



FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
EMPRESARIALES

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD
Estudio de la educación en competencias para la
sostenibilidad

Autor: Almudena Abad Vime
Director: Carmen Valor Martínez

Madrid
Abril, 2018



**EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD:
ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD**

Almudena
Abad
Vime

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar la necesidad de llevar a cabo una transformación del modelo educativo actual a través de un modelo de educación basado en la transmisión de competencias. En las últimas décadas, la concienciación mundial en relación con la necesidad de crear un mundo más sostenible ha crecido considerablemente. Sin embargo, es necesario que la misma siga creciendo para evitar que se siga destruyendo el planeta tal y como se ha venido haciendo hasta ahora fruto de los sistemas de producción y consumo que se han empleado.

La Educación Para el Desarrollo Sostenible (EDS) adquiere un papel protagonista en la defensa de un mundo más sostenible a través de la educación de los estudiantes de hoy para que se conviertan en agentes de cambio en el futuro. La EDS entendida como el vínculo de unión entre los estudiantes de hoy y los profesionales del mañana, propone que todas las universidades del mundo implementen en sus centros un sistema de educación basado en la transmisión de competencias y en una educación “para” y no “sobre” el desarrollo sostenible que habilite a los estudiantes para hacer frente a los problemas a los que se enfrentarán en el mañana.

Adicionalmente, se plantea un caso de estudio en la Universidad Pontificia de Comillas, una universidad que, pertenece a la Compañía de Jesús y presenta una serie de similitudes en su proyecto educativo que pueden relacionarse con las propuestas del modelo de la EDS.

Palabras clave: Desarrollo sostenible, educación para el desarrollo sostenible, EDS, competencias, educación superior, sostenibilidad, modelo educativo, agentes de cambio

ABSTRACT

This paper aims to illustrate the need to carry out a transformation of the current educational model through an education model based on the transmission of competences. In recent decades, global awareness regarding the need to create a more sustainable world has grown considerably. However, it is necessary for it to continue growing in order to prevent further destruction of the planet, as until now it has been severely damaged as a result of production and consumption patterns used.

Education for Sustainable Development (ESD) acquires a leading role in the defence of a more sustainable world through the education of today's students so that they become change agents in the future. ESD, understood as the link between today's students and the

professionals of tomorrow, proposes that all the universities of the world implement in their institutions an education system based on the transmission of competences and an education "for" and not "about" sustainable development empowering students so they will be able to cope with problems in their future.

Additionally, a case study is carried out at the Universidad Pontificia de Comillas, a university that belongs to the Compañía de Jesús and presents a series of similarities in its educational project that can be related to the proposals of the ESD model.

Key words: Sustainable development, education for sustainable development, ESD, competencies, higher education, sustainability, educational model, change agents

Índice:

1.	INTRODUCCIÓN	5
1.1	Propósito y justificación de la investigación	5
1.2	Contextualización del tema.....	5
1.3	Objetivos	6
1.4	Metodología	7
1.5	Estructura	7
2.	LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)	9
2.1	La importancia de la EDS	9
2.2	Proceso de implantación de la Educación para el Desarrollo Sostenible	10
2.2.1	Compromiso formal por parte de las universidades	11
2.2.2	Adaptación a nivel curricular.....	12
2.2.3	Papel de los educadores	16
2.2.4	Coherencia de actuación en las universidades	17
2.3	Diagrama sobre el proceso de implementación de la EDS	19
3.	MÉTODO	21
3.1.	Elección del caso de estudio	21
3.2.	Variables y fuentes de información	23
3.2.1	Compromiso formal.....	24
3.2.2	Adaptación a nivel curricular.....	25
3.2.3	Papel de los Educadores.....	30
3.2.4	Coherencia de actuación de la Universidad.....	30
4.	ESTUDIO DE CASO: UPC, ICADE, E-6 - RESULTADOS	31
4.1	Compromiso formal.....	31
4.1.1	Visión y valoración de los alumnos.....	33
4.2	Adaptación a nivel curricular.....	36
4.2.1	Contenidos	36
4.2.2	Competencias.....	38
4.2.3	Sistemas de evaluación	41
4.3	Papel de los educadores	42
4.3.1	Análisis formal.....	42
4.3.2	Visión y valoración de los alumnos.....	42
4.4	Coherencia de actuación de la Universidad.....	43
4.4.1	Análisis formal.....	43
4.4.2	Visión y valoración de los alumnos.....	43
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	46
5.1	Conclusiones.....	46

5.2	Recomendaciones	47
6.	BIBLIOGRAFIA	50
7.	ANEXOS	54
7.1	Anexo 1: Análisis correlativo entre las competencias propuestas por la ANECA y las propuestas por Wiek et al. (2011).....	54

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Propósito y justificación de la investigación

Este trabajo de investigación se enmarca en el área de empresa, economía y sostenibilidad, y tiene como propósito principal la exploración de la documentación existente sobre la Educación Para el Desarrollo Sostenible (EDS) y el análisis sobre su posible implementación en las instituciones de educación superior. Para llevar a cabo dicho análisis se investigará el proceso de implementación de la EDS analizando los elementos clave y destacando también las dificultades y los obstáculos que pueden surgir y que existen en cada uno de ellos.

El tema propuesto es de gran actualidad debido a su relación intrínseca con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, dónde los líderes mundiales acordaron una serie de objetivos con el fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos (Naciones Unidas, 2015). Además, la EDS ha adquirido un protagonismo especial en relación con la consecución de estos objetivos. Sin embargo, faltan estudios que exploren cómo llevarlo a cabo y cómo se ha llevado a cabo en universidades.

