeñar la universidad como foco iluminador y ejemplificador, auténtico punto de referencia social para contribuir desde la docencia y la formación, a formar personas con inquietudes alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en concreto con la inclusión y la diversidad. A esta barrera epistemológica se añaden barreras burocráticas y la ausencia de visibilidad o modelos para cada uno de los colectivos vulnerables.

2. DISEÑO Y METODO

En este trabajo, se ha realizado una revisión de las diferentes conferencias y eventos internacionales que han contribuido al desarrollo y comprensión de la educación inclusiva. A su vez, se ha recopilado todo el material publicado y los estudios recientes sobre el papel de la Educación Superior en la promoción de la diversidad e inclusión en las aulas. También se han examinado todos los documentos institucionales que se han elaborado al respecto.

La investigación se ha visto enriquecida con un estudio empírico realizado para medir el impacto que tiene la formación integral y el trabajo de campo con personas en una situación de vulnerabilidad, en estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria.

2.1. CONTRIBUCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ACCIÓN SOCIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde sus inicios, la Universidad Francisco de Vitoria, ha apostado por ofrecer una formación integral a todos/as sus estudiantes, creando un programa de Formación Humanística transversal para todos los grados. En este ideario se incluyen dos asignaturas de humanidades anuales en cada curso, que tienen por objeto la formación del estudiante y la adquisición de un bagaje cultural amplio que les permita conocer el mundo y la realidad más allá de lo conocido por su ciencia particular. Se busca que todo el alumnado se convierta en profesionales que pongan su ciencia al servicio del bien común, dando respuesta a los desafíos de la sociedad.

Dentro del programa de humanidades, se incluye la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social, cuyo objetivo es reflexionar sobre el fundamento y el sentido de la responsabilidad social, la necesidad de un desarrollo sostenible y la importancia de implicarse en primera persona para hacer realidad el cambio social. En esta materia:

Invitamos al estudiante a experimentar y verificar esto en su propia experiencia vital a través de la realización de unas prácticas sociales integradas dentro de las actividades formativas de la asignatura, realizando 50 horas a lo largo del curso académico (García, 2021, p. 177).

Con esta formación integral se busca despertar en los/as estudiantes una inquietud social que les mueva a reconocer la dignidad de todos los seres humanos, y a ser solidarios en todos los ámbitos de su vida. En este contexto se creó el departamento de Acción Social, con el fin de organizar actividades sociales y voluntariado para todo el alumnado de la universidad. Además, es el departamento encargado de gestionar las distintas prácticas sociales que los/as estudiantes realizan en la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social.

Uno de los retos del Departamento es ayudar en los contextos sociales más vulnerables de la Comunidad de Madrid. Desde hace 27 años se ha trabajado con más de 170 Instituciones sociales intentando dar respuesta a sus necesidades.

Se busca un doble objetivo, formar al alumnado en una verdadera conciencia solidaria, ayudándoles a descubrir la dimensión social de su vocación universitaria. A su vez, como institución educativa, estamos llamados a salir al encuentro de las grandes lacras de nuestra sociedad y ponernos al servicio de la comunidad. Como reza el ideario de la universidad queremos «ser buscadores de la verdad saliendo al encuentro de las «nuevas pobrezas», desde y hacia el pluralismo auténtico, creando así una verdadera comunidad universitaria de universitarios/as libres y con conciencia crítica» (Misión UFV, 2005, p. 13).

A lo largo de estos años, la Universidad Francisco de Vitoria ha tomado conciencia de la importancia que está adquiriendo, dentro de los ámbitos educativos, el tema de la educación en la inclusión y la diversidad, por lo que uno de los ejes prioritarios ha sido reforzar este tipo de educación en el alumnado. Trabajar activamente con estos colectivos les ayudará, sin duda, a ser mejores profesionales. La enseñanza y la educación tienen que pasar por el «testimonio» (Restán, 2016) que les permita descubrir lo que significa, la solidaridad, el bien común, la empatía..., no a través de lo que les podamos enseñar, si no ayudándoles a descubrirlo por sí mismos (López Quintás, 2003).

