

# Responsabilidad social universitaria vs asistencia obligatoria a clase: ¿Una incoherencia institucional?

## University social responsibility VS compulsory class attendance: institutional incoherence?

Montserrat Vargas Vergara<sup>1</sup>

Recibido: 5 -11-2015 - Aceptado: 11-12- 2015

*Mientras que la Universidad no asuma su responsabilidad en el fracaso de la educación en España, todo lo que haga en aras de la Responsabilidad social universitaria, puede ser entendido como una puesta en escena, no más.*

### Resumen

Hoy más que nunca, una sociedad plural y global necesita de una universidad abierta y flexible, en consonancia con los cambios y necesidades sociales, agravadas por la actual crisis económica. En este trabajo se reflexiona sobre la actuación de la universidad desde la responsabilidad social universitaria (RSU). Se parte de un acercamiento teórico del concepto y en un segundo apartado se muestran los resultados de una investigación que fue parte de tesis doctoral. El estudio de casos realizado, analizó la correlación que existía entre la asistencia obligatoria a clase y entrega de trabajos, y el rendimiento académico de los estudiantes. Posteriormente, se relaciona este estudio con los principios que propone la RSU, ya que se puede estar cayendo en una incoherencia e injusticia social, al imponer la asistencia a clase como factor indispensable para ser evaluado. Se propone el análisis institucional y una metodología mixta como posibilidad para escuchar las voces de los stakeholders.

**Palabras clave:** responsabilidad social universitaria, análisis institucional, crisis social, stakeholders, asistencia obligatoria.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla; Master Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural; Doctora por la Universidad Pablo de Olavide en el "Programa de Evaluación, Mejora y Calidad en la Educación Superior", de la Facultad de Ciencias Sociales. Es miembro del Grupo de Investigación Acción Socioeducativa (GIAS), en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla); del Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, «Grupo Comunicar» y de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

## Abstract

Today more than ever, a plural and global society needs an open and flexible University in line with changes and social needs, compounded by the current economic crisis. In this paper, we reflect on the way and the meaning of university in order to University Social Responsibility (USR). We start from a theoretical approach of the concept and in a second section, we show the results of an investigation that was part of doctoral thesis. The case study conducted, analyzed the correlation that existed between compulsory attendance and submission of assignments, and performance academic students. Subsequently, this study relate to the principles proposed by the RSU, as can be falling into an incoherence and social injustice, to enforce school attendance as an indispensable factor for evaluation. An Institutional Analysis and propose a joint methodology as a possibility to listen to the voices of the stakeholders.

**Keywords:** university social responsibility, institutional analysis, social crisis, stakeholders, compulsory attendance.

## Introducción

Las líneas que se abrieron tras la investigación de tesis doctoral realizada en la mundialización de los estudios superiores, adaptación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior como primera propuesta, pasando por Estrategia Universidad 2015 e intentando acercarse a Horizonte 2020, han dado como resultado la necesidad de un análisis institucional para que los cambios necesarios sean posibles. Fue a partir de entonces cuando se llega al convencimiento de la imposibilidad de responder a las propuestas europeas, debido a una negativa al cambio por parte de la institución universitaria, lo que dio pie al posterior estudio del concepto de responsabilidad social universitaria, en adelante, RSU.

En este artículo se tiene una triple intención. En primer lugar, se quiere hacer una aproximación al concepto de RSU. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos tras una investigación, estudio de casos, en el Plan Piloto del Grado de Magisterio (lengua extranjera) donde se demostró que la asistencia obligatoria a clase no determina el éxito en la asignatura. Finalmente, se busca demostrar que la asistencia obligatoria a clase no va en consonancia con la realidad socioeconómica de los estudiantes universitarios y lo que según los distintos autores es la responsabilidad social universitaria. Por lo tanto se aborda: teoría, funcionamiento interno y proyección social.

## Acercamiento al concepto de responsabilidad social universitaria

Pocas cosas son tan fáciles como el parecer solidario en tiempos de crisis económica. Bien fácil es diseñar actuaciones en virtud de la solidaridad... Pero, ¿qué pasa cuando las actuaciones no llegan y lo que se requiere es un cambio radical en las estructuras afianzadas en las organizaciones? ¿Es posible un cambio sin reflexión? Como se ve, la no tan joven línea de investigación sobre RSU parece que puede ser una respuesta a tanta pregunta, si bien el estudio de la misma lleva a una profunda frustración cuando se evidencia, una vez más, que todo se queda en bonitas intenciones, para tal vez poder seguir actuando del mismo modo pero con el contento de algunos.

En este sentido, hay coincidencia con Vallaeys, F., De la Cruz, C., y Sasía, P.M. (2009), en la necesidad de entender que la universidad requiere ser diseñada desde la reflexión, investigada desde dentro para una mejor proyección hacia fuera; lo explica así:

Una universidad es una organización en la que muchas personas piensan, investigan y aprenden, pero no necesariamente lo hacen en forma articulada y dirigida hacia un mismo propósito institucional. La responsabilidad social le exige a la universidad ser una organización que se piensa, se investiga y aprende de sí misma para el bien de la sociedad. (2009:2)

Para estos autores, la RSU no es o no debe ser considerada como una función más de la organización, sino que apuestan por lo que se entiende como una cuestión de diseño de la organización, basado en el diagnóstico y un código ético. Su aportación viene argumentada en las siguientes palabras:

Que la organización defina su misión y se atenga a ella, implemente un código de ética y un comité autónomo encargado de promoverlo, garantice el cumplimiento de las leyes y los más exigentes estándares internacionales (laborales, sociales, ambientales), asegure un buen clima laboral, luche contra la discriminación y la desigualdad, proteja los derechos fundamentales de las personas y se comprometa a rendir cuentas. El objetivo de estas prácticas de buena gobernabilidad es evitar el riesgo de corrupción de la organización. (2009: 6)

Por lo tanto, se debe entender que la RSU no se limita a acciones que supuestamente van dirigidas a una parte de la sociedad que requiere de asistencia o apoyo social. Se trata, como se quiere mostrar en este trabajo, de una cuestión de ética de la organización y de auto control de las acciones. Por ello, la RSU requiere, tal y como señalan Vallaeys, F. et al. (2009), de un proceso de auto evaluación necesario ante la sospecha de que el proceso de expansión de la universidad pueda estar pasando por una crisis de identidad, situación que se puede identificar igualmente en el caso de España, cuando se refiere a las consecuencias negativas de esa expansión:

Una de ellas es la profundización de una crisis de identidad en la universidad latinoamericana. "Crisis", por cuanto las universidades experimentan dificultades para cumplir adecuadamente con sus funciones estratégicas y para actuar como motores del desarrollo científico, tecnológico, económico, político y cultural. Dado el papel clave que las universidades desempeñan en el desarrollo de la región, esta crisis no puede ni debe pasar inadvertida (2009:3)

Lo que es factible señalar como la "denuncia" sobre el problema de la universidad y las advertencias de los que podríamos identificar como stakeholders, a los cuales se hará referencia posteriormente, han sido no solo ignoradas, sino en muchos casos silenciadas. Solo así se puede entender cómo se ha llegado a este punto en el

que hay que recordar a la universidad que tiene una función social y una responsabilidad que no puede abandonar.