Asimismo, es también llamativo realizar un enfoque más particular del análisis, en un entorno del que formo parte como alumna. Por ello, se llevará a cabo un trabajo de verificación en el ámbito de la educación superior jesuítica, concretamente a través de un estudio de caso en la Universidad Pontificia de Comillas, en la Facultad de Empresariales (ICADE) y el Doble Grado de ADE y Relaciones Internacionales (E-6) con el objetivo de examinar el proceso de institucionalización de la ESD y realizar un análisis en profundidad de los elementos clave para su implementación.

1.2 Contextualización del tema

El mundo en el que vivimos está atravesando fuertes cambios provocados mayoritariamente por las pautas de consumo que hemos mantenido a lo largo de las últimas décadas. El modelo de desarrollo que hemos seguido, ha provocado daños irreparables en nuestro planeta y ello, supone una fuerte amenaza en el largo plazo para la supervivencia del ser humano. (Adomßent et al 2014).

La inmensa mayoría de los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad, son complejos, están conectados, y se enmarcan en marcos dinámicos y cambiantes (Rieckmann, 2011). Esto dificulta mucho, la forma en la que debemos enfrentarnos a

ellos, ya que además de las características ya mencionadas, las interconexiones entre sociedades son cada vez más fuertes.

Con la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro en 1992 se tomó una nueva dirección para la resolución de esta situación que promueve una transformación que debe fundamentarse en la búsqueda de un futuro basado en el desarrollo sostenible social (Rieckmann, 2011). La Cumbre de la Tierra de Río, supuso el paso inicial hacia el compromiso y participación global en la denominada como agenda de sostenibilidad. Más concretamente, esta cumbre fue una oportunidad para la adaptación de un programa de acción enfocado en el siglo XXI, programa que se denominó como Programa 21 o Agenda 21 siendo aun en la actualidad el programa de referencia para la aplicación de políticas de desarrollo sostenible. Después de esta primera Cumbre histórica, se llevó a cabo diez años después, en el año 2002 la denominada oficialmente como: La Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible o la Cumbre de la Tierra de Johannesburgo, (Naciones Unidas, 2002)

La UNESCO en su página web destaca cuatro dimensiones del Desarrollo Sostenible: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía. También enfatiza su interconexión y el hecho de que deben tratarse como parte de un mismo sistema. Asimismo, la UNESCO considera que el Desarrollo Sostenible debe entenderse como el camino que debemos seguir con el fin de alcanzar la sostenibilidad en el largo plazo. (UNESCO , 2017)

1.3 Objetivos

El objetivo general formulado al comienzo del capítulo como propósito del trabajo, se concreta en los siguientes objetivos más específicos

1. Contextualizar el desarrollo sostenible en el marco de los objetivos para el desarrollo sostenible del año 2030 de la Organización de Naciones Unidas.
2. Analizar el papel de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el marco de investigación del nuevo sistema educativo basado en competencias, estudio de sus visiones y de las diferencias entre competencia y competencia clave.
3. Especificar las dimensiones para la implementación de la EDS en la educación superior y considerar las dificultades que se han y están ocasionado en relación con este proceso.
4. Exploración de los modelos de competencias propuestos por diversos autores y análisis comparado de los mismos.

5. Estudio de la pedagogía ignaciana y realización de un estudio de verificación para examinar el proceso de institucionalización de la ESD y realizar un análisis en profundidad de los elementos clave para su implementación en la Universidad Pontificia de Comillas, ICADE, E-6.
6. Proponer recomendaciones en base al aprendizaje extraído con el desarrollo del trabajo.

1.4 Metodología

El método empleado es de naturaleza mixta. Por un lado, se han usado fuentes documentales extraídas de la página web de la propia Universidad que aportarán un conocimiento más exhaustivo con respecto a los pilares sobre los que se asienta la educación en la Universidad Pontificia de Comillas. Por otro lado, se han realizado dos dinámicas de grupo con alumnos de los dos últimos cursos del Doble Grado de E-6 en la Universidad Pontificia de Comillas, con el objetivo de obtener una valoración personal de los alumnos. Las dinámicas están compuestas de seis alumnos de cuarto y ocho de quinto curso.

1.5 Estructura

Este proyecto de investigación se divide en una serie de capítulos que se exponen a continuación de manera más detallada.

1. Educación Para el Desarrollo Sostenible

Este capítulo servirá como base teórica en la que se fundamentará el resto del trabajo de fin de grado ya que permitirá al lector familiarizarse con la Educación para el desarrollo sostenible. Así, se analizará el papel clave de la EDS en el ámbito de los objetivos de desarrollo sostenible haciendo especial énfasis en como debe ser la adaptación del modelo educativo actual, centrandose asimismo la atención en que debe transmitirse una educación “para” la sostenibilidad y no “sobre” la sostenibilidad a través de la cual los estudiantes de hoy se conviertan en agentes de cambio en el futuro. Así, se expondrá el modelo educativo basado en competencias, haciendo uso de la definición de competencia y resaltando el concepto de competencia clave para el desarrollo sostenible.

Asimismo, se realizará una investigación exhaustiva de los modelos existentes sobre competencias clave para el desarrollo sostenible de autores como; Hann, Wiek, Withycombe, Redman y Rieckmann y de organizaciones como la CRUE, con el objetivo de agrupar sus similitudes y diferencias realizando un análisis comparado de los elementos.

Se expondrán detalladamente las cuatro dimensiones clave en la implementación de la EDS; compromiso formal, adaptación a nivel curricular en tres niveles; contenidos, competencias y sistemas de evaluación, el papel de los educadores y la coherencia de actuación por parte de las universidades. Asimismo, se analizarán los obstáculos existentes en relación a la implementación de la EDS en la educación superior.

