



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>

---

## **Revista Electrónica de Investigación Educativa**

Número Especial, 2010

### **Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español**

### **The Civic Dimension in the Educational Development of University Students in the Spanish Context**

Miguel Ángel Santos Rego (\*)  
[miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es)

María del Mar Lorenzo Moledo (\*)  
[mdelmar.lorenzo@usc.es](mailto:mdelmar.lorenzo@usc.es)

\* Departamento de Teoría de la Educación,  
Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Santiago de Compostela

Campus Universitario Sur  
15782, Santiago de Compostela, España

(Recibido: 8 del abril de 2008; aceptado para su publicación: 22 de enero de 2010).

## Resumen

En este artículo se defiende una visión de la universidad como lugar propicio para el aprendizaje cívico de los estudiantes; se enfatizan los beneficios para su desarrollo formativo y su proceso de inserción socio-profesional. Se examina, en primer lugar, la oportunidad que ha supuesto el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) para actualizar el tema de los valores en el contexto universitario y para conectar formación cívica y transversalidad en el mismo proceso de aprendizaje. En segundo lugar se analizan las actitudes y competencias de relación y comunicación interpersonal de los universitarios, comparándolas según el área de conocimiento de la titulación que cursan. Es un estudio descriptivo mediante encuesta, con una muestra representativa de 1,347 alumnos universitarios españoles, de 40 titulaciones, correspondientes a cinco grandes áreas de conocimiento. El análisis estadístico de los datos permite afirmar que se producen diferencias importantes según el área de conocimiento, y que son los estudiantes de Ciencias Sociales quienes marcan más distancias al mostrar un mayor nivel de competencias.

*Palabras clave:* Educación superior, educación cívica, valores, competencias de comunicación, Espacio Europeo de la Educación Superior.

## Abstract

In this paper we defend a view on university that fosters students' civic learning, emphasizing the benefits for their learning development and job placement process. First, we consider the opportunity that the European Higher Education Area (EHEA) has brought in order to update the matter of values in the university context and to link civic education and transversality within the same learning process. Secondly, we analyze on the one hand students' attitudes and, on the other, their interpersonal relationship and communication skills, comparing them according to the subject area of the official degrees in course of study. This is a descriptive survey study that involved a representative sample of 1,347 Spanish university students and 40 official degrees, corresponding to the five major subject areas. This statistical analysis of data allows us to state that there are substantial differences depending on the subject area, being Social Sciences students those who distinguish themselves better when showing a higher level of competence.

*Key words:* Higher education, citizenship education, values, communication skills, European Higher Education Area.

## Introducción

El tema de los valores ha sido siempre eje principal de la educación, sin que se pueda circunscribir en exclusiva a un solo ámbito disciplinar ni académico, aunque su prevalencia asociativa ha mudado a través del tiempo y de la historia de las civilizaciones. La ética y la moral son epicentro de la teoría y la práctica educativas. Ciertamente, puede decirse, sobre todo desde una perspectiva epistemológica, que su influencia en el sistema social, y en el subsistema educativo es global e incluso transversal. Pero no se puede olvidar que es un

tema de gran calado filosófico y que, por ello, es indisoluble de la construcción política y jurídica de una democracia y de un Estado de derecho.

En el terreno más sustantivamente pedagógico, tanto en la formación de los profesores como en los proyectos orientadores de las organizaciones educativas, la justificación de metas, objetivos y procedimientos conduce a afirmar valores guía, teóricamente acordes con los propósitos y anhelos de la vida social más dignos, y de sus exigencias en los planos personal, social y profesional.

En el ámbito de centros o instituciones públicas en el marco de referencia sociocultural español, la preocupación por los valores ha estado mucho más presente (declarativa y operativamente) en el currículo de la enseñanza primaria y secundaria, que en el de la enseñanza universitaria. Como lo manifiestan estudios recientes (García López, Gil, Fernández, Moliner y Sales, 2006; García López, Escámez, Martínez Martín y Martínez Usarralde, 2008), abundan las personas que ven razonable tal situación, y que dan por sentado que los principios rectores de la formación previa a la incorporación de los alumnos a las aulas universitarias son marcadamente distintos a los que deben primar en éstas, cuyo afán exclusivo sería la preparación técnica para el ejercicio de una profesión. En pocas palabras, si en la educación preuniversitaria el tratamiento de los valores debe ser abierto y sin complejos, en la enseñanza superior debe darse por supuesto, sin necesidad de explorar o clarificar sistemáticamente, sea en la óptica institucional, o en la más conectada con los procesos de aprendizaje. Así lo refleja el reciente *Borrador de Estatuto del Estudiante Universitario*, presentado en enero del año 2009 (<http://www.educacion.es>).