Si se hace un breve repaso por la literatura, es posible descubrir que Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2014) ya sitúan los inicios de la RSU en los años 60, con el XXV Congreso Mundial de Pax Romana (Montevideo, 1962). Señalan que durante los años 70 ya se debatía sobre los cambios que debieran producirse en el contrato social entre universidad y sociedad. Este dato coincide con el momento en que se comienza a hablar de análisis institucional y la evaluación de las competencias.

Según estos autores, los cambios que se propusieron en ese que podría ser el nacimiento de la RSU, apuntaban a que las universidades más allá de la transmisión y extensión del conocimiento, debieran estar llamadas a: Larrán-Jorge et al. (2014:5)

- Jugar un papel importante en contribuir al objetivo general de lograr la igualdad de oportunidades.
- Proveer una educación adaptada a una diversidad de cualificaciones, motivaciones, expectativas y aspiraciones de carrera profesional.
- Facilitar el proceso de formación a lo largo de la vida.
- Asumir una función de servicio público.

Si, tal y como indican los autores, la preocupación por hacer universidades responsables socialmente nació en los años 60, parece mentira que 55 años más tarde, no solo se carezca de una universidad con estos principios, sino que cada día se distancia más de ella. Pero no debe pensarse que el tema en cuestión fue una moda pasajera; todo lo contrario. La preocupación por construir una universidad de calidad y sobre todo que respondiera a los principios que la originaron, han seguido presentes a lo largo de estos años. Se recuerda que la necesidad de una revisión sobre los aprendizajes universitarios, tal y como indican Apodaca P. y Lobato, C. (1997), se originó en el mundo laboral, donde se

evidencia la falta de competencias profesionales de algunos licenciados. Ya desde los años 90, son muchos los autores que invitan a la reflexión sobre evaluación institucional. Se planteaba la necesidad de una reforma pedagógica, balance de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y propuesta de estrategias de innovación y cambio, revisión que no se hizo y dio como resultado la LOU (2002) y la posterior LOMLOU (2007). Cabría estudiar cuál de ellas está más alejada de la RSU a falta de un discurso pedagógico y autoevaluación. Apodaca et al. (1997) manifiestan la importancia de asumir un nuevo enfoque curricular, revisar los criterios y técnicas de evaluación de los aprendizajes y, entre otros, revisar el sistema de selección y promoción del profesorado, cuestiones en que hoy, no solo no se han solucionado, sino que se evidencia un rechazo a ser tratadas.

Si como se aprecia a lo largo de este trabajo, la RSU parte o tiene su origen en la responsabilidad social empresarial o corporativa, se quiere resaltar la interesante aportación de Vallaeys (s.a.), quien habla de la responsabilidad social de las organizaciones, que entiende en los siguientes términos:

No es ni filantropía, ni mero gasto de inversión social, fuera del ámbito de acción de la organización, para redimir las “malas” prácticas de la organización (o la mala conciencia de sus dirigentes). La Responsabilidad Social no se entiende bajo el lema: “las sobras para las obras”.

Se entiende que no se trata de un concepto puramente empresarial, ni que su aplicación responda, según algunos consideran, a una mercantilización de la universidad. Se trata de entender que la universidad es una organización, donde se tienen unos objetivos propios y para con la sociedad; unos usuarios (ya sean considerados como clientes) que deben estar satisfechos con la inversión que en esta organización hacen; y unos empleados que no solo deben conocer, sino identificarse, con los principios éticos y de actuación de la organización a fin de poder aunar esfuerzos en la consecución de unos resultados esperados de calidad. Se puede concluir y coincidir con

Sancho, M.M., y Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2013) en que, la “responsabilidad social es la teoría ética o ideología según la cual una entidad, ya sea un gobierno, organización o empresa, o cada individuo, tiene una responsabilidad hacia la sociedad. El concepto incluye tanto la responsabilidad por los que se hace (ACCIÓN) como por lo que no se hace (OMISIÓN)” (2012:4). Por lo tanto, se entiende que no solo se trata de acciones que vayan encaminadas a la visibilidad de una actuación institucional socialmente responsable, sino que también hay que tener en consideración, y por lo tanto debe ser objeto de análisis, aquello que se deja de hacer y repercute directa o indirectamente en una actuación más o menos responsable. ¿Hacia dónde mira la universidad cuando tiene que responder a la sociedad?

### **Identificación y función de los stakeholders en la RSU**

A lo largo del tema desarrollado, se ha visto asociado el concepto de stakeholders, que se ha ido deduciendo a lo largo de las diferentes lecturas. Si bien todos los autores, tanto los que hablan desde la RSC como los que se centran en la RSU, hacen alusión a los stakeholders como parte importante en el proceso de hacer una organización socialmente responsable. El descubrimiento de este concepto ha evidenciado que uno, por no decir el principal problema de la universidad que se vive ante la responsabilidad social que se le presupone, es la falta de comunicación o el total desconocimiento de la opinión de este grupo o la repercusión en que él tienen las decisiones que se toman desde la gobernanza. Gaete Quezada, R. A. (2010:30) considera lo siguiente:

Desde una perspectiva sistémica, de acuerdo con la OEA-BID (2007: 21) la responsabilidad social universitaria es definida como: ...una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover un desarrollo sostenible. Es decir, como comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo.(...) Podemos comprender a la responsabilidad social universitaria, (...) como el

desarrollo de un proceso dialógico conversacional permanente tanto con sus stakeholders internos (alumnos, docentes, personal de investigación y administrativo) así como con las partes interesadas externas (empresas, gobiernos, ONG, vecinos, medio ambiente, etc.) identificados de acuerdo a las funciones propias de la misión de la universidad (docencia, investigación, extensión y gestión), elaborando participativamente una agenda con las diferentes acciones y estrategias necesarias para que la universidad distribuya equitativamente los beneficios generados por su quehacer, de acuerdo con los intereses y aportes de las partes interesadas. (2010:30)

Así, para comprender las dimensiones de lo que realmente es la RSU se plantea que el primer paso es la identificación de los stakeholders. A priori, todos los autores reconocen que una empresa socialmente responsable toma acciones que repercutan positivamente en los stakeholders. Para Vallaey, F. et al. (2009). "El término puede traducirse también como "partes interesadas" (su voz original viene del inglés: stakeholders) y refiere a cualquier individuo o grupo que pueda afectar o ser afectado por las políticas, objetivos, decisiones y acciones de una organización, en este caso la universidad."(2009:19). Otros autores como Argandoña (1998) proponen una reflexión sobre la teoría de los stakeholders y el bien común, entendiendo que la empresa no puede o no debe funcionar como un todo ignorando el bien de las personas. Se entiende que este autor invita a una reflexión de cómo el bien personal repercute en el bien común. En este mismo sentido, que se puede entender cómo cuidar el capital humano, son muchos los informes que desde Europa insisten en esta idea. Se plantea que los stakeholders incluyen y comprenden a todas aquellas personas o grupos que se ven afectados o intervienen de forma directa o indirecta en la empresa o institución. Por ello se deduce que la imagen de la institución, y/o la legitimidad de la misma, depende de la opinión que los stakeholders tengan sobre ella. En este sentido preocupa lo que Gaete Quezada, R. A. (2010) toma de Moreno (2006:191), quien entiende así la cuestión:

El concepto de responsabilidad social establece algunas implicaciones de importancia: 1. Su aplicación es voluntaria, no impuesta por imperativo

legal alguno, aun cuando el punto de partida del comportamiento socialmente responsable sea el escrupuloso cumplimiento de la ley. Las buenas prácticas a que da lugar la responsabilidad social sobrepasan las exigencias legales. (2006:191)

La cuestión de que la responsabilidad social sea algo voluntaria, lleva a destacar la idea de Orozco Toro (2011), quien hace un interesante estudio de cómo se asume, en este caso referido a la empresa, que la responsabilidad social corporativa (RSC) influye positivamente en la marca, aunque también advierte que esto se puede ver como una acción más de marketing que de convencimiento de la empresa:

La supuesta publicidad relacionada con la donación, como opina Healey, no es más que acciones asistencialistas que, aunque llevan consigo beneficios para algunos sectores de la comunidad, tienen una intención directa en el marketing, pues su intención primordial es figurar en medios masivos de comunicación, con acciones de free press (publicidad gratuita), que les brinde visibilidad ante los stakeholders" (2011: 94)

Al igual que sucede en la empresa, la universidad puede estar cayendo en una cuestión de imagen que se desmorona ante quienes viven su actuación diaria. Se entiende por tanto que el intento de mostrar una universidad socialmente responsable, no se puede limitar a acciones solidarias o creación de oficinas de responsabilidad social u otras cuestiones de "moda" que permitan dar una imagen actual y socialmente comprometida, como puede ser el tema de género, por ejemplo. En este sentido, se encuentra que si las acciones no van acompañadas de un cambio profundo en la empresa, la acción puede ser contraria a la deseada e ir en contra de la marca. Es nuevamente la necesidad de evaluación sobre las acciones de la empresa, las que pueden determinar la pertinencia o no de las acciones. En este sentido, Orozco Toro (2011) señala:

Las acciones de RSC generan reacción en los mercados, en los stakeholders (grupos de interés), en la competencia, en las instituciones públicas, en el valor de los productos y servicios; el fondo de esta situación deberá indagar qué tipo de reacciones generan estas acciones, ya no como simples especulaciones, sino basados en estudios

donde se ponga a prueba la verdadera importancia de estas estrategias empresariales, tan vitales para la vida de organizaciones inmersas en la sociedad del conocimiento. Orozco Toro (2011:92)

Son muchas las acciones que se suceden en la universidad y en este artículo se muestra una de ellas, como ejemplo de lo que sucede cuando no solo se asumen como indiscutibles sus resultados, sin indagar en las evidencias sino que se dan por buenos, sin más. La propuesta de este autor señala la importancia de: "Determinar la forma en que los stakeholders perciben las acciones de RSC, de manera que se pueda verificar si son estrategias que generen un beneficio directo en la empresa, a manera de relación costo-beneficio" (2011:103). Las variables que según este autor deben controlarse en la empresa son:

Innovación, fiabilidad, liderazgo, calidad, resultados económicos, servicio y confianza; y otras siete variables enfocadas a evaluar la incidencia sobre la reputación corporativa: comportamiento social, trato justo, sensibilidad económica, responsabilidad social, apoyo a causas sociales, ética empresarial, calidad laboral.

Es posible concluir este primer apartado, donde se ha intentado mostrar cómo la RSU va más allá de actuaciones puntuales relacionadas en algún caso o que pueden ser confundidas con la filantropía. Es obvio que se trata de una cuestión de ética empresarial, de responsabilidad para con los stakeholders y, sobre todo, que implica necesariamente un planteamiento basado en la responsabilidad de: el diseño de la actividad, las repercusiones de las acciones y el análisis de los resultados. Por ello, se entiende la importancia de la reflexión, la escucha, el diálogo y el constante autodiagnóstico de la organización. ¿Qué sucede cuando la universidad no contempla el papel de los stakeholders y sus actuaciones no solo van en sentido contrario, sino que imposibilitan su desarrollo? ¿Existe en la universidad una comunicación desde los grupos de interés hacia la gobernanza?.

### **Cuando la comunicación con los stakeholders de la universidad no se produce**

En esta segunda parte del artículo se pretende

evidenciar la falta de comunicación entre los usuarios de la universidad, caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, con lo establecido a nivel institucional. Es objeto de cuestionamiento si realmente la universidad es conocedora de quiénes forman el grupo de interés y hasta dónde se extiende la repercusión social de las actuaciones de la institución.

Tras la investigación sobre la adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior<sup>2</sup>, como respuesta a la globalización económica y consecuentemente a la mundialización de los estudios superiores, se estudian las distintas propuestas universitarias en las diferentes regiones del mundo; América Latina, Asia y el Pacífico, África y Europa. En cada una de ellas se plasmaban los problemas a nivel particular pero sorprendentemente todos ellas coincidían en una dimensión: necesidad de cambio de mentalidad, referida fundamentalmente a los gobernantes políticos y gobernanza de la universidad.

Algunos de los resultados de dicha investigación (Vargas 2011:981) fueron en relación a las instituciones en sí:

1. Dentro del proyecto de mundialización de los estudios, las propuestas Estrategia universidad 2015 y Educación y Formación 2020 requieren de un cambio de mentalidad en las instituciones de formación y en los Gobiernos que generan las leyes de Educación.
2. Para alcanzar los objetivos de Educación y Formación 2020, es necesario que el discurso pedagógico se incluya de nuevo en los sistemas educativos.
3. Las instituciones de educación en general y la universitaria en particular deben invertir en capital humano, fomentando la participación, alimentando la vocación y reconociendo los esfuerzos; todo ello relacionado con la docencia.
4. Solo en la medida en que la universidad se

<sup>2</sup> Tesis Doctoral Vargas Vergara (2011)

rija por un discurso pedagógico, podremos alcanzar los objetivos de Europa 2020.

El estudio realizado evidenció que las intenciones y las acciones de la universidad, en relación con su adaptación a las nuevas propuestas europeas, eran en muchos casos antagónicas, por lo que los resultados difícilmente llegarían. Así, como parte de esa reflexión, se ve como el sistema de promoción del profesorado, la formación en competencias y la idoneidad de los planes de estudio, fueron algunos de los temas surgidos que abrieron nuevas líneas de investigación que hoy, se quiere mostrar desde lo que ahora se entiende como una falta de RSU.

La primera cuestión para reflexionar es sobre las necesidades reales de la sociedad, en la que todos se hallan inmersos; sociedad que entre todos se está diseñando a través de los distintos programas educativos que se imparten en las instituciones destinadas a la formación, en cualquiera de sus niveles. Personalmente considero que ahí está la cuestión fundamental para que la RSU sea una realidad de profundo cambio y respuesta social, para que no se quede en meras intenciones políticamente correctas, en las que la imagen de la marca es lo que se persigue.