La propuesta que se desarrolla a continuación está directamente relacionada con la formación y la educación inclusiva que se realiza desde la universidad con las instituciones sociales y la labor educativa que realizan las ONG en beneficio de personas en riesgo de exclusión social, personas con discapacidad, enfermos, etc.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

En el estudio empírico, la investigación que se ha llevado a cabo ha sido descriptiva y se ha utilizado una metodología experimental cuantitativa atendiendo al objeto de estudio.

Se han manejado técnicas de recogida de la información y de análisis de datos de tipo directo a través de las encuestas. Esta técnica de recogida de datos es muy utilizada en la investigación en ciencias sociales, ya que como afirma Alvira (2004) ayuda a la comprensión del entorno.

En la actualidad hay 2169 estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria realizando actividades sociales en instituciones en diferentes programas. Estos estudiantes invierten un total de 50 horas anuales en acciones de voluntariado colaborando semanalmente con la ONG que se les asigna desde el departamento de Acción Social. Es decir, anualmente el alumnado invierte un total de 108.450 horas en ayudar a aquellas personas que más lo necesitan, impactando con su acción en un total de 13.014 personas.

Además, se han realizado convenios con 177 instituciones, de las cuales tienen programas educativos 80 de ellas, un total de 420 programas de apoyo educativo a niños y niñas en riesgo de exclusión social, personas con discapacidad sensorial, intelectual o física, personas de tercera

edad, enfermos/as en hospitales, reclusos/as y personas desempleadas y/o sin título oficial, que necesitan formación para salir al mundo laboral.

Se presenta a continuación la clasificación de las instituciones, con las que colabora el departamento, que participan en la educación inclusiva, por área de impacto, véase tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las instituciones

80 instituciones con 420 programas de educación	áreas	nº
	Infancia	30
	Inmigración	15
	Tercera edad	1
	Discapacidad intelectual	16
	Familia	12
	Indigentes	3
	Enfermos/as	2
	Reclusos/as	1

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se observa como la mayoría de las ONG 37,8%, que favorecen la inclusión educativa están directamente relacionadas con niños y niñas en riesgo de exclusión social.

En segundo lugar, destacan los centros sociales que ayudan a la integración en el mundo laboral de personas con discapacidad, y las instituciones que ofrecen formación profesional a personas que han emigrado de sus países de origen y que se encuentran en búsqueda activa de trabajo o esperando algún trámite oficial para poder ejercer su profesión

Por último, estarían las instituciones que colaboran con las familias, en las que no solo se forma a los/as hijos/as, sino también a los padres y madres desempleadas, se les ayuda en la búsqueda de empleo y, se les imparten cursos para que puedan salir al mundo laboral, igualmente se les da apoyo para que sean capaces de mantener a su familia mientras se están formando y buscando trabajo.

Por tanto, cuando desde el Departamento de Acción Social se habla de inclusión educativa no solo se hace referencia a la inclusión de personas con discapacidad si no, a cualquier persona que tenga una situación o necesidad especial, personas en riesgo de exclusión social, personas desempleadas, personas emigrantes que no tienen convalidados sus estudios universitarios y necesitan formarse para poder trabajar, personas que están ingresadas y se quieren formar

La inclusión debe de entenderse como tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones (Soto Calderón, 2011, p. 53)

Para conocer el efecto del presente trabajo se seleccionó una muestra de estudiantes del grado de biotecnología de dos cursos académicos distintos. Se han seleccionado en años consecutivos para tener una mayor muestra y para eliminar posibles variables que afectasen al grupo. La muestra ha sido de 102 estudiantes del grado de biotecnología de la Universidad Francisco de Vitoria con edades comprendidas entre 18 y 23 años ($M=20,5$).

Se pretendía conocer el impacto que el voluntariado y el trabajo con personas en exclusión social tenía en su formación personal y profesional y si al término de este trabajo social crecía su responsabilidad con su entorno y la sociedad. Para alcanzar el desarrollo sostenible que todos/as anhelamos debemos ser conscientes que hay cambios que deben producirse, tanto en nuestro estilo de vida y desarrollo, como en los estilos de pensamiento y conocimiento por lo que también era importante vislumbrar si estas horas dedicadas a trabajar en instituciones sociales repercutían en su manera de entender el mundo, su profesión y su ciencia.