## **I. Los valores cívicos en la educación superior**

En el desarrollo de la educación superior quizá sea donde radique un cambio considerable de perspectiva en la última década, si bien con notables diferencias según universidades y áreas o campos de trabajo en su interior. El cruce de motivos será, sin duda, más frondoso del que aquí se pueda esbozar, pero algunos tienen que ver con la ampliación de lazos entre universidad y sociedad civil, la planificación estratégica (Bedoya, Bedoya y González Bedoya, 2006), la extensión de los servicios de ayuda, la cooperación al desarrollo, los programas nacionales e internacionales de intercambio, o la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior en el que se revisan modos de aprender y del que probablemente surgirán otras modulaciones cognitivas sobre hábitos, creencias, actitudes, conductas y estilos de vida.

Conviene recordar que los programas de formación e innovación docente activados durante la última década en buena parte de las universidades españolas han despejado muchos de los obstáculos que impiden ver la articulación de interés pedagógico entre valores y aprendizaje en el seno de la educación superior.

También en este punto habrá de reconocerse que las universidades europeas miran más a sus homónimas del otro lado del Atlántico que lo que es el caso

contrario. En el modelo anglosajón, una concepción de los valores en la más acrisolada tradición liberal ha estado y sigue estando presente en la forma de entender la misión y visión de la universidad, en línea con los designios de una sociedad civil en la que se cristalizan los valores de más alta gama moral: libertad, igualdad, responsabilidad y compromiso social. No sorprende a estas alturas que en Estados Unidos hayan proliferado, mucho más que en el viejo continente, colecciones enteras de libros y monografías en absoluto ajenas a la dimensión axiológica del cometido universitario. O que en ese país la proyección social de actitudes y destrezas de los alumnos, traducida en programas de aprendizaje-servicio (*service learning*), cuente con un acendrado recorrido histórico y haya sido objeto de considerables variantes adaptativas (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007a).

Si a la universidad se le tilda de una gran misión cívica es, entre otras razones, porque es un contexto adecuado para el estudio, la deliberación, el encuentro, la convivencia y, naturalmente, la participación en sus diversas formas. Es así que el espacio universitario es propicio para la reflexión y la discusión de los asuntos públicos que más trascendencia tienen para los individuos y la comunidad. A nadie puede extrañar, entonces, que las virtudes de la ciudadanía, como pilares del bienestar general, hayan ido logrando una modesta audiencia entre quienes dedican más tiempo a pensar la universidad.

En este trabajo lo fundamental es si los valores importan o no en la dinámica formativa de quienes, ya egresados, han de procurar acompañar habilidades profesionales con habilidades cívicas. No se han encontrado razones de extrema dificultad para el acuerdo sobre valores cívico-profesionales en la tarea universitaria, que siempre se mueve en el espacio público (independientemente de quién detente los títulos de propiedad).

Ha de reconocerse que el tema se presta a la retórica. Así, aprovechando el auge de los valores como tema de análisis en la educación universitaria, fundamentalmente surgen puntos de vista absolutamente escorados hacia posiciones esencialistas, más propias de los Estados de partido único que de una democracia.

En tales contextos, el discurso sobre los valores cívicos y profesionales en la enseñanza universitaria adolece de ritualidad, cuando no de simple adoctrinamiento, al no rebasar la categoría de consignas emanadas desde el poder, hostiles al reconocimiento y cultivo de valores tan imprescindibles como la libertad, la equidad, la iniciativa, el compromiso solidario, o la participación. Sin una crítica bien fundada de la realidad social en y desde la universidad no puede haber democracia deliberativa, marco político acogedor y primer resorte de alcance ético en la elección de buenas prácticas, o sea, de aquéllas donde es posible unir la enseñanza y el aprendizaje con un desarrollo personal y profesional a la altura de la sociedad actual (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007a).

De otro lado, la atención relativa que se está prestando al estudio de los valores cívicos y de aquellos que más vínculos presentan con el desempeño profesional en una sociedad avanzada, supone un punto de inflexión en el examen de las instituciones universitarias en España. Y ello, precisamente, en un momento en el que se les pide más ajuste a un mundo global, lo cual es lo mismo que solicitar más internacionalización y menos olvido de ciertos indicadores de calidad.

Pero no debe prejuzgarse en demasía, ya que es en la educación superior donde se ubican grandes proyectos para contener los peores efectos de un mundo obsesionado por el crecimiento y no tanto por el auténtico desarrollo. Es así que la sostenibilidad ha ido despuntando como eje de valor para un futuro más seguro, no sólo en su dimensión ecológica o medioambiental, sino también en la sustantivamente educativa y cultural. Repárese en las universidades europeas, incluidas la mayoría de las españolas, que han aprobado y puesto en marcha planes de sostenibilidad, dentro y fuera de los campus, para ligar sus propuestas o recomendaciones a sus servicios y llegar, en no pocos casos, a una considerable armonización con planes idénticos en las ciudades o áreas metropolitanas de su zona de influencia (Esteban, 2005).