#### **La educación permanente vs la asistencia obligatoria a clase: resultados del estudio de casos**

Actualmente se aprecia como una de las grandes preocupaciones a nivel socioeducativo es la extensión de la educación a todas las partes del mundo y a todas las clases sociales. La educación permanente, o aprendizaje a lo largo de vida, es una de las claves para el reconocimiento de la evolución, satisfacción de las acciones educativas y conquista de una sociedad igualitaria. Una de las recomendaciones y objetivos de la UE es convertir la educación permanente en una realidad concreta; se muestra en el informe "Educación y Formación 2010" elaborado en 2004 y se expresa así:

Se precisa de estrategias de educación permanente nacionales, coherentes y de amplio alcance. Es necesario, en este contexto, fomentar una asociación más eficaz entre los actores clave,

que incluya empresas, interlocutores sociales e instituciones educativas a todos los niveles. Dichas estrategias deberían convalidar la experiencia precedente y crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles para todos, en especial para los grupos desaventajados. Debería establecerse prioritariamente referencias y principios europeos comunes y aplicarse con arreglo a las situaciones y dentro de las competencias de los Estados miembros. (2004:5)

De algún modo, llevado a una expresión dentro de la RS, se puede entender que la respuesta hace especial énfasis en la necesidad de identificar primero a los stakeholders, e involucrarlos después, para de estar forma poder diseñar estrategias que respondan a una realidad social. Debemos tener en cuenta que en el caso concreto de las Facultades de Ciencias de la Educación o Centros de Formación de Profesorado, los grupos de interés son toda, absolutamente toda, la sociedad actual.

#### **Investigación de referencia**

Como ya se ha indicado, en el proceso de adaptación de la universidad de Cádiz al EEES, la titulación de magisterio doble título de infantil y lengua extranjera, formó parte de la Experiencia Piloto<sup>3</sup> en el curso 2005/2006. La asignatura Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación fue utilizada como espacio idóneo para aplicar algunas de las propuesta europeas. En contra de la opinión e idea de lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de la docente, la cuestión de la asistencia a clase con carácter obligatorio se impuso como condición para ser evaluado en la asignatura, como parte de la adaptación al Plan Bolonia<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Con motivo de esta experiencia se elaboraron distintos documentos que fueron publicados en los congresos y demás eventos científicos a los que se asistió durante esos cursos.

<sup>4</sup> Se indica que no se ha encontrado ningún documento normativo del EEES ni en ninguno de las otras regiones estudiadas, que indique la obligación a clases, si bien hemos encontrado muchos que promueven una educación para todos y flexibilidad en la normativa y evaluaciones. No entendemos cómo la Universidad Española insiste en relacionar la asistencia obligatoria a clase como parte del EEES.

## Método

### Metodología

A nivel metodológico, este trabajo se considera como un estudio de casos, que tal y como indica Stake (1998), en lo educativo y social permite conocer la opinión de las personas y las incidencias de los programas que se aplican. Por otra parte, esta metodología, al no ser muestral, permite actuar en grupos pequeños, considerando que la población son todos aquellos que viven el proceso. En una combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, el tratamiento de los datos fue de análisis descriptivo.

### Participantes

Como ya se sabe las investigaciones desde el estudio de casos no son muestrales, por lo que la población y muestra coinciden en aquellas personas que han vivido la situación o experiencia objeto de estudio. En este caso fueron los 122 alumnos de primer curso de la doble titulación de magisterio de lengua extranjera e infantil. La experiencia negativa vivida en el aula, tanto por parte de los 119 estudiantes, casos estudiados, como por la docente, se plasmó en el registro y análisis de los datos obtenidos, en relación con la asistencia a clase y entrega de trabajos obligatorios.

### Objetivos:

- Obtener datos o evidencias, con los que demostrar a los cargos académicos que esta medida, lejos de ser adecuada, era incoherente, injusta e innecesaria.
- Conocer hasta qué punto la asistencia obligatoria a clase influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los datos obtenidos y que se muestran a continuación, toman mayor sentido cuando se evidencia que las actuaciones de los docentes y lo que viven en el aula, no llega o no es utilizado para una mejora y acercamiento a la realidad social. ¿Dónde queda el trabajo de aula de los docentes?.

### Instrumentos y procedimiento

La obtención de los datos fue a través de un registro diario de firmas de asistencia. Se

registraron la entrega de trabajos en clase y se hizo una relación entre los días de asistencia, el número de trabajos entregados y la calificación final obtenida en la asignatura.

### Análisis de los datos

En primer lugar mostramos el análisis e interpretación de los datos cuantitativos en relación con los siguientes aspectos:

- Relación que existe entre la entrega de trabajos y su repercusión en las calificaciones.
- Relación entre el número de asistencia a sesiones de clase y las calificaciones.
- Relación entre el número de clases y los trabajos presentados.

### Interpretación de los resultados

Para el análisis de los resultados hicimos una sábana de datos mediante el registro de asistencia diaria, firmado por los alumnos, y la cuantificación de los ensayos<sup>5</sup> y posterior tratamiento estadístico con el programa SPSS<sup>6</sup>. Los estadísticos aplicados constan de una tabla de contingencia entre el número de trabajos presentados y la calificación obtenida. En la primera columna se muestra el número de trabajos (ensayos) entregados en dos bloques de; los alumnos que han entregado entre 0 y 4 ensayos y los que han entregado entre 5 y 8, siendo 8 el máximo.

Tal y como se muestra en la tabla 2, se muestra que el número de trabajos presentados no supone mayor número de aprobados.

Como se puede apreciar en la siguiente gráfica 1, que relaciona las calificaciones con el número de trabajos entregados, se evidencia que los estudiantes que han entregado entre 5 y 8 trabajos han aprobado y suspendido en

<sup>5</sup> Los ensayos como instrumento para la elaboración propia de contenidos. Se utilizó esta herramienta para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la composición, elaboración de contenidos a través de la investigación y trabajo con distintas fuentes documentales. Con una extensión máxima de un folio a doble cara.

<sup>6</sup> Los análisis se hicieron bajo un análisis descriptivo, donde las contingencias, correlaciones y medias fueron los estadísticos aplicados.



**Tabla 1.** Contingencia trabajos presentados

Trabajos presentados	Curso 2005/2006			Total Presentación trabajos
	Aprobado	Suspenso	No presentado	
0-4	22	6	25	53
5-8	3	3	2	8
Total	25	9	27	61

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

Entre los presentados:

Aprobados hay poca diferencia entre los grupos que presentan muchos y pocos trabajos (de 41.5% a 37.5%). Suspensos el grupo de los que presentan muchos trabajos supone un 37.5%, por lo que se cuestiona la utilidad de los mismos.

Entre los no presentados: A menor número de trabajos, mayor el porcentaje de alumnos que no se presentan. Dentro de estos grupos encontramos que un (47%), presentan hasta 4 trabajos, frente a un (25%) que habiendo realizado el máximo de trabajos, decide no presentarse a la convocatoria.