Para realizar el estudio empírico se le presentó un cuestionario con 21 ítems. La forma de usar la herramienta fue con pretest y un postest a los estudiantes. El primer cuestionario se completó la primera semana del curso, cuando el alumnado no había comenzado el trabajo de campo. El segundo cuestionario se completó la última semana una vez termina la experiencia y el encuentro con las realidades ofrecidas por el departamento de acción social.

La medición se realiza con una herramienta fiable y válida. Este cuestionario también se ha utilizado en diferentes investigaciones, ya que uno de sus propósitos es conocer si la formación que reciben los estudiantes tiene un impacto en su realidad universitaria y les mueve a la acción. Para analizar los datos ofrecidos por los cuestionarios se ha procedido a hacer una comparación cuantitativa donde se analiza la evolución de los 21 ítems contestados, observando la diferencia y crecimiento de cada resultado.

4. RESULTADOS

La herramienta utilizada tiene diferentes indicadores que ayudan a interpretar los resultados y ofrecen una información más concreta de los que se quiere medir.

Como se puede ver en la investigación, el cuestionario (Anexo I) (De la Calle, 2009) presenta cuatro dimensiones diferentes. La primera, aborda preguntas sobre las responsabilidades que adquieren los ciudadanos/as con la sociedad e incluye cuestiones sobre cómo el alumnado está comprometido con la búsqueda de soluciones para un mundo más sostenible. La siguiente dimensión, engloba cuestiones relativas al reconocimiento del valor de la dignidad de las personas sin importar su sexo, nacionalidad, posición social, etc. Por último, se establecen otros ítems para medir el efecto que tiene en los estudiantes la experiencia de ponerse al servicio de las personas más excluidas de la sociedad.

Antes de realizar la comparativa de resultados, se puede señalar el alto grado de responsabilidad social que refleja el alumnado de biotecnología. Así podemos constatar los elevados porcentajes, en la mayoría de los ítems, que hacen referencia a su compromiso con la sociedad, incluso antes de realizar el trabajo social. Por tanto, podemos concluir que el biotecnólogo tiene una clara vocación de servicio y esta se ve reflejada en los datos recogidos en el pretest.

Los resultados obtenidos al pasar los cuestionarios pretest y postest se pueden observar en la tabla 2. A modo de conclusión y realizando un estudio global sobre el comportamiento de las diferentes cuestiones se constata que un gran número de respuestas tienen un crecimiento ascendente después de participar en el trabajo de campo propuesto por el departamento de Acción Social y la materia de Educación para la Responsabilidad Social.

Cabe resaltar, que los estudiantes al realizar las prácticas sociales o su trabajo en las ONG señalan que ha aumentado su compromiso con los entornos más desfavorecidos y con las personas a las que acompañan, lo que nos hace concluir que la experiencia en los centros educativos, que promueven la educación para la diversidad, ha permitido al alumnado aumentar su conciencia social.

Es relevante observar como las preguntas 1 y 2 que hacen referencia a una mayor conciencia solidaria y la necesidad de construir un mundo más sostenible, obtienen una valoración alta, lo que demuestra que, gracias a esta experiencia, el alumnado es consciente de su papel en el desarrollo de un mundo más justo. Esta misma evolución de crecimiento adquiere el ítem 8, que se interesa por la responsabilidad individual que tenemos frente a situaciones de desigualdad y pobreza.

También merece destacar los ítems 7 y 9 en los que el alumnado reconoce que tras el acompañamiento a personas vulnerables es capaz de tomar conciencia y reconocer la necesidad de abrirse a los otros y de buscar el bien común por encima de los intereses individuales. El programa social que ofrece la Universidad Francisco de Vitoria es recibido por los estudiantes de una manera muy positiva, es más el alumnado considera que es necesario que las universidades ofrezcan estas herramientas para una formación integral de calidad (ítem 15).