Son muchos los elementos de la vida universitaria que hacen de los valores cívicos tema de inexorable respeto y consideración. Es decir, valores que promueven autonomía y convivencia, así como los procesos que las proyectan y las fortalecen, más allá de las aulas, convirtiendo a los alumnos en sujetos aptos para resolver problemas. El compromiso de los docentes con los estudiantes también consiste, como lo afirma un filósofo de la educación, en desarrollar *metacompetencias* y habilidades básicas que toda persona debe disponer para llevar una vida plena (Ibáñez-Martín, 2001).

## **II. La formación cívica en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Ya se ha hecho alusión a algunos motivos que han incidido en una mayor sensibilidad, por la cuestión axiológica, en los círculos universitarios. La marcha hacia un EEES es uno de ellos, en tanto que sus objetivos son concurrentes con los de la construcción europea, expresados en el mismo texto constitucional de la Unión (Santos Rego, 2005b).

Sin embargo, conviene precisar que la atención a los valores en la parte alta del sistema no repele, ni mucho menos, su visión pragmática, pues también se trata de buscar y clarificar valores que puedan definirse al unísono y compartirse entre las instituciones implicadas en tan grande empresa de convergencia estratégica (Hirsch y Pérez, 2006).

Es preciso insistir en la relación existente entre calidad de la enseñanza y calidad de la vida civil o cívica. En ese vínculo puede instalarse una referencia a los valores explorables de modo general en la Parte II del tratado de la Constitución Europea. Pero debe tenerse en cuenta que es la orientación programática de cada universidad la que permitirá calibrar su compromiso con los principales

documentos del EEES, desde Bolonia (en 1999) hasta hoy (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007a).

Hay que recordar que el componente cívico-moral aparece en el EEES con motivo de la Conferencia de Berlín (de 2003), sobre todo, al referirse a la necesidad de lograr más cohesión social para reducir las desigualdades sociales de género. Si hasta ese momento el trabajo universitario era entendido formalmente unido a los aspectos reguladores de la reforma, lo que ahora se promueve son propuestas que formulen objetivos, identifiquen los contenidos más adecuados y refuercen aprendizajes que garanticen la competencia cívica del alumno (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007a).

Lo que está claro es que, antes o después, al referirse al EEES se impone hablar de *ciudadanía*. Esto impulsa argumentos sobre la formación universitaria, no sólo en clave profesional (conocimiento técnico), sino también en clave de formación cívica (Esteban y Buxarrais, 2004; Martínez Martín, Buxarrais y Esteban, 2002; Martínez Martín y Esteban, 2005; Martínez Martín y Haug, 2003; Santos Rego, 2005a). Lo primero es que la preparación universitaria debe rebasar la formación estrictamente dirigida a la vida laboral. La razón es de peso: los empleadores valoran a los graduados que muestran, además de las competencias específicas de su ámbito, otro tipo de competencias más genéricas (autonomía, iniciativa, trabajo en equipo, etc.).

Con esta base interpretativa se debe saber manejar la apelación recurrente a la calidad en la universidad. Para abundar en lo que antes se apuntó, el discurso de la calidad depende del canon axiológico que se privilegie, sin olvidar los recursos disponibles para viabilizarla en un contexto. Escámez, Ortega y Martínez Martín (2005) identifican cuatro modelos: a) la calidad como *excelencia*, b) como *adecuación a estándares establecidos*, c) como *capacidad institucional de establecer sus metas y lograrlas con eficacia*, y d) como *servicio público de los derechos de ciudadanía*. Obviamente este último es el que interesa en este trabajo, pues anima a decidir lo que se debe enseñar, cómo y para qué tipos de aprendizajes.

El modelo descansa en una concepción de la universidad como espacio público deliberativo, con criterios coherentes con la misión de un organismo de servicios. No basta con ser más competitivos si el avance en estándares de logro académico apenas se puede correlacionar con mejoras en la equidad y en el desarrollo social de los universitarios. Se tiene, entonces, que cuidar las palabras y las prácticas en la enseñanza universitaria, porque la calidad no debería tomarse a la ligera como a veces parece ocurrir.

Si la convergencia europea da por hecho un encuentro cultural, entonces la ciudadanía europea debe tender a un modelo intercultural e inclusivo. Ello implica gestionar el aspecto social de la inmigración y de la diversidad étnica, bajo premisas de responsabilidad y solidaridad. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía ha de completarse con una educación intercultural que no agote sus

pretensiones en términos de simple compromiso cognitivo, o sea, en el mero conocimiento y la comprensión de ideas, creencias o tradiciones; sino que afirme el valor del reconocimiento, la aceptación y acogida, en el marco de una sociedad en la que aún se han de negociar bastantes significados de lo que supone la vida en común. Hoy se tiene muy claro que la universidad reúne ámbitos en los que es posible integrar acciones y pautas de trabajo favorecedoras de la educación en valores y el desarrollo de la educación intercultural (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2006, 2007a, 2007b, 2007c).