**Tabla nº 2 -** Relación entre trabajos presentados y calificaciones obtenidas

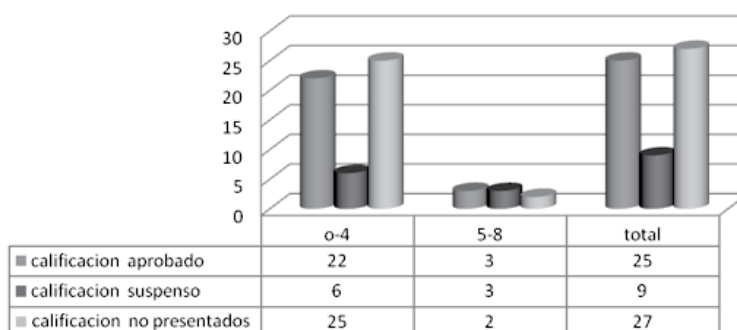
Trabajos presentados	Curso 2005/2006			Total
	Aprobado	Suspenso	No presentado	
0-4	41.5%	11.3%	47%	100%
5-8	37.5%	37.5%	25%	100%

Fuente: elaboración propia Vargas (2011)

igual número. Por otra parte, dentro de los no presentados a examen, se evidencia que la entrega de trabajos es inferior encontrándose la mayoría en un número de 0 -4.

El análisis de estos datos permite concluir que el número de trabajos entregados con carácter obligatorio, no determina una calificación positiva,

aunque sí influye en la decisión de presentarse, o no, a la convocatoria de examen. Se debe aclarar que los trabajos obligatorios consistían en la redacción y ampliación de los apuntes de clase a través de la investigación. La extensión del trabajo era de dos folios y todo versaba sobre material de examen.



**Gráfica nº 1 -** Relación entre trabajos presentados y calificaciones obtenidas

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

Otro análisis que se realizó fue el estudio de la relación entre la nota obtenida en la convocatoria ordinaria de final de cuatrimestre (enero) y el número de clases al que ha asistido el alumno. Dado el elevado número de alumnos que no se presentaron y que, sin embargo, acudían a clase frecuentemente, queríamos demostrar en este estudio que la asistencia obligatoria a clase no es determinante para el éxito o fracaso en la obtención de calificaciones.

El estadístico utilizado en este caso fue una correlación de Pearson, donde se obtiene un valor de ,379 para 47 casos. La relación es positiva y significativa ya que, se demuestra que las calificaciones mejoran de forma directamente proporcional a la asistencia a clase.

El resumen que se concluye del análisis es que, según los datos, la entrega obligatoria

de trabajos no implica que el alumno decida presentarse. Se da el caso de que se entregan todos los trabajos, pero no se ve preparado para superar el examen.

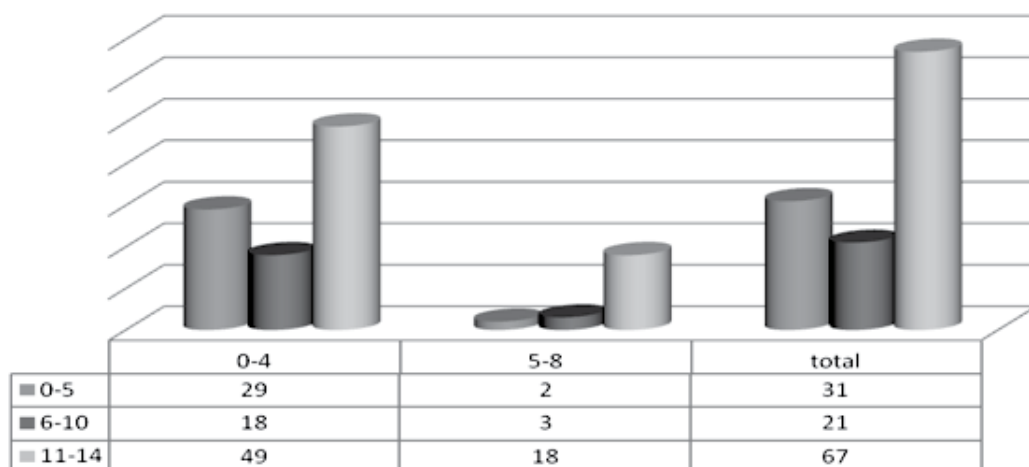
De los alumnos que tienen datos de calificaciones y que han asistido a clase, se puede deducir que la asistencia no supone o garantiza que el alumno se examine, pero sí que los que deciden examinarse han ido a clase. Otra cuestión que se plantea era la relación entre el número de clases y los trabajos presentados, que se muestra en la siguiente tabla de contingencia.

La representación de la gráfica 2 muestra cómo el mayor peso de estudiantes aparece en la franja de 11 a 14 días de asistencia a clase. Sin embargo, coincide en número con los que menos trabajos presentan.

**Tabla 3.** Relación entre trabajos entregados y asistencia a clase

	Resumen	Trabajos presentados		Total
		0-4	5-8	
Asistencia a clase	0-5 días	29	2	31
	6-10 días	18	3	21
	11-14 días	49	18	67
Total		96	23	12

Fuente: elaboración propia(Vargas 2011)



**Gráfica n° 2** - Relación entre trabajos entregados y asistencia a clase

Fuente: elaboración propia (Vargas 2011)

En el margen izquierdo se muestran los bloques creados según el número de asistencias a clase, que se relacionan con el margen superior referido a la entrega de trabajos. Como se puede apreciar, donde se halla mayor número de estudiantes es en la celda que recoge los datos de los que han asistido a las clases con asiduidad; sin embargo, solo presentan un máximo de 4 trabajos. Solo 18 alumnos acuden entre 11 y 14 sesiones de clase y presentan entre 5 y 8 trabajos (ensayo).

En la interpretación de los datos se percibes que son un 78% los que acuden regularmente a clase y los que presentan más trabajos. Nótese que son 18 alumnos los que están en este caso y que el total de aprobados es de 21.

Uno de los datos que has salido a la luz es que el número máximo de clases a la que asisten los alumnos es de 14. No hay ningún alumno que acuda al 100% de las sesiones, por lo que el alumno ha ido a clase para cubrir la normativa de 80%, al igual que la entrega de trabajos. Paradójicamente, obtenemos que la asistencia obligatoria a clase produjo un efecto contrario al que algunos imaginaban, se puede interpretar como ¿una mejora de la educación?.

El análisis de los datos<sup>7</sup> evidenció que la obligatoriedad en la asistencia a clase provocó descontento entre la mayoría de los estudiantes, cuestión que repercutió negativamente en el funcionamiento del aula.

La naturaleza de la investigación; investigación-acción, permitió contrastar el resultado cuantitativo con la opinión de los estudiantes en el apartado de sugerencias: "Que ya que la asistencia a clase es obligatoria en la Universidad y la profesora no puede hacer nada, pase la lista de firmas al principio para que se vayan los que no les interesa y podamos aprovechar más la clase". "Asistencia no obligatoria para que se tenga que estar media clase mandando callar". (Opinión alumno 1)

<sup>7</sup> Se puede consultar Tesis Doctoral, disponible en RODIN, donde se muestra la investigación completa sobre el concepto de "obligación" en la formación universitaria.

## Conclusiones del estudio de casos

Este estudio llevó a determinar que el concepto de obligatoriedad en la universidad, ya sea en relación con la entrega de trabajo, tutorías o asistencia a clase, lejos de favorecer la formación de los estudiantes, dificulta el aprendizaje y condiciona la docencia. Esto lleva directamente al concepto de educabilidad de Herbart (1777-1841) donde la disposición del sujeto para ser educado es determinante, al menos en edades adultas. Tristemente, y a pesar de los datos obtenidos, la imposición de asistencia obligatoria a clase para tener el derecho a ser evaluado continúa.