Tabla 2. Resultados cuestionario

Ítem	Curso académico I		Curso académico II	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1.	4,54	5,00	4,73	5,00
2.	4,50	5,00	4,45	4,69
3.	4,30	4,87	4,47	4,84
4.	3,12	4,47	4,22	4,77
5.	4,56	5,00	4,51	5,07
6.	5,31	5,36	5,26	5,16
7.	4,66	4,91	4,45	5,11
8.	4,78	5,07	4,80	5,40
9.	4,28	4,82	4,31	5,11
10.	4,98	5,05	5,04	5,02
11.	3,96	4,31	4,16	4,69
12.	4,38	4,31	4,35	5,02
13.	4,57	4,59	4,16	5,02
14.	4,48	4,33	4,39	4,64
15.	4,08	4,45	4,00	4,82
16.	4,69	4,87	4,63	4,78
17.	5,48	5,36	5,35	5,24
18.	4,80	4,78	4,37	4,93
19.	5,04	5,02	4,51	4,89
20.	4,64	4,82	4,37	4,87
21.	4,02	4,64	4,17	4,91

Fuente: Elaboración propia

La metodología propuesta por el departamento de Acción Social es de Aprendizaje-Servicio. Uruñuela (2018) considera que esta metodología es idónea para consolidar aprendizajes. En esta misma línea, Cortes (2016) reconoce que solo desde la experiencia se puede acercar a los/as estudiantes a la realidad. Para entender esta técnica se puede citar la definición de Furco (2002), donde afirma que:

El aprendizaje servicio pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Dado que los programas de aprendizaje servicio normalmente están radicados en cursos formales, la actividad de servicio habitualmente se basa en los contenidos del currículum que se enseñan (Furco, 2002, p. 25)

Se observa, cómo hay los items que hacen referencia al papel de la universidad en la enseñanza de la educación en valores tienen un comportamiento descendiente. Este impacto negativo en el alumnado nos lleva a concluir que hay que seguir trabajando en propuestas académicas que fomenten un espíritu crítico y un pensamiento global y sostenible.

Los resultados obtenidos en este trabajo vienen a reforzar las investigaciones cuantitativas y cualitativas realizadas desde la Universidad Francisco de Vitoria por García Ramos (2008), Calle Maldonado (2009), de Dios Alija y Valbuena Martínez (2022), etc, en las que se mide el grado de compromiso social de los estudiantes tras cursar la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social y realizar prácticas sociales en diferentes instituciones sociales. Todos estos estudios concluyen que este tipo de trabajo social aumenta considerablemente el grado de compromiso y responsabilidad social de los universitarios y universitarias implicándose en primera persona en la construcción de un mundo más justo y humano. Esta investigación ha querido reforzar y validar dichos resultados, pero desde un enfoque más novedoso haciendo hincapié en tres conceptos claves para la educación: inclusión, sostenibilidad y diversidad.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha delimitado y definido que se entiende por educación inclusiva para más tarde pasar a describir las diferentes conferencias y programas internacionales que se han llevado a cabo para potenciar y mejorar la educación en igualdad para todos los seres humanos. A su vez, se ha analizado el papel que ha jugado la ONU y su esfuerzo, a lo largo de todos estos años, por intentar que la educación llegue a todos los habitantes del planeta, deteniéndonos a analizar el impulso que la Agenda 2030 ha supuesto en todo este proceso.

La Agenda 2030, como se ha señalado, interpela para su ejecución no sólo a los gobiernos sino a todos actores públicos y privados. La universidad está llamada a jugar un papel decisivo, y le esperan apasionantes retos en relación con la inclusión. Mediante la eliminación de barreras visibles e invisibles; mediante la escucha atenta a todos los colectivos cuya inclusión se pretende; formando adecuadamente no solo al estudiante, sino también al profesorado, para que tenga las herramientas necesarias para apoyar y entender cómo operan las barreras discriminatorias y las dificultades de los colectivos vulnerables; mediante el estudio del fenómeno en su vertiente de investigación, modificación y adaptación de los itinerarios curriculares y mediante la formación de estudiantes que estén sensibilizados con los fenómenos de la inclusión.