### **III. La formación para la ciudadanía en la Universidad**

Las visiones reduccionistas del aprendizaje universitario no están precisamente en su mejor momento. Casi nadie defiende hoy que la cualificación universitaria sea sinónimo de saturación de conocimientos. En la universidad también se forman ciudadanos, ya que, incluso la formación personal preocupada por la excelencia académica y profesional es incompleta si no viene acompañada del desarrollo de un conjunto de competencias próximas a la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa y preocupada por la inclusión social (Santos Rego, 2005b).

En la universidad, la formación para la ciudadanía no sólo implica que el universitario sepa sobre temas cívicos, se interese por cuestiones que afectan a la sociedad o muestre actitudes y sea moralmente sensible ante el mundo que lo rodea; sino que también debe ser capaz de implicarse en ese mundo, debe saber comprometerse en proyectos de ciudadanía activa y debe atreverse a cambiarlo y transformarlo. Por esa razón el aprendizaje cívico debe ser, fundamentalmente, de competencias (Martínez y Esteban, 2005).

Definir de modo perfecto lo que son las *competencias* es muy difícil. Pero se puede decir que son estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades orientadas a la construcción y transformación de la realidad. Integran el saber conocer, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. No son lo mismo, desde luego, que los conocimientos, las habilidades o las actitudes; sin embargo, se movilizan para responder ante situaciones determinadas.

La formación cívica en la universidad ha de considerar tres objetivos directamente relacionados con la promoción de dos tipos de competencias: las de carácter específico o competencias para el ejercicio de la ciudadanía, y las de carácter genérico o competencias éticas. Los tres objetivos son:

- Formar a la persona para que sea capaz de construir y guiar con criterio su modo y estilo de vida.
- Formar a la persona para que aprenda y acepte como valioso que sólo los modos y estilos de vida que se sustentan en criterios de justicia, equidad y dignidad son legítimos en la sociedad actual.

- Formar a la persona, de manera específica, para el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, y para la participación eficaz en contextos de debate y decisión.

Conseguir los dos primeros supondría el aprendizaje de competencias éticas, mientras que el tercero supondría el de las competencias para el ejercicio de la ciudadanía. De un lado se reclama el aprendizaje de competencias que permitan construir proyectos de vida eficaces y, por otro, de competencias específicas para ejercitarse cívicamente.

Vivimos en una sociedad caracterizada por sus diferencias internas y por un pluralismo de cariz dispar en la vida cotidiana. Por ello, debemos tratar de preparar a la persona para construirse autónomamente en situaciones de interacción social, y para saber abordar su vida individual y ciudadana satisfactoria y eficazmente. Pero esa misma sociedad requiere con urgencia de ciudadanos participativos, motivados, reivindicativos, capaces de intervenir en la toma de decisiones y de implicarse en proyectos colectivos, con objeto de producir espacios de convivencia más libres, equitativos e inclusivos (Esteban, 2004).

Creemos que la posible renovación pedagógica que resulte en las universidades, a propósito del EEES, puede suponer una oportunidad para la formación cívica de los universitarios, siempre y cuando las autoridades educativas de algunos países entiendan –otros ya lo han entendido– que una formación de calidad no se agota en parámetros tradicionales de productividad y competitividad; incorpora otros que marcan la diferencia en una nueva manera de concebirlos.

#### **IV. Método**

En esta segunda parte del trabajo, a partir de una investigación llevada a cabo en el Sistema Universitario de Galicia (SUG)<sup>1</sup> (ver Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007b), se analizan las actitudes y competencias de relación y comunicación interpersonal de los universitarios, comparándolas según el área de conocimiento a la que pertenece la titulación que cursan.

Con este objetivo se llevó a cabo un estudio descriptivo de encuesta, con una muestra representativa de 1,347 alumnos universitarios, de 40 titulaciones, correspondientes a las cinco grandes áreas de conocimiento (Ciencias Jurídicas y Sociales, Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Tecnología). Los sujetos de la muestra tenían que cumplir dos condiciones: estar en los últimos años de trayectoria académica y cursar materias troncales u obligatorias (son las que deben cursar todos los alumnos). Para determinar el tamaño muestral para este tipo de población (finita), se estableció el nivel de confianza en  $2\sigma$ , es decir, 95.5%, el margen de error en 3% y consideramos que  $p = 50\%$  y  $q = 50\%$  (ver Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).