2. Método

Se expondrá de forma detallada el proceso y la metodología empleadas para la búsqueda de fuentes de información en relación al caso de estudio. Para ello en primer lugar se justificará la elección del caso de estudio y en segundo lugar se detallarán las variables de estudio y las fuentes de información empleadas con el objetivo de extraer información enriquecedora y fructífera para la investigación.

Asimismo, se expondrá la metodología empleada en el análisis de las fuentes de información obtenidas. En el caso de las fuentes documentales el proceso se basará en la lectura en busca de determinados aspectos y menciones con respecto a las variables de estudio. En el caso de las dinámicas de grupo con los alumnos de E-6, se expondrá el guion empleado para el desarrollo de las mismas, los participantes y sus elementos de variabilidad, así como el proceso de análisis de los datos.

3. Estudio de Caso

En este capítulo se abordarán las variables de estudio expuestas a lo largo del primer y del segundo capítulo en base a la información obtenida de las fuentes de información para el caso de estudio; UPC, ICADE, E-6.

4. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones estarán enfocadas a la extracción de aprendizajes obtenidos a lo largo de la elaboración del trabajo. Así, se recalcarán los *gaps* o brechas en la institucionalización de la EDS en la educación superior en función del análisis realizado en el caso de estudio. Mientras que el Proyecto Educativo de Comillas y las adhesiones de la UPC a diversos compromisos formales en la materia muestran que esta Universidad si ha adquirido un compromiso a nivel formal, lo cierto es que la UPC no lo ha trasladado a los niveles inferiores. El trabajo termina proponiendo recomendaciones con el objetivo de fortalecer el proceso de implementación de la EDS no solo en Comillas sino también en otras universidades de España y del mundo.

2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)

2.1 La importancia de la EDS

El objetivo del presente capítulo es arrojar luz sobre la importancia de la EDS y su relación con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En la actualidad nuestro planeta atraviesa una situación complicada y antes de realizar cualquier cambio es indispensable lograr una concienciación plena de la sociedad porque el proceso de implementación de la EDS atraviesa diversos ámbitos y se enfrenta a numerosas dificultades que deben tenerse en cuenta. Asimismo, los cambios necesarios deben involucrar a todas las partes y niveles de la sociedad (Svanstrom, Lozano-Garcia y Rowe, 2008).

El medioambiente se ha visto afectado por las pautas de consumo y de desgaste de recursos naturales que hemos establecido como forma de vida a lo largo de las últimas décadas (Adom̄ent et al 2014). Los modelos de consumo y producción están provocando daños irreparables en el medioambiente y ello supone una amenaza para la supervivencia del ser humano en el largo plazo (Adom̄ent et al 2014). Como resultado de ello, la inmensa mayoría de los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad, son complejos, están conectados, y se enmarcan en marcos dinámicos y cambiantes (Rieckmann, 2011). Esto dificulta mucho la forma en la que debemos enfrentarnos a ellos, ya que además de las características ya mencionadas, las interconexiones entre sociedades son cada vez más fuertes y entorpecen más su resolución.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible promovidos por la Organización de Naciones Unidas para el 2030 (Naciones Unidas, 2015), luchan por el desarrollo de una concienciación mundial al respecto y por lograr que cada uno de los individuos del planeta pueda convertirse en un agente de cambio para la construcción de un mundo más sostenible. De nosotros mismos, y de nuestras pautas de consumo y producción de hoy y del futuro, depende la destrucción del planeta tal y como lo conocemos. Por ello, los proyectos que se han creado con el objetivo de iniciar un proceso de institucionalización en materia de Desarrollo Sostenible, son cada vez más numerosos y existe una mayor adhesión a los mismos.

El problema en la actualidad reside fundamentalmente en los modos de pensar y de actuar que existen, por lo que la transformación debe llevarse a cabo a través de un sistema que parta de la formación de los mismos, la educación (Adom̄ent et al 2014). Así, se defiende

que un proceso de acercamiento hacia el desarrollo sostenible requiere nuevos modelos mentales que puedan transformar la forma en la que interpretamos y respondemos a las necesidades de nuestro planeta en la actualidad (Lambrechts, Mula, Ceulemans, Molderez y Gaeremynck, 2011).

La educación, entendida como un potencial transformador que facilita a las personas la transición hacia la toma de decisiones más sostenibles y beneficiosas para la sociedad en su conjunto, se convierte en un pilar fundamental para fomentar un mundo basado en el desarrollo sostenible (Rieckmann, 2011). Así, la educación superior adquiere un papel clave en la lucha en pos de una sociedad mejor y más involucrada con el medioambiente (Murga-Menoyo, 2015).

La Declaración de Aichi-Nagoya reconoce que “las personas son el elemento central del desarrollo sostenible” y añade que la educación para el desarrollo sostenible “permite a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades al mismo tiempo que se brinda a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas” (UNESCO, 2014, pág. 1).

La EDS es en definitiva un instrumento clave para la formación de individuos que avanzarán en la dirección que proponen los ODS. Según Matsuura, Director General de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1999 hasta el año 2009, “la educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no es sólo un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesarios para lograr un desarrollo sostenible”. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (1999-2009). Los expertos van incluso más allá, y defienden que la EDS debe entenderse no solo como un elemento clave para el desarrollo sostenible en el futuro, sino también como una precondition esencial del mismo (Rieckmann, 2011). Nos situamos, pues, frente a un proceso orientado en el largo plazo de aplicación complicada.