La mayoría de los estudios que se han abordado son investigaciones cuantitativas y cualitativas de distintos aspectos de la inclusión, lo cual es un gran punto de partida. Pero habrá que ir realizando un mayor constructo teórico que sirva de marco justificativo y curricular desde los idearios propios de cada centro educativo.

Un ejemplo claro de como la universidad debe de formar a sus estudiantes en la educación inclusiva e igualitaria es el trabajo que el departamento de Acción Social de la Universidad Francisco de Vitoria desarrolla. Así, el análisis cuantitativo realizado permite constatar que la experiencia del alumnado que realizan prácticas sociales en ONG favorece la formación integral y el grado de compromiso social de nuestros estudiantes, a la vez que se forman en la pluralidad, la diversidad y el multiculturalismo aumentando su conciencia por el otro y su responsabilidad con la sociedad.

6. REFERENCIAS

- Albalá Genol, M. A., Etchezahar, E., y Maldonado Rico, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Prisma Social*, (33), 162–182. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4258>
- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L., y Arandia Loroño, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(Especial), 60–74. Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394>
- Alvira, F (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. CIS.
- Antolín López, R, García de Frutos, N y Martínez Bravo, M. (2020) Análisis de la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en el ámbito universitario: diferencias entre la perspectiva personal y empresarial. *Revista Educativa Hekademos*, 28.
- Aparicio Acosta, F (2000). *Universidad y Sociedad en los albores del 2000*. Documento de trabajo 00-6 Serie estadística y Econometría 02.
- Argibay, M., Celorio, G., y Junajo, C. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Hegoa.
- Barrio de la Puente, J, L (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 1, 13-31.
- Booth, T, y Ainscow, M (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Carlos Parra, C (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista isees*. n° 8, 73-84
- Castellana Rosell, M y Sala Bars, I. (2005) La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta* núm. 85, 57-84.
- Cerrillo Martín, R, Izuzquiza Gasset, D y Egido Gálvez, I (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación* n° 11 (1), 41-57.
- Cortés, G. (2016). Sobre la necesidad de la enseñanza de la Filosofía, *Actas*, 3(1), 193–216.
- De la Calle Maldonado, C. (2009) *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. Universidad Complutense de Madrid.
- De la Calle Maldonado, C., García-Ramos, J.M., De Dios Alija, T., y Valbuena Martínez, C. (2020). Índices sintéticos para medir la responsabilidad social del estudiante universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(189). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4705>
- De Dios Alija, T., De la Calle Maldonado, C., García-Ramos, J.M., y Valbuena Martínez, C. (2022). *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado*. Tirant Humanidades 551-565

- Domínguez Prieto, X. M. (2007). *Llamada y proyecto de vida*. PPC.
- Furco, A., «Is Service-Learning Really Better than Community Service?» en Furco, A. y Shelley, H. Billing (Eds), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002, p. 25.
- Galdós, Melina A, Ramírez, M, Villalobos, (2020). *El rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Instituto de Innovación Basado en Ciencia . Universidad de Talca <http://institutedeinnovacion.otalca.cl/>
- Garabal Barbeira, J (2015). Universidad y diversidad funcional: aproximación a la inclusión en el ámbito universitario. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación*, vol 8.
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-619.
- García Ramos, J.M (2008) Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación* 19 (2), 385-404
- García Ramos, J. M., de la Calle Maldonado, C., Valbuena Martínez, M. C. y de Dios Alija, T. (2016). La formación en Responsabilidad Social y su impacto en diversas carreras universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 435-451. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.244271>
- García, y Carrascal, S. (2016). La influencia del espacio, la ciudad y la Cultura Maker en educación. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 6, 1-13
- Gómez Gil, C (2017). Relaciones ecosociales y cambio global. *Papeles n° 140*, 107-118
- Gómez Jarabo, I, Saban Vera, C, Sánchez, B, Barrigüete Garrido, M, Sáenz-Rico de Santiago, B (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación ambiental y sostenibilidad* 1 (1)
- González González, M^o (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, Vol. 6 n° 2.
- González Olivares, A, L y Blanco García, M (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, Año 31, No. Especial 3, 582 - 604
- Iglesias M, Gimenez P. (2021) *Conversaciones inter-ciencias*, editorial Comares.
- Jiménez-Millán, Azahara, García-Cano Torrico, María: Retóricas sobre diversidad en la universidad pública española según sus líderes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Vol 28, 2021
- Lobato, A y Morilla, M. (2007). *Ideas y recursos para el desarrollo de la educación en valores*. Fundación ECOEM.
- López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. Verbo Divino.