Se empleó como único instrumento de indagación una escala que se diseñó específicamente para el estudio, la *Escala de competencias cívico-sociales en alumnos universitarios*,<sup>2</sup> dividida en dos partes:

- a) La primera con la que se recogen los datos de identificación fundamentales de los sujetos.
- b) La segunda, una escala tipo Likert integrada por un total de 50 ítems, que giran alrededor de tres factores principales:
  - Conciencia cívica. El objetivo era conocer la implicación de los estudiantes universitarios en su comunidad.
  - Responsabilidad de la universidad en el desarrollo de las competencias cívicas.
  - Actitudes y competencias cívico-sociales de los alumnos universitarios. Interesaba analizar el nivel de desarrollo de determinadas competencias transversales. Concretamente, se estudiaron las competencias de relación y comunicación interpersonal, así como la capacidad de empatía.

El tratamiento estadístico de los datos se concretó en dos fases: una descriptiva de las respuestas emitidas por los sujetos de la muestra a las afirmaciones incluidas en el instrumento, en este caso las que se refieren a las actitudes y competencias de relación y comunicación interpersonal; y otra comparativa de los datos, en función de la variable independiente seleccionada, el área de conocimiento a la que pertenece la titulación que cursan (análisis de varianza).

#### **4.1 Descripción de la muestra**

La mayor parte (63.9%) de los estudiantes encuestados tenían edades comprendidas entre los 22 y los 25 años. Esto explica que mayoritariamente (44%) cursaban 5º de carrera, 30% se encontraban en el curso inmediatamente inferior y 22% estudiaban 3º. Debe tenerse en cuenta que se incluyeron en el estudio titulaciones medias de tres años.

Las mujeres representaron 62.2% de la muestra, a notable distancia de sus compañeros varones (37.8%). Esta disparidad porcentual en la presencia de ambos sexos en la investigación refleja lo que está sucediendo en el Sistema Universitario Gallego (SUG).<sup>3</sup>

Estos alumnos cursaban titulaciones encuadradas en las cinco grandes áreas de conocimiento: Tecnológica (34.8%), Ciencias Jurídicas y Sociales (26.7%), Ciencias de la Salud (19.9%), Humanidades (11.1%) y Ciencias Experimentales (7.4%).

#### **V. Análisis de resultados y discusión**

La competencia abarca, en general, un complejo de conocimiento, habilidad y actitud para realizar o hacer algo previamente estipulado en un marco comunitario.

Así, cabe decir que la competencia cívico-social recoge y sustancia un conglomerado de factores cognitivos y socio-afectivos (incluyendo conductas, destrezas comunicativas, habilidades interactivas, etc.), que propulsan una disposición individual a ser, estar y sentirse de una manera determinada, pero siempre susceptible de ser entendida según patrones de vida comunitaria.

Es así que se planteó a los universitarios una serie de afirmaciones en las que se les invitó a pensar sobre su grado de acuerdo o desacuerdo sobre formas y modos de actuar o de relacionarse. Se empezó por preguntarles cómo perciben su presencia entre los demás. Básicamente, y tal como era de prever, los alumnos consideraron que son aceptados por la gente que les rodea, y únicamente 5.3% declara abiertamente una autopercepción negativa.

Los que cursan titulaciones del área de Ciencias Jurídicas y Sociales<sup>4</sup> son los que perciben una mayor aceptación, mientras que los de Humanidades<sup>5</sup> son los que parecen no tenerlo tan claro. Las diferencias encontradas son significativas.

Los resultados dejan claro que los estudiantes universitarios parecen no tener problemas de relación con la gente, aunque los del área Tecnológica<sup>6</sup> son los que declaran mayores dificultades, frente a los de Ciencias Jurídicas y Sociales, que niegan, en mayor medida, esos obstáculos psicosociales. Estas diferencias son estadísticamente significativas. Debe tenerse en cuenta que la formación de los estudiantes de Ciencias Jurídicas y Sociales aspira a que sepan desenvolverse en la interacción con otras personas, ya que, en buena medida, ése será uno de los principales pilares de su desarrollo profesional.

Dentro de este mismo plano, interesaba analizar concretamente si los estudiantes universitarios pueden tener problemas de relación con las personas con algún tipo de discapacidad o con personas de diferentes culturas o grupos étnicos.

Respecto a los primeros, los sujetos de la muestra están en desacuerdo con el aserto “no me siento cómodo con personas minusválidas”. Cuando se trasladó el análisis a las distintas áreas de conocimiento lo que resultó fue que las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Salud y Humanidades fueron en las que se encontraron más alumnos en desacuerdo con el ítem; mientras que entre los estudiantes de titulaciones Tecnológicas fue donde hubo más acuerdo. Estas diferencias entre áreas son estadísticamente significativas.

Casi 90% de la muestra estuvo en desacuerdo con el hecho de que vivir cerca de personas de diferentes culturas o grupos étnicos es incómodo, y solamente 3% estuvo de acuerdo. En este sentido, es el área Tecnológica la que registra la media más baja (4.26), alejándose de las de Ciencias de la Salud (4.46) y Ciencias Jurídicas y Sociales (4.41); con diferencias que son estadísticamente significativas.