2.2 Proceso de implantación de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Existe un acuerdo generalizado en que la educación es un elemento indispensable para el desarrollo sostenible. Sin embargo, no es suficiente con un compromiso a nivel internacional; es imprescindible que se lleve a cabo un cambio estructural del sistema educativo actual y el reto reside en el cómo. El proceso de implementación de la EDS en las universidades del mundo requiere numerosos cambios que partan de otorgar a la educación un papel clave como base de cambio de cara a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.

A través de una exhaustiva revisión de la literatura, proponemos que debe existir un cambio estructural del sistema educativo actual y que dicha transformación debe basarse en cuatro aspectos fundamentales:

- 1) Un compromiso a nivel formal por parte de las universidades.
- 2) Una adaptación a nivel curricular basada en contenidos, competencias y sistemas de evaluación.
- 3) Una reconsideración del papel de los educadores en relación a su compromiso y formación en la materia.
- 4) La necesidad de una coherencia de actuación por parte de las universidades.

2.2.1 Compromiso formal por parte de las universidades

A nivel mundial, existe un compromiso político que tiene como objetivo la integración de la educación para el desarrollo sostenible en todos los niveles educativos (Adomßent et al 2014). Su importancia global, fue reconocida a través de la *Década de Naciones Unidas sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, que finalizó en el año 2014 (UNESCO, 2004). Además, Naciones Unidas tiene como objetivo explícito, el desarrollo de “consumidores que compren bienes con pequeños impactos en el medioambiente, y que usen su poder adquisitivo para apoyar iniciativas sociales y medioambientales responsables además del desarrollo de prácticas empresariales sostenibles” (Naciones Unidas, 2015).

En los últimos veinte años, se han producido grandes avances en la implementación del desarrollo sostenible en la educación superior. A través de numerosas declaraciones como por ejemplo la Declaración Halifax (1992) o la Declaración de Lünberg (2001), las universidades de todo el mundo se han comprometido a redefinir y reorientar sus enseñanzas y aprendizajes. En otras palabras, se han comprometido a convertirse en catalizadoras del cambio hacia la sostenibilidad (Lambrechts, Mula, Ceulemans, Molderez y Gaeremynck, 2011). Sin embargo la integración de estos principios en universidades está demostrando ser un reto complicado ya que en ocasiones las universidades fomentan aspectos contrarios a los que persigue la EDS (Adomßent et al 2014). Aun queda mucho camino por recorrer para que la sostenibilidad se convierta en un aspecto vertebral; este compromiso formal se ve dificultado por varios aspectos.

Una de las críticas más generalizadas es el hecho de que el propio término de desarrollo sostenible no se ha explicado lo suficiente provocando que sea realmente complicado llevar a cabo una implementación holística e interdisciplinar de una educación basada en

un concepto del cual no se ha entendido o es controvertido su significado (Gross y Nakayama, 2010).

Asimismo, no todas las universidades adoptan una línea de trabajo alineada con los principios que defiende la ESD, y ello puede suponer un freno muy importante a la adopción de un compromiso a nivel político y formal de las mismas (Adomßent et al 2014). Un ejemplo de ello podría ser la dificultad de una universidad cuyo objetivo es el de formar alumnos competentes y que sean los mejores del mercado frente a una educación cuyo objetivo sea que los estudiantes sean líderes de cambio. Estos conflictos de intereses pueden paralizar la adaptación del sistema educativo y la implementación de la EDS.

Asimismo, la EDS no es una prioridad para los líderes políticos a nivel regional. Por ello, la comunidad universitaria carece de elementos motivadores para la correcta implementación de la EDS en sus centros. Además, la realidad es que debido a la escasez de recursos y fondos, no existen proyectos demostrativos del proceso de implementación, que puedan orientar al profesorado. (Dasí, 2005).

2.2.2 Adaptación a nivel curricular

La adaptación a nivel curricular no debe trasladarnos a un sistema en el que se eduque “sobre” la sostenibilidad, sino que debe ser un sistema en el que se eduque “para” la sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2015, pág. 57). Así, y solo así se conseguirá que los estudiantes de hoy se conviertan en los solucionadores de problemas mañana.

El proceso de sostenibilización del currículo educativo, “no afecta únicamente a los contenidos curriculares, sino también a los procedimentales y actitudinales, en el desarrollo de competencias en sostenibilidad” (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013, pág.143). La implementación del desarrollo sostenible en el currículo educativo es un nuevo reto para la comunidad educativa, y las actividades propuestas en diversas universidades del mundo muestran que aunque lentamente, al menos se está progresando por el camino adecuado (Rieckmann, 2011).

Igualmente, llevar los conceptos globalmente aceptados a los programas individuales de cada centro de enseñanza superior, es un proceso complicado. Como el desarrollo sostenible es difícil de definir e implementar, también es difícil de enseñar, y más desafiante aún es la tarea de reorientar por completo un sistema educativo entero para lograr la sostenibilidad (Hopkins, Rizzi, Chrystallbridge, y Mckeown, 2002).

La adaptación del modelo curricular actual es un desafío complejo, y para que se alcance el efecto deseado es imprescindible que se realice un traslado del compromiso formal de las instituciones desde un triple enfoque fundamentado en tres niveles del currículo.