- M. Shore, Lynn, Cleveland, Jeanette N. y Sánchez, (2018) Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review* 28, 176-189.
- Mayo País, M^o, Fernández de la Iglesia, J, Roget Salgado, F (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274.
- Naciones Unidas. (1987). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/SP/AMeetings/17thsession/GA_declaracion41-128_sp.pdf
- Naciones Unidas. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Naciones Unidas. (2000). *Foro Mundial de la educación*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- Naciones Unidas. (2000). *Un decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización: La educación para todo*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/54/122>
- Navas Cuenca, E. (2013). *Legislación y educación medioambiental*. ICB.
- Naya Garmendia, L.M. (2001). *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Erein.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Alianza editorial.
- Olivencia, J. J. L., Solbes, V. M. M., y Merino, E. S. V. (2015). *Género, Educación y Convivencia*. Dykinson.
- Pardo Martínez, L (2011). *La función de la universidad en las sociedades del conocimiento*. Aula. 17. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva. Un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Pérez González, F., Segura Etxezarraga, J., y Munilla, J. I. (2017). *Me enseñar el camino de la vida. Desafíos contemporáneos de la educación*. http://www.bizkeliza.org/fileadmin/documentos/_obispo/cartapast17_cast23.pdf
- Pichardo Galán, J, Puche Cabezas, Luis (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos, Revista de ciencias sociales*, 7(1), 10-26.
- Restán, J. (2016). *Educación el otro nombre de la misericordia* BAC. Popular.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.
- Serrate González, S, Martín Lucas, J, Caballero Franco, D y Muñoz Rodríguez, J (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*. Vol 7, n° 2, 183-196.
- Solís Espallargas, C. (2019). La percepción de la sostenibilidad de estudiantes de Máster en Educación ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Espacios*, Vol 40, n° 39.

- Soto Calderón, R. (2011). La Inclusión Educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>
- Pascale, L., Martínez, M. D., y Martínez, J. J. C. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales en educación secundaria. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society, And Education*, 11(1), 27-37.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Editorial Intermon-Oxfam. Colección libros de encuentro.
- UNESCO. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- UNESCO. (2000c). *World Education Forum; Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: Una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>
- UNESCO. (2011c). *Informe de educación en el mundo. Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y el Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2016c). *Informe de educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de servicio sostenible para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Uruñuela, P.M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.

ANEXO I

CUESTIONARIO

- I.1 Tengo una visión global de la situación actual del mundo y son consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.
- I.2 Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.
- I.3 Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.
- I.4 Pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con los otros.
- I.5 Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.
- I.6 Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona.
- I.7 Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individuales.
- I.8 Considero que el cambio personal es un paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea.
- I.9 He experimentado en primera persona la alegría que conlleva el servicio y la solidaridad.
- I.10 Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosos para descubrir valores personales.
- I.11 Considero que el hecho de ser universitario ayuda a tomar conciencia de la importancia de la responsabilidad social.
- I.12 He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.
- I.13 Creo que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la universidad, podré aportar más al cambio social.
- I.14 La formación que he recibido contribuye, en la práctica, a que aumente mi grado de responsabilidad social.
- I.15 Considero que la responsabilidad social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.
- I.16 Me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientación al bien común.
- I.17 Considero que la responsabilidad social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.
- I.18 Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.

I.19 Considero que la acción de un buen profesional tiene repercusión en su entorno más inmediato y en otros de trascendencia mayor.

I.20 Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.

I.21 A modo de síntesis, valora el grado en el que te sientes comprometido y socialmente responsable en estos momentos.