El 83.5% de los individuos creen que la relación con personas de otra etnia o cultura les afectaría positivamente. Menos de 6% manifestaron una respuesta en sentido contrario. Las diferencias significativas según áreas de conocimiento se

sitúan entre el área de Humanidades, que mantiene una tendencia de respuesta hacia un valor intermedio entre el *total acuerdo* y el *simple acuerdo*, y la Tecnológica que parece más cercana al valor 2 de la escala (“de acuerdo”). Es decir, los estudiantes de Humanidades ven más potencialidades en la relación intercultural que los de Tecnología, tal vez debido al peso de los estudiantes de las distintas Filologías.

No tener dificultades para relacionarse con otras personas y la percepción de gustar y ser aceptado por los demás debería condicionar las respuestas de los sujetos ante la afirmación: “Es más fácil para mí trabajar en grupo que de forma individual”. En este sentido, 32.4% de los encuestados no declararon preferencia clara entre una u otra forma de trabajo. Sin embargo, 43% escoge trabajar en grupo antes que individualmente, y 24.5% pareciera mostrarse más cómodo para operar de manera individual.

Al analizar las preferencias, según áreas de conocimiento, se observa que es en las Ciencias Experimentales<sup>7</sup> en las que los alumnos estarían más conformes trabajando en equipo, mientras que los de Humanidades parecen no decidirse tan claramente por esta forma de trabajo.

La interpretación de los datos estadísticos permite esbozar una breve radiografía de las competencias de relación de los universitarios:

- Entienden que gustan y que son aceptados por los demás, aunque los más escépticos en esta cuestión sean los estudiantes del área de Humanidades.
- No les resulta difícil relacionarse con la gente, pero son los que cursan titulaciones tecnológicas los que reconocen mayores dificultades.
- Ante la posibilidad de trabajar en grupo o de forma individual, la tendencia de las respuestas se inclina hacia la colaboración, pero también queda claro que son muchos los que no demuestran especial preferencia. En esta línea, los egresados españoles creen tener capacidad para trabajar en equipo, pero no al nivel suficiente que demanda el puesto de trabajo (Ginés Mora, 2002).
- Son los estudiantes de titulaciones de Ciencias Jurídicas y Sociales, y Ciencias de la Salud los que rechazan con mayor contundencia la hipotética incomodidad ante personas con discapacidad.
- De igual forma, tampoco rechazan la vida cerca de personas de otras culturas, sobre todo los de Ciencias de la Salud, y de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Aún más, consideran que relacionarse con estas personas les afectaría positivamente, pero son los que estudian Humanidades los que defienden con mayor firmeza tal asociación.

En definitiva, podemos afirmar, de forma general, que los universitarios no reconocen problemas de relación con otras personas, pero son los estudiantes de titulaciones de Ciencias Jurídicas y Sociales los que parecen tener una mejor percepción en este sentido.

A continuación, se analizan las habilidades comunicativas que pueden identificarse en los universitarios, empezando por su dificultad para hablar con alguien que no conocen. A pesar de la dispersión en las respuestas se observa que 32% les supone un inconveniente hablar con personas que no conocen, mientras que 49% no considera que esto sea un problema.

Parece que los universitarios de Ciencias Experimentales y Tecnología son los que tienen más dificultad para hablar con gente que no conocen, frente a los de Ciencias Jurídicas y Sociales. Es más probable que estos últimos, en su desempeño profesional, tengan que relacionarse de forma habitual con personas que desconocen.

Para escudriñar si los estudiantes tenían dificultades para hablar en público se cambió el marco de relación de lo privado a lo público. El 61.6% de la muestra reconoce sus habilidades y sus dificultades para hablar en público, mientras que sólo 24.4% reconoce no tener dificultades al respecto.

Por áreas de conocimiento, son los alumnos de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud los que se declaran más indefensos al hablar en público, mientras que los que cursan titulaciones de las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, Tecnología y Humanidades muestran una mayor tendencia hacia desacuerdo con la cuestión que se les formuló, pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

Cuando se trata de cambiar el rol de emisor a receptor del mensaje, en la escucha paciente a otras personas, los universitarios afirman mayoritariamente poseer esa habilidad básica de comunicación. Los futuros profesionales del campo de la salud, junto con los que optaron por carreras del área jurídica y social son los que se perciben como más capaces para escuchar a otras personas, mientras que quienes cursan titulaciones técnicas se apartan más de esta valoración. Buena parte del trabajo de los profesionales de la salud y del ámbito social tendrá que centrarse en la información que les proporcionen los usuarios.