2.2.2.1 Contenidos

El objetivo no es que se implementen contenidos medioambientales en las asignaturas, es decir, no es suficiente con que los estudiantes conozcan los problemas a los que se enfrentarán en el futuro (*educación de sostenibilidad*), sino que deben graduarse sabiendo cómo hacerles frente y combatirlos de la manera más sostenible posible (*educación para la sostenibilidad*). De este modo, la EDS adquiere una doble misión

1. Que los estudiantes y por tanto futuros profesionales estén más y mejor cualificados y gracias a ello tengan la capacidad de formar parte del desarrollo de un futuro sostenible (Barth, Godemann, Rieckmann, y Stoltenberg, 2007). En definitiva, aumentar su capacidad a través de la transmisión de conocimientos y capacidades para la resolución de los problemas de la sociedad.
2. Incrementar su conciencia y disposición con respecto a los problemas de la actualidad para que puedan llevar a cabo contribuciones innovadoras y beneficiosas en pos del desarrollo sostenible (Barth, Godemann, Rieckmann, y Stoltenberg, 2007), logrando así, que en el corto plazo la EDS sea considerada un tema prioritario en todos los aspectos (Álvarez Suárez, Vega Marcote y De la Fuente Solana, 2006).

Un elemento que dificulta la implementación de la EDS es la rigidez de las estructuras universitarias. El modelo educativo actual está profundamente enfocado en la transmisión de conocimientos en vez de en la facilitación de capacidades críticas e innovadoras que permitan a los alumnos el desarrollo propio de sus valores, capacidades y actitudes. Por el contrario, la complejidad de los problemas a los que nos enfrentamos demuestra que es imposible resolverlos desde una única perspectiva, por lo que se requiere un trabajo interdisciplinar” (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013). Ninguna institución ni siquiera a nivel global puede alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible de forma individual.

2.2.2.2 Competencias

La diferencia fundamental que existe entre un sistema educativo tradicional y uno basado en competencias es que mientras el primero se centra en el input, es decir en lo los contenidos que los estudiantes deberían aprender, el segundo se basa en el output, en lo que se va a transmitir a los alumnos para que puedan responder a sus problemas como

futuros agentes de cambio que actuarán como líderes de opinión y fuerzas de procesos de cambio y transformación. (Hesselbarth y Schaltegger, 2013).

Entendiendo que la EDS es hoy en día una orientación prioritaria en el marco internacional, debemos plantearnos ahora, qué debe hacerse para que, a través de dicha educación, puedan transmitirse las competencias necesarias para que los graduados universitarios se conviertan en los agentes de la transición hacia un modelo de sociedad más sostenible. Como ya hemos mencionado anteriormente, lo decisivo es la adaptación del sistema educativo a través de un sistema basado en competencias. Pero que este pueda llevarse a cabo es fundamental entender qué es una competencia ya que existe un amplio debate en torno a su significado puesto que se trata de un concepto confuso y polisémico con un carácter multidimensional.

Para un entendimiento más adecuado del término en relación con el terreno de la práctica educativa, se ha querido utilizar la definición adoptada por la Educación Superior en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En él se define como “combinación dinámica de capacidades cognitivas y meta cognitivas, conocimientos y capacidad de comprensión, habilidades interpersonales, intelectuales y prácticas, actitudes y valores éticos” (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013, pág.143). Así, “el proceso de adquisición de una determinada competencia supone integrar simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes para realizar una tarea determinada” (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013, pág.144). En términos más concisos podemos definir competencia como la interrelación de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a un individuo llevar a cabo una tarea y resolver un problema (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011).

Asimismo, las competencias clave se describen como; multifuncionales, independientes del contexto, importantes para todos los individuos y particularmente relevantes para alcanzar el objetivo de sostenibilidad (Hesselbarth y Schaltegger, 2013). Es importante enfatizar la distinción entre competencia y competencia clave porque las segundas son de importancia crítica para los esfuerzos de sostenibilidad (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011). Esta distinción pretende enfatizar aquellas competencias que deben ser consideradas como esenciales para la EDS y que no se tienen en cuenta en los programas educativos tradicionales (Barth, Godemann, Rieckmann, y Stoltenberg, 2007).

Entendiendo por tanto que un sistema educativo basado en la transmisión de competencias debe enfocarse en el output, es decir, en aquello que se va a transmitir a los alumnos con el objetivo de que se conviertan en agentes de cambio, existe un gran debate

entorno a cuáles deben ser estas competencias (Wesselink, Blok, van Leur, Lans, y Dentoni, 2014). A pesar de que no se ha alcanzado un consenso con respecto a cuáles deben ser las competencias que los alumnos deben adquirir a través de la EDS, se han llevado a cabo diversas revisiones de la materia, observando que los estudios buscan que la elección de las competencias sea lo más fructífera posible de tal forma que se logre la mejor formación (Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013).

Vamos a centrar la atención en la recopilación realizada por Wiek, Withycombe y Redman (2011). El análisis elaborado por dichos autores expone una síntesis en cinco categorías:

1. Competencia de pensamiento sistémico: la capacidad de realizar un análisis conjunto de sistemas complejos que atraviesan diferentes dominios, a través de diferentes escalas, considerando a su vez una cascada de efectos.
2. Competencia estratégica: la habilidad para diseñar e implementar conjuntamente intervenciones, transiciones y estrategias de gobierno transformables hacia la sostenibilidad. Además capacita para el desarrollo de estrategias de transición hacia modelos sostenibles. En síntesis, es la capacidad de ser integrador en el análisis de situaciones y sus resoluciones.
3. Competencia normativa: la habilidad de asignar colectivamente, especificar, aplicar, reconciliar y negociar valores sostenibles, principios, objetivos y metas. Además capacita para calcular y trabajar visiones de la sostenibilidad y comprender los problemas y su posible solución.
4. Competencia anticipatoria: habilidad para analizar colectivamente imágenes del futuro relacionado con cuestiones de sostenibilidad y marcos de resolución de problemas de sostenibilidad.
5. Competencia interpersonal: habilidad para motivar, permitir y facilitar la colaboración y la participación en la investigación en sostenibilidad y en la resolución de problemas. Según estos autores, esta capacidad es clave en el enfrentamiento a los desafíos de la sostenibilidad ya que permite la colaboración entre diferentes disciplinas.