Si bien en 2005/06 se realizó una grandísima inversión económica y humana dentro de un proyecto de Plan Piloto, cuyo objeto se suponía que era el de conocer hasta qué punto la propuesta europea se podría implantar y de qué forma, lamentablemente nadie escuchó las opiniones y es factible adivinar que nadie leyó el sinfín de memorias que se hicieron.

Esto puede ser un ejemplo para una vez más cuestionar la utilidad de la investigación en la universidad. Es aquí donde existe la primera incoherencia institucional, no solo por la falta de retroalimentación en las investigaciones de los docentes, sino en el distanciamiento de la realidad a la normativa que se generó posteriormente sin atender a los resultados de las experiencias. ¿Se puede entender como una actuación socialmente responsable aquella que convierte el trabajo de los empleados en un sin sentido?.

### Responsabilidad social universitaria y su papel en tiempos de crisis.

Si se parte del concepto de RSU que se viene defendiendo, como propuesta para la proyección de la universidad a todas las clases sociales, y se relaciona con la situación socioeconómica que afecta a las personas y lleva a la necesidad de abordar la cuestión universidad-sociedad desde un paradigma de investigación Análisis institucional. Vallaey, F. et al. (2009) entienden que son necesarios cuatro pasos para llegar a una RSU: compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento y rendición de cuentas. Es en el

segundo de ellos donde quizás se encuentre la piedra angular de la cuestión: el rechazo a la evaluación por parte de la institución, lo que le lleva a tomar decisiones e imponer acciones que no responden a una realidad social.

De la Cruz, M.C. (2011) insiste en la responsabilidad que las universidades tienen a la hora de contribuir al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad. Se entiende por tanto, que las acciones de la universidad en sus distintos niveles, docencia-investigación y formación, deben responder a realidades sociales y guiarse por los principios de democracia e igualdad social.

Los problemas actuales que se encuentran en las aulas universitarias, no son solo a nivel económico, sino a nivel laboral. Cada día más, los estudiantes se ven obligados a acceder al mundo laboral antes de lo esperado, ya sea para pagar estudios o ayudar a las familias que en ocasiones pasan por situaciones realmente dramáticas. De otra forma, la situación actual de desempleo ha llevado a que se tengan estudiantes en edad adulta cursando estudios universitarios, ya sea en grado o máster, en muchas ocasiones aprovechando las ayudas de reducción e incluso gratuidad de la matrícula para desempleados, cuestión que es de agradecer. En un tercer caso se encuentran mujeres que vuelven o inician estudios universitarios, aprovechando quizás la situación de desempleo, propia o de sus familias, sin que por ello dejen de ser "cuidadoras sociales".

En cualquiera de los casos descritos, se encuentran situaciones de desempleo, empleo precario, a tiempo parcial o temporal, que pueden dificultar o imposibilitar la asistencia a clase. Es ahí donde se pretende detener y a través de este trabajo justificar una incoherencia entre lo legislado, lo institucionalizado y lo social.

Se entiende que los problemas que amenazan no se resuelven con acciones solidarias. Desde las oficinas de Acción Social o Responsabilidad Social de las distintas universidades es fácil diseñar actuaciones en virtud de la solidaridad... pero ¿qué pasa cuando las actuaciones no llegan y lo que se requiere es un cambio radical en las

estructuras afianzadas en las organizaciones? ¿Es posible un cambio sin autodiagnóstico y sin conocimiento de lo que sucede en las aulas?.

La investigación-acción tan rechazada por algunos académicos, es lo que en lo social permite conocer realidades. En este sentido, Kemmis (1992,10) explica que la idea que subyace en el enfoque de investigación-acción vincula intencionadamente los términos "acción" e investigación" haciendo hincapié en el rasgo fundamental del enfoque. Lo expone así:

...el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento en el conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje.

Se destaca la importancia que se le da a la necesidad de fomentar un cambio de mentalidad en lo referido a la investigación educativa. Se hace la defensa desde el convencimiento de que los problemas educativos surgen, entre otras cuestiones, cuando las necesidades sociales cambian; motivo por el cual la educación debe obligatoriamente adaptarse a esta nueva situación. Es el inmovilismo de las instituciones lo que provoca el caos.

Esta idea se relaciona con el convencimiento de que la acción educativa siempre debe implicar una mejora ya que, si no es así, queda incompleta y, por lo tanto, pierde el sentido práctico y transformador que define a la pedagogía. Paradójicamente, en los últimos años se ve como ha aumentado la literatura sobre este malestar o el aumento del fracaso escolar. ¿Realmente la universidad no es consciente de que el fracaso del sistema educativo español comienza en las aulas universitarias de formación docente?.

Para Morín (2009) la educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión. En este sentido, advierte sobre la posibilidad de que al error en la percepción de los hechos, se le añada el error intelectual. Por ello, considera que el conocimiento es una traducción y reconstrucción que entraña una interpretación, con lo cual se introduce el riesgo

de la subjetividad del que conoce, su visión del mundo y sus principios de conocimiento. A todo ello, se añade a los objetivos que se persiguen en el conocimiento y las repercusiones de lo investigado. ¿Se está hablando de la realidad que se aprecia en el “maquillaje de los datos”?

Para este autor, “el desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso para detectar errores y luchar contra las ilusiones” (2009: 27). Invita, a que los paradigmas de investigación en general y los de educación en particular, “se consagren a identificar la fuente de errores, ilusiones y cegueras”, lo que se puede entender como dos interpretaciones de una misma realidad: la que viven los stakeholders y el empoderamiento de la institución.

La propuesta en la elección del paradigma, según Morín (2009:35), debe ser basada en la autocrítica y con capacidad para distinguir la procedencia y/o naturaleza de los datos desde un punto de vista filosófico, la investigación reflexiva por un lado y la ciencia y la investigación por otro. Lo explica de este modo:

(...) El paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observación, experimentación y manipulación; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino. Así un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. En su seno se agazapa un problema clave del juego de la verdad y el error.

De todo ello se concluye que en la necesidad de reflexionar hacia dónde debe dirigirse la investigación en educación para posibilitar el cambio, porque si la investigación no se tiene en cuenta para generar cambios, atendiendo a que se hace como parte de esa puesta en escena. Hay consenso en que si la responsabilidad social quiere responder satisfactoriamente a su labor social, necesariamente las instituciones deben salirse del discurso políticamente correcto y zarandear, o al menos cuestionar, los sistemas de gobernanza establecidos, los planes de estudio y los sistemas de evaluación. Por ello el análisis institucional como paradigma de investigación se

hace cada día más necesario.