Otra de las variables de análisis tiene que ver con la percepción de no ser entendido en el diálogo con los otros. Es manifiesto el rechazo de 49% de los sujetos a esta pregunta, al mostrar su desacuerdo (41.5%) o total desacuerdo (7.5%) con el ítem; es decir, consideran que las otras personas entienden lo que dicen. Sin embargo, 23.7% manifiestan su acuerdo o total acuerdo.

Entre las áreas de conocimiento se encontraron diferencias, puesto que las Ciencias Jurídicas y Sociales, así como las Ciencias de la Salud son las que, moderadamente, presentan una mayor tendencia hacia el desacuerdo. En las Ciencias Experimentales se reconocen más problemas para hacerse entender con los demás.

En este mismo marco se examinó si a los sujetos les resulta difícil expresar de forma clara sus pensamientos. Por los resultados, no parece que les preocupe (60% no lo ve como un problema). El área de conocimiento que más se aproxima

al acuerdo es, sin lugar a dudas, la Tecnológica; al dejar entrever una mayor dificultad de los alumnos que cursan titulaciones de esta área para expresar sus pensamientos. Por el contrario, el área de Ciencias Jurídicas y Sociales es la que aglutina un mayor número de alumnos con menos problemas de expresión.

Finalmente, se preguntó a los sujetos si se sentían capaces de ayudar a superar diferencias de opinión en el interior de un grupo. La mayoría cree tener esta capacidad, aunque no llegue a 11% la representación de aquellos que reconocen su incapacidad para buscar consensos dentro de un grupo.

Los que se ven con más capacidad son los del área Tecnológica y los de Ciencias Jurídicas y Sociales, mientras que los de Humanidades serían los que más dudan de sus habilidades de negociación. Tales diferencias son estadísticamente significativas.

En definitiva, se puede afirmar que los universitarios no parecen tener problemas de comunicación interpersonal, sobre todo, en la esfera personal, de relación informal ni distancia corta, pero sí los reconocen cuando se trasladan a un ámbito más público y abierto:

- Consideran –sobre todo los que estudian titulaciones de las áreas de Ciencias Jurídicas y Sociales, y Ciencias de la Salud– que los demás entienden lo que ellos dicen.
- Parecen no tener dificultades para expresar sus pensamientos, a excepción de los del área Tecnológica.
- Son capaces de escuchar pacientemente a los demás, habilidad que afirman tener, sobre todo, los que se enmarcan en las Ciencias de la Salud y las Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Creen tener capacidad suficiente para ayudar a superar las diferencias de opinión dentro de un grupo. Los que menos confían en sus capacidades son los estudiantes de Humanidades.
- Admiten tener dificultades para hablar en público.

En este mismo sentido, en el estudio de Ginés Mora (2002) los graduados españoles consideraban que al terminar sus carreras poseían habilidades de comunicación oral (6.3 en una escala entre 0 y 10), aunque en menor medida que sus homólogos europeos (6.6). Sin embargo, consideran que en el puesto de trabajo se requería una mayor formación en este campo (7 en España y 6.3 en Europa). Así pues, en el caso de los graduados en este estudio se produciría una distancia entre lo aprendido en la universidad y lo que se requiere en el puesto de trabajo (-0.7). En Europa ese saldo es positivo (0.4) a favor de la formación universitaria.

Respecto a la capacidad de negociación, tanto españoles como europeos en general no consiguen el valor 5 (4.3 y 4.2, respectivamente) a una considerable distancia de lo que se demanda en el trabajo (5.6 en España y 6.3 en Europa), lo que, efectivamente, arroja diferenciales negativos en ambos casos. Esto implica

que en las universidades españolas no se están concediendo la importancia a las habilidades de comunicación y de negociación que sí se les otorga en el ámbito laboral.

Lo que queda claro en el análisis de los datos es que se producen importantes diferencias a la hora de analizar las actitudes y competencias de relación y comunicación interpersonal de los alumnos universitarios, según el área de conocimiento. Parece que son los estudiantes de Ciencias Sociales los que marcarían más distancias al mostrar un mayor nivel competencial.

## **VI. Consideraciones finales**

El tema de los valores en la universidad debe rescatarse de su uso en los discursos formalistas de las autoridades, domésticas o externas a la universidad, para empezar en serio su exploración, e incluso su explotación cívica, en el marco de una redefinición de la misión a desarrollar por la universidad en este siglo XXI. Al menos en Europa, el proceso de Bolonia ya está sirviendo para apurar un proceso de alto contenido ético y político.

El nudo gordiano de la universidad es contribuir al bienestar de personas y pueblos; sin embargo, esa tarea no debe cumplirse a cualquier precio, esto es, sin precisar lo que se quiere significar con *bienestar*. Tampoco ha de pasarse por alto juicios de responsabilidad social que pudieran derivarse de una falta de compromiso con la buena docencia e investigación, o de la falta de imaginación para favorecer la iniciativa de los alumnos o para implicarlos en acciones que les ayuden a ganar en autonomía y capacidad de decisión.