2.2.2.3 Sistemas de evaluación

Por más que se incorpore el desarrollo sostenible en la guía docente y por tanto en los contenidos, si no existe un sistema para evaluarlos, el alumno percibirá que no es un elemento relevante en su educación adquiriendo un plano secundario. Hoy en día, aunque existen algunas propuestas como la que realizan Svanström, Lozano-García y Rowe

(2008) y que es interesante destacar, no existe una medición real de aspectos no cognitivos como son las competencias. Estos autores defienden que es necesario definir los objetivos que persigue la EDS en función de unos resultados de aprendizaje, “aquello que se debe esperar que un estudiante pueda hacer como resultado de una actividad de aprendizaje” (Svanstrom, Lozano-Garcia, y Rowe, 2008, pág.340), y crear un criterio de evaluación adecuado que muestre si se están cumpliendo los objetivos propuestos.

Asimismo, se plantea otro debate en este caso moral: es complicado que un profesor pueda suspender a un alumno por no poseer unas determinadas capacidades, especialmente las morales o afectivas. Así nos encontramos ante una situación compleja puesto que, por un lado, si no evaluamos esas competencias el alumno no trabajará en ellas lo suficiente pero, por otro lado, son muy pocas universidades en el mundo estarían dispuestas a correr el riesgo de suspender a sus alumnos por la evaluación de aspectos no cognitivos. Uno de tales aspectos no cognitivos sería por ejemplo el hecho de que un profesor pueda suspender a un alumno en un examen compuesto de un caso práctico en el cual el alumno ha tomado una decisión en la resolución del mismo que el profesor considere como no ética, a pesar de estar dicha solución bien justificada y argumentada. Otro ejemplo podría ser el hecho de que a pesar de haber aprobado todas las asignaturas de los cuatro años del grado, un alumno no pueda graduarse porque no es capaz de trabajar en equipo.

2.2.3 Papel de los educadores

Los educadores de las instituciones de enseñanza superior son, sin duda alguna, los principales responsables de la correcta transmisión de conocimientos y competencias al alumnado. Así, deben “comprometerse activamente a imbuir en su práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible” (Murga-Menoyo, 2015, pág. 57). Los líderes de las instituciones de enseñanza superior, adquieren un papel protagonista en la transformación de los sistemas educativos. Es trascendental que estos líderes y las propias instituciones entiendan la responsabilidad que adquieren como formadores de una nueva sociedad a través de los estudiantes (Rieckmann, 2011).

Por ello, los educadores deben recibir formación en la materia con el objetivo de que cumplan su rol en el proceso de implementación de la EDS. De algún modo, este empoderamiento del profesorado es indispensable para que se desarrollen las capacidades de los educadores y que puedan transmitir de manera más adecuada los principios de la EDS (Vilches y Pérez, 2012).

Destacamos que el proceso de implementación que se está desarrollando en el ámbito de la EDS, es un proceso enfocado de arriba hacia abajo. Ello supone que son los organismos oficiales como la UNESCO, la CRUE y las Conferencias Universitarias, los que establecen las pautas que las universidades deben seguir a la hora de implementar los planes de estudio universitarios que incorporen las competencias clave que los alumnos deben adquirir.

2.2.4 Coherencia de actuación en las universidades

Es importante destacar que las universidades deben demostrar coherencia en sus actuaciones. Con ello, nos referimos al hecho de que todo aquello que ocurra en los centros de enseñanza superior más allá del aula debe estar orientado hacia un mismo objetivo, la concienciación con los problemas medioambientales y la consecución del objetivo último, la transformación del sistema educativo en favor de la EDS.

Así, a pesar de que existe un compromiso formal por parte de las universidades, no es lo mismo que las instituciones de enseñanza superior adquieran un compromiso a través de una declaración de intenciones entorno a la sostenibilidad, que adquieran un compromiso más palpable a través de la implementación real en los grandes ámbitos de la universidad. Hasta hoy, la propia investigación a nivel universitario, ha contribuido notablemente a la evolución del conocimiento en las diversas áreas de la sostenibilidad. También se han desarrollado cursos especializados en la materia o cursos interdisciplinares que se han integrado en el currículo de diversos grados universitarios, y se han planteado nuevos sistemas pedagógicos y metodológicos. Sin embargo, a pesar de estos avances, las instituciones de enseñanza superior están aún muy lejos de la reorientación que la EDS plantea y que nuestro planeta necesita (Lambrechts, Mula, Ceulemans, Molderez y Gaeremynck, 2011).

Es importante hacer referencia al Programa de Acción Global (o GAP por sus siglas inglés) propuesto por la UNESCO en la Conferencia Mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible de noviembre del 2014 (UNESCO, 2014).

El GAP tiene como objetivo contribuir a alcanzar la visión propuesta en la Década de EDS. Defiende que aprender a vivir de manera sostenible es un proyecto a largo plazo que requiere la atención e involucración de todo el mundo, y que debe formar parte integral de una educación de calidad (UNESCO, 2014). Despliega un enfoque doble para la correcta consecución de sus objetivos intrínsecamente ligado con la Agenda Post-2015. (UNESCO, 2014).