Se entiende, por tanto, que la responsabilidad social no solo implica a los docentes, estudiantes y gestores, sino a las familias de cada uno de ellos, a todos los consumidores o clientes, a los empleadores y la sociedad en general, más aun si se habla de las Facultades de Ciencias de la Educación. En ellos deben analizarse, o al menos evaluarse, los aspectos laborales, educativos, económicos y sociales donde estas personas se desarrollan. Hay consenso con Vallaey (s.a.) en que se trata de que la empresa tome conciencia de su papel y función en la sociedad a la que pertenece. Existe acuerdo con este autor en la necesidad de identificar los ejes implicados en la acción, relacionados con los siguientes ámbitos: gestión interna de la universidad, docencia, investigación, proyección social y desarrollo profesional y vital de cada miembro de la comunidad educativa.

#### **De lo establecido a lo vivido. ¿Se está ante una incoherencia institucional que impone la asistencia obligatoria a clase?**

La cuestión de la asistencia obligatoria a clase no solo va en contra de un principio social, también que la inversión que la universidad y los docentes hacen, tanto a nivel personal como económico, para fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, permiten una formación de calidad sin necesidad de presencialidad, y deben ser justificación suficiente para apostar por el respeto a la vida laboral, familiar y extra académica de los miembros de la comunidad, tal y como se recoge en los distintos documentos que se aportan y comentan a continuación.

En relación a la aplicación de la legislación y al mismo tiempo qué debe orientar las normas y leyes que rigen las organizaciones, Rodríguez-Izquierdo (2013) entiende que:

En términos muy amplios se entiende por Responsabilidad Social el compromiso que tienen los gobiernos, las empresas, las instituciones y cada individuo con la sociedad. No se restringe al cumplimiento de las normas que se exigen por el ordenamiento jurídico, sino que engloba políticas y comportamientos que van más allá de las

obligaciones legales, y que son una manifestación de determinados valores y principios éticos elegidos y asumidos por la organización y por las personas que la constituyen, o bien que suponen un esfuerzo por dar respuesta a expectativas de la sociedad. (2012:5)

Desde esta idea de RSU no se entiende cómo la autonomía de las universidades se asume o cómo se da poder a las mismas para una libre o arbitraria aplicación de la Ley.

El primer documento de referencia es el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (BOE 318), por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario y que se comenta brevemente.

Se resalta la consideración otorgada a los estudios universitarios dentro de la formación continua y formación a lo largo de la vida, por lo que se asume la diversidad de personas que acuden a la universidad, así como la no limitación por motivos de edad. Por lo tanto, partiendo de que la universidad acepta la matriculación de personas que están en el ejercicio profesional, no es lógico que posteriormente se les excluya y/o se les niegue la evaluación, por no poder asistir a clase.

El artículo 4 deja clara la igualdad de derechos de los estudiantes, entre los que se incluye su condición económica. Se entiende por tanto que no se puede discriminar a los estudiantes que deben trabajar o aquellos que carecen de recursos económicos para cubrir otras responsabilidades personales.

Respecto de la igualdad de oportunidades, el artículo 7 del R.D. 1791/2010 tiene en cuenta tanto la condición económica como de género, como queda plasmado en el apartado d) sobre el diseño de actividades académicas que faciliten la conciliación familiar y laboral. Los apartados h, i, j, k del mismo artículo se refieren a la evaluación, que se recomienda objetiva y continua. También se contempla la validación a efectos académicos, de la experiencia laboral o profesional de acuerdo con las condiciones que, en el marco de la normativa vigente, fije la universidad.

El derecho al acceso a la formación universitaria a lo largo de la vida, contemplado en el apartado p), se puede complementar con la no discriminación entre hombres y mujeres, a la que se hace referencia en el apartado w) donde propone una igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Esto lleva directamente a asumir que se puede encontrar estudiantes que estén en edad de formar familia, y lo que esto supone, sobre todo para las mujeres (revisiones médicas, bajas maternales...); unido este apartado a los anteriormente comentados sobre conciliación familiar y el diseño de actividades académicas que posibiliten esta conciliación.

Por si se mantiene alguna duda sobre el derecho de los estudiantes universitarios que estén en el ejercicio profesional o con cargas familiares, el artículo 8 del R.D. 1791/2010 se refiere específicamente a los estudiantes de grado. Se recuerda que el grado es una consecuencia de la implantación del EEES y, por lo tanto, este Estatuto reconoce unos derechos contemplados en la propia filosofía de Bolonia. Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los documentos europeos, llevan a concluir que no se hace ninguna referencia a la asistencia obligada a clase con pérdida del derecho a ser evaluado. Muy al contrario, se apuesta constantemente por una apertura de la universidad a la sociedad, se contempla el aprendizaje a lo largo de la vida y se fomentan los programas universitarios destinados a personas mayores.

El mismo artículo 7, en su punto 2, recoge la dimensión social de la universidad y su compromiso de respuesta ante estos cambios, entre los cuales se propone la posibilidad de obtener calificaciones a través de trayectorias de aprendizaje flexibles.

En el artículo 8, apartado c), se contempla incluso el derecho a elegir grupo de docencia. Mientras, se encuentra con el caso particular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, que solo ofrece turno de mañana, limitando la formación a personas que estén en el mundo

laboral durante dicho horario. La propuesta de un grupo de tarde, de los tres que hay actualmente, sería lo justo para dar respuesta a las necesidades sociales y abrir la universidad a todos. Situación similar se encuentra en el máster de secundaria donde existe un único turno: el de tarde.

En el capítulo XIII, sobre la formación en valores, el artículo 63 en sus apartados 2.a) y 2.b) apuesta por la autonomía y responsabilidad. ¿Desde la obligación e imposición? En este sentido, no solo se irrumpe en la libertad de los estudiantes, sino en la de los docentes, con una constante fiscalización de la actividad que se confunde con una coordinación.

Finalizado el análisis del R.D. 1791/2010, otro documento de referencia para apoyar la reivindicación sobre la ilegitimidad de la asistencia obligatoria a clase, es el Decreto 333/2012, de 17 de julio (BOJA 142). Dicho documento, además, regula las tasas universitarias para el curso 2012/2013, al exponer lo siguiente:

Se entiende que se asume un cambio social y, por lo tanto, la docencia universitaria debe responder y contemplarlo promoviendo aprendizajes flexibles, pero la medida es insuficiente, ya que la modalidad de matrícula a tiempo parcial reduce el número de asignaturas; pero aquellas en las que el estudiante se matricule son de asistencia obligatoria, por lo que el problema se mantiene.

A pesar de todo lo que se ha analizado en los documentos que regulan la actividad académica, en la página web de la facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, se puede encontrar la siguiente recomendación para el grado respecto de la asistencia obligatoria a clase, que se convierte en imposición, en contra de todo lo expuesto.

“La asistencia a clase. Es obligatoria ya que es el único medio de evaluar la parte presencial de la asignatura: Cualquier falta de asistencia debe ser debidamente justificada y el total de faltas de asistencia no debe superar el 20% de las horas presenciales. La superación de no asistencia puede invalidar la evaluación de la asignatura” (web Facultad Ciencias de la Educación UCA).

A esto hay que añadir que los estudiantes que repiten asignaturas quedan exentos de la asistencia. La formalización de la matrícula puede llegar a finales del mes de noviembre, habiendo empezado el curso a finales de septiembre. Esto conlleva a una nueva situación de discriminación.