El personal docente, investigador y de servicios no agota los recursos humanos de una universidad. A menudo se olvida que los alumnos son también recursos humanos de la institución, que dan sentido a su misión y amplían su perspectiva acerca de lo que conviene cuidar: la formación de un carácter vinculado a la educación de la voluntad, a la germinación de los mejores hábitos de trabajo intelectual, y al compromiso de participar libremente en el desarrollo de iniciativas y proyectos susceptibles de asociar conocimiento y aprendizaje con necesidades sociales o comunitarias.

Los datos aportados ponen en relieve un vínculo funcional entre valores y competencias cívicas, al menos en lo que respecta a la manera en que los estudiantes perciben las ventajas para su desarrollo individual, proceso de socialización y optimización del aprendizaje. Lo lógico es que su vida relacional en los campus les ayude a generar o ampliar un capital social que se construye, primero, en su propio proceso de aprendizaje y, más tarde, en el cumplimiento gradual de sus expectativas profesionales.

## Referencias

*Borrador de Estatuto del Estudiante Universitario* (2009). Consultado el 20 de febrero de 2009, en: <http://www.educacion.es/boloniaeees/estatuto-eu.html>

Bedoya, M. T., Bedoya, E. A. y González Bedoya, I. R. (2006). La importancia de los valores en las instituciones de enseñanza superior desde la perspectiva de la planeación estratégica. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 265-290). México: Gernika.

Escámez, J., Ortega, P. y Martínez Martín, M. (2005). Los valores de la educación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En V. Esteban (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 165-198). Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.

Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108.

Esteban, V. (Ed.). (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.

García López, R., Gil, F., Fernández, M. R., Moliner, O y Sales, A. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 64, 235, 545-568.

García López, R., Escámez, J., Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, M. J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y educación superior. En S. Valdivieso y A.S. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía* (pp. 81-120). Las Palmas de Gran Canaria, España: Anroart Ediciones.

Ginés Mora, J. (2002). Formación, empleo y demandas laborales: la Universidad Española en el contexto europeo. En F. Michavila y J. Martínez (Eds.), *El carácter transversal en la educación universitaria* (pp. 51-67). Madrid: Edita Comunidad de Madrid.

Hirsch, A. y Pérez, J. (2006). Rasgos de ser un 'buen profesional' en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 73-102). México: Gernika.

Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de universidad del tercer milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 441-466.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Martínez Martín, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-42.

Martínez Martín, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.

Martínez Martín, M. y Haug, G. (2003). Universidad y ciudadanía europea. En *Actas del Simposio sobre la formación de europeos* (pp. 251-302). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Santos Rego, M. A. (2005a). Aprendizaje, ecología y dimensión moral en la educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 15, 159-167

Santos Rego, M. A. (2005b). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2006). Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 1 de febrero de 2009, en: <http://www.rieoei.org/experiencias118.htm>

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2007a). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo, España: Xerais.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2007b). The intercultural dimension of higher education: Opening new educational pathways. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 4 (3), 1-14.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2007c). Universidad y formación de la ciudadanía. Un estudio en el contexto del EEES. *Innovación Educativa*, 7 (40), 5-25.

---

<sup>1</sup> Agrupa a las Universidades de Santiago de Compostela, Vigo, y A Coruña.

<sup>2</sup> Para su diseño se analizó una amplia gama de instrumentos, entre los que se pueden citar: *Civic Responsibility Survey for K-12 Students Engaged in Service-Learning*, de University of California en



Berkeley; *The Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey: Counselor Edition* (MAKSS-C), de University of Hawai-Manoa; *KYIP Youth Survey* de la W.K. Kellogg Foundation; *The Service-Learning Participant Profile* del Service Learning Center at Virginia Tech.

<sup>3</sup> Sirvan como ejemplo los datos de matrícula de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2007-08: 65.34% son mujeres frente a 34.66% de hombres ([www.usc.es](http://www.usc.es)).

<sup>4</sup> Se incluyeron aquí las siguientes titulaciones: Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Pedagogía, Sociología, Psicopedagogía, Maestro-Educación Física, y Empresariales.

<sup>5</sup> Participaron las titulaciones que siguen: Filología Gallega, Filosofía, Historia del Arte, Filología Hispánica, Filología Inglesa, Biblioteconomía, Traducción e Interpretación, y Bellas Artes.

<sup>6</sup> Ingeniería de Montes, Ingeniería Técnica de Explotaciones Forestales, Ingeniería Superior Informática, Ingeniería Técnica Informática, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniería Naval, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Técnica Industrial-Electrónica Industrial, Ingeniería Técnica Forestal, e Informática de Gestión.

<sup>7</sup> Física, Matemáticas, Química, y Ciencias del Mar.