1. La integración del desarrollo sostenible en la educación

2. La integración de la educación en el desarrollo sostenible.

Estas dos acciones responden a sus dos objetivos principales:

1. Reorientar educación y aprendizaje para que todos los alumnos tengan la oportunidad de adquirir las capacidades necesarias para contribuir al desarrollo sostenible
2. Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos sus niveles, programas y actividades con el objetivo de promover el desarrollo sostenible.

El GAP ha identificado cinco áreas de prioridad que tienen como objetivo avanzar en la consecución de la Agenda de la Sostenibilidad. Un factor muy útil puesto que otra de las críticas más concurrentes es el hecho de que los objetivos perseguidos por la EDS no están ni definidos de forma clara ni priorizados, lo cual facilitaría el proceso de implementación en las universidades del mundo. (UNESCO, 2014).

En primer lugar, propone avanzar en política en materia de EDS para crear un escenario favorable para el correcto desarrollo de el cambio sistémico necesario para la implementación de la EDS. Los ministerios de Educación deben adquirir un papel protagonista en la promoción de políticas de EDS con el objetivo de que los sistemas educativos estén preparados para responder a los problemas de sostenibilidad favoreciendo la creación y desarrollo de políticas en materia de EDS en las universidades. En segundo lugar, la transformación del escenario de aprendizaje a través de la integración de principios de sostenibilidad en el contexto de la educación (Lugo, 2007). Las acciones en este ámbito requieren el desarrollo de un plan para que las universidades implementen. Los líderes institucionales deben desarrollar una visión holística de la EDS y no solo transferir conocimientos sino también llevar a cabo práctica en desarrollo sostenible.

En tercer lugar proponen desarrollar las capacidades de los educadores con el objetivo de que puedan transmitir de manera más adecuada los principios de la EDS, ya que para transmitir, los educadores deben primero adquirir. Además los profesores deben sentirse comprometidos e identificados con la causa; si no, es muy complicado que puedan transmitir algo que no comparten.

Destacan que es también importante empoderar y movilizar a la juventud a través de diversas acciones orientadas al desarrollo de una conciencia enfocada al desarrollo sostenible. Por último, proponen acelerar la creación de soluciones sostenible a nivel local y de comunidad con la elaboración de programas de EDS (UNESCO, 2014).

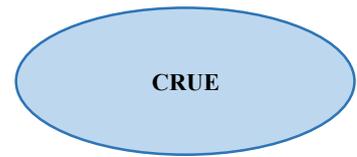
De lo expuesto con anterioridad extraemos que las nuevas generaciones deben ser formadas con capacidades que sean consistentes con la sostenibilidad y que les facultarán en la toma de decisiones más adecuada para la consecución de ese mundo más sostenible. Ello requiere una reinención de las universidades desde el terreno no solo global sino también individual de cada institución (UNESCO, 2014).

2.3 Diagrama sobre el proceso de implementación de la EDS¹

En definitiva, asistimos a un proceso de gran envergadura cuyo correcto desarrollo es indispensable para alcanzar un mundo en el que se actúe con el concepto de desarrollo sostenible adherido a cualquier toma de decisiones ya sea personal o profesional. Asimismo, no se trata de un proceso simple y a pesar de que es el proceso de implementación propuesto sigue un trayectoria de arriba hacia abajo, en muchos casos es muy complicado que los aspectos acordados a nivel global puedan aplicarse a nivel nacional e incluso individual.

Es conveniente llevar a cabo una recopilación de las condiciones y factores críticos para desarrollar una correcta implementación de la EDS en las universidades del mundo. Para ello se expone a continuación una compilación de los mismos con el objetivo por un lado de que el lector pueda tener una visión más clara y estructurada y por otro, destacar aquellos elementos esenciales que deberían tenerse en cuenta en un proceso de implementación del desarrollo sostenible en el ámbito educativo.

¹ Fuente: Elaboración propia



Compromiso a nivel internacional:

La Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro 1992

Compromiso a nivel universitario:

Nivel Mundial **Década de NNUU para el desarrollo sostenible**

Nivel local: Adhesión a diversas declaraciones internacionales

La EDS no es una prioridad a nivel político lo que supone una falta de incentivos a nivel universitario

No todas las universidades comparten la filosofía del Desarrollo Sostenible



1.

Contenidos:
- **La capacidad** de hacer frente a los problemas del futuro.
- **La disposición** hacia el cambio a través de la concienciación

“ Desarrollar las capacidades de los educadores para que puedan transmitir de forma correcta los conocimientos y capacidades a los alumnos.”

2.

Competencias:
El debate principal reside en cuáles deben ser las competencias transmitidas

Sentimiento de identificación del profesorado con el concepto de Desarrollo Sostenible.

3.

Sistemas de evaluación:
- No existe un sistema de medición real
- Debate moral con respecto a la evaluación de aspectos no cognitivos



Cinco áreas de prioridad del Programa de Acción Global (GAP) que tienen como objetivo avanzar en la consecución de la Agenda de la Sostenibilidad.

3. MÉTODO

Tras identificar los elementos clave para la correcta implementación de la EDS en la educación superior y dado que la revisión de literatura muestra que no existe un análisis en profundidad de los mismos, este trabajo tiene como objetivo examinar el proceso de institucionalización de la ESD a través de un caso de estudio. A continuación se destacan los cuatro elementos identificados

- 1) Un compromiso a nivel formal por parte de las universidades.
- 2) Una adaptación a nivel curricular basada en contenidos, competencias y sistemas de evaluación.
- 3) Una reconsideración del papel de los educadores en relación a su compromiso y formación en la materia.
- 4) La necesidad de una coherencia de actuación por parte de las universidades.