El análisis del contenido de estos apartados evidencia los principios a los que se debe responder y su incumplimiento en la realidad, ya que la asistencia obligatoria a clase los vulnera todos y cada uno de ellos, especialmente el referido a la igualdad de oportunidades, no discriminación e igualdad de género.

## Conclusiones y debate

Las conclusiones que se presentan se organizan desde la perspectiva de stakeholder. En primer lugar se puede ver cómo desde los posicionamientos de RSU estudiados, la realidad que se vive cómo docentes investigadores está lejos de esos principios. A nivel de docencia, se puede comprobar cómo la literatura sobre el descontento del docente universitario ha aumentado en los últimos años, como indica Mairal (2010). Por su parte, González, S.T., y Domínguez, J.F.P. (2009), muestran cómo el malestar docente viene de una despersonalización del educador, cuando aquél se debe a estándares de evaluación y rendimiento impuestos por la institución y que le llegan a ser ajenos. Este puede ser uno de los motivos por los que poco a poco y día a día, cada vez se acepta más el “que me van a evaluar” en vez de “qué debo hacer en función de mi concepto de enseñanza”. Se cae en lo que personalmente se considera una proletarización del profesorado o una prostitución de la carrera docente y despersonalización de sujeto. La falta de reconocimiento del trabajo docente y la investigación, así como la ausencia de una comunicación real y eficaz entre institución y stakeholders, se alejan de alcanzar una universidad socialmente comprometida.

A nivel de usuarios sujetos a la normativa que afecta a docentes y discentes, se aprecia que la lejanía del legislador provoca normas que van en

contra de la problemática social y conocimiento de lo que sucede o una interpretación cuestionable de cómo se generan los datos con los que supuestamente se toman las decisiones políticas. Es difícil hablar de responsabilidad social, ya sea empresarial, de la organización o universitaria, cuando los datos que se manejan son solo datos carentes de una interpretación e impacto sobre la realidad. De ahí que cada día con más frecuencia no se identifique la universidad que se presenta en los informes o en los discursos de los cargos académicos. Se cuestiona la autonomía y la ética de la gobernanza y la falta de rendición de cuentas sobre sus acciones.

En el análisis de los documentos, no se encuentra ninguna disposición oficial que imponga la asistencia a clase. Por el contrario, se han encontrado muchos apartados en los que se apuesta por una universidad abierta a todos y en consonancia con los nuevos retos y cambios de la sociedad.

La RSU no se tiene que basar en acciones solidarias que pueden incluso ser motivo de discriminación, sino que debe partir de un diseño institucional que garantice el bienestar de los usuarios, que las posibilidades de desarrollo individual, colectivo, personal y profesional sean factibles, suponiendo que su labor, ya sea educativa o empresarial, contribuya a la mejora de la sociedad y que con ello se minimicen las diferencias sociales haciendo accesible la formación a todos.

Por ello, la universidad debe asumir su total responsabilidad con la sociedad en la formación de profesionales de la educación. No caben excusas de recursos económicos o normativas aplicables; la formación del profesor que reclama una sociedad y una escuela cada día más diversa es a lo que se debe responder. Coincidiendo con Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011: 41) "El gran desafío para nuestro siglo XXI es crear esta ciudadanía social, donde la responsabilidad social de las universidades públicas en el proceso de formación ciudadana adquiere un enorme protagonismo". El abandono de las humanidades en los planes de estudio, así como el aprendizaje

en el correcto uso de las tecnologías y el desprestigio de la función docente, no pueden dar otro resultado que el fracaso del sistema educativo en todos sus niveles. El abandono de la educación traerá la mayor de las ruinas a los Estados. Lamentablemente, es este abandono el que permite la corrupción de los políticos y el libre albedrío en la gobernanza, de ahí la falta de preocupación por ilustrar a los ciudadanos.

Se propone una profunda revisión de la institución universitaria y cómo su diseño organizativo, en más ocasiones de las deseadas, dista mucho de ir en consonancia con las necesidades sociales y económicas en que se está inmerso.

"Vivamos lo más dignamente este duelo, con la esperanza de que la sensatez, solidaridad y responsabilidad social, entre otros, permitan la resurrección de los valores y principios de aprendizaje e investigación de la Universidad. No obstante, los profesores vocacionales e incondicionales - la mayoría-seguiremos luchando por todos aquellos estudiantes que muestren interés, aun a costa de un esfuerzo personal no evaluable; porque la educación es una cuestión de vocación, que cuando existe no puede destruirse y cuando no la hay, no se puede construir." (Vargas 2013:355)

## Bibliografía

- Apodaca P. y Lobato, C. (Ed.). (1997). Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Laertes.
- Argandoña, A. (1998). La teoría de los stakeholders y el bien común. IESE.
- Barona, E.G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.
- Ceacero, D.C., e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, (355), 161-183.



- De la Cruz, M.C. (2011) La clave de la responsabilidad social de las universidades está en la respuesta no en la pregunta: ¿Al servicio de quién se pone el bien público que promueven? En *Educación superior para todos*. IESALC. Unesco
- Díaz, C.R.P., Bedón, M.S.B., Tovar, J.R.A., Pisco, M.C.A., y Rosales, R.E.H. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112.
- D.O. de la Unión Europea (2004). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa.
- Gaete-Quezada, R.A. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria: el caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. *Perfiles educativos*, 32(128), 27-54.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es).
- González, S.T., y Domínguez, J.F.P. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educ. Soc*, 30(107), 373-87.
- Healey, M. (2009): ¿Qué es el branding? Barcelona, Gustavo Gili.
- Heydrich, B., y de Miguel, J. (2004). *La Universidad española en un mundo globalizado: los resultados*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 105(1), 133-191.
- Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2014). Una aproximación conceptual a la responsabilidad social universitaria desde un enfoque gerencial: La teoría de los stakeholders. Capítulo de libro publicado en "La gestión de la RSE: Enfoques interdisciplinarios", editado por José Luis Abreu.
- Larrán-Jorge, M., y Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107.
- Mairal, J.B. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: burnout, estrés laboral y mobbing. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 85-100.
- Quezada, R.A.G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, (355), 109-133.
- Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2012) Modelos e instrumentos de calidad y buenas prácticas para la mejora de empresas e instituciones. Material docente Curso de verano de Tetuán. Julio 2012.
- Sánchez, M.C. (2007). *Educaweb.com Monográfico. Estrés laboral en el sector educativo. El estrés docente, un grave problema para la enseñanza*, 139.
- Sancho, M.M., y Rodríguez-Izquierdo, J.M. (2013). Responsabilidad social universitaria: Marco general y experiencias en la Universidad de Cádiz. En *Reflexiones y experiencias sobre la gestión en la Universidad* [Recurso electrónico] (p. 299). Servicio de Publicaciones.

- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P.M. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Inter-American Development Bank.
- Vallaey, F., (s.a.) Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de [rsuniversitaria.org/web/images/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadsocialUniv.pdf](http://rsuniversitaria.org/web/images/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadsocialUniv.pdf)
- Vargas-Vergara, M. (2011). Espacio europeo de educación superior: Análisis de una experiencia. Tesis doctoral. Recuperado el 1 de noviembre de 2015, de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15960>
- Vargas-Vergara, M. (2013). Réquiem por la Universidad. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 2(2), 355.