El estudio será más exhaustivo en relación a los dos primeros mientras que los otros dos elementos se analizarán en la medida en la que aparezcan en las dinámicas de grupo que se realizarán con los alumnos de E-6.

3.1. Elección del caso de estudio

La institución de educación superior seleccionada para ser la base de estudio del proceso de implementación de la EDS, es la Universidad Pontificia de Comillas (UPC). Esta universidad ofrece diversos grados; en concreto, este estudio se centrará en el Doble Grado (E-6) de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Relaciones Internacionales (RRII) de la Facultad de Empresariales (ICADE). La elección se debe fundamentalmente a elementos de conveniencia, proximidad y accesibilidad a fuentes de información debido a que yo soy alumna de la Universidad y del Doble Grado de E-6.

Más allá de los elementos que han condicionado la elección del caso de estudio, al ser la UPC una universidad de la Compañía de Jesús, cabe esperar que se haya institucionalizado la educación para la sostenibilidad en sus programas, teniendo en cuenta que hay un evidente solapamiento los valores que defienden tanto la Compañía de Jesús como la pedagogía ignaciana y los elementos clave que deben tenerse en cuenta para la implementación de la EDS en las universidades.

Los centros educativos de la Compañía de Jesús deben asegurar la formación integral de los alumnos con el objetivo de que se conviertan en los mejores para el mundo, y crean hombres y mujeres para los demás (Compañía de Jesús, 2015). En este caso, podemos percibir una

clara conexión con el objetivo de la EDS de convertir a los alumnos de las universidades del mundo en agentes de cambio para el desarrollo sostenible.

La totalidad del modelo pedagógico ignaciano se fundamenta en cuatro dimensiones clave para la formación integral de personas (Compañía de Jesús, 2015):

1. Personas conscientes: no solo de sí mismas sino conocedoras de la sociedad y de sus desequilibrios.
2. Personas competentes: en términos de desarrollo de habilidades y destrezas que les habiliten para hacer frente a problemas del futuro y desarrollo de un rendimiento profesional efectivo.
3. Personas compasivas: caridad, compasión y solidaridad con el sufrimiento y desigualdades de otros.
4. Personas comprometidas: intrínsecamente relacionado con la persona compasiva, identifica no solo un compromiso social sino también ecológico y medioambiental.

A través del análisis de estas cuatro dimensiones, podemos extraer diversas similitudes entre ellas y los objetivos que persigue la EDS. En primer lugar, las personas conscientes, serán aquellas que conozcan el problema que atraviesa nuestro planeta en términos medioambientales. Según la Compañía de Jesús, las personas conscientes serán aquellas que a través de la vida espiritual puedan comprender los desequilibrios de la sociedad (2015).

Igualmente, en relación con la consideración de personas competentes observamos que podemos realizar una asociación con la posibilidad de que hayan recibido una educación basada en la transmisión de competencias. Dicha educación no se habrá limitado a la transmisión de contenidos sino que habrá ido más allá habilitando y formando a las personas para que puedan hacer frente a los retos del futuro. Por tanto, las personas competentes serán aquellas que dispongan de las competencias requeridas en el marco de la EDS (Compañía de Jesús, 2015).

Podemos asociar la dimensión de personas compasivas como personas solidarias con los demás con el hecho de que la propia definición de Desarrollo Sostenible “permite a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades al mismo tiempo que se brinda a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas” (UNESCO, 2014, pág. 1), muestra claras connotaciones de solidaridad. Así, asociaríamos la solidaridad de la persona compasiva con el hecho de que tenga presente en el desarrollo de sus acciones y en su toma de decisiones la situación de los demás. Siendo conscientes de los problemas ajenos y siendo competentes tendrán además una característica compasiva que les habilitará para ayudar a los demás.

Por último, en relación con la faceta de personas comprometidas, el propio proyecto educativo ignaciano (Compañía de Jesús, 2015) habla de compromiso ecológico como un objetivo a desarrollar entre los estudiantes

“Constatamos que un compromiso ecológico para la reconciliación y sanación de la tierra, junto con el compromiso hacia la justicia social, son necesidades urgentes en la medida en que afectan a todas las personas del planeta” (Compañía de Jesús, 2015, pág. 9).

3.2. Variables y fuentes de información

Las fuentes de información para este trabajo son mixtas. :

1. Fuentes documentales extraídas de la página web de la propia Universidad que aportarán un conocimiento más exhaustivo con respecto a los pilares sobre los que se asienta la educación en la Universidad Pontificia de Comillas.
2. Dos dinámicas de grupo con alumnos de los dos últimos cursos del Doble Grado de E-6 en la Universidad Pontificia de Comillas, con el objetivo de obtener una valoración personal de los alumnos.

A continuación se destacan las fuentes empleadas para la obtención de información en cada una de las variables.

Tabla número 1. Variables de estudio y fuentes de información.

<i>Variables de Estudio</i>	<i>Fuentes de información</i>
1. Compromiso formal	<ul style="list-style-type: none"> - Adhesión a compromisos internacionales - Proyecto Educativo de Comillas (PEC) - Misión y visión de la Universidad
2. Adaptación a nivel curricular en tres niveles : a. <u>Contenidos</u> b. <u>Competencias</u> c. <u>Sistemas de evaluación</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Documentación del Doble Grado (ANECA) <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Competencias - Misión de la Universidad - Proyecto educativo de Comillas (PEC) <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Competencias ⇒ Sistemas de evaluación - Valoración de los alumnos de E-6 de su formación en sostenibilidad mediante dinámicas de grupo <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Contenidos ⇒ Sistemas de evaluación
3. Papel de los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y percepción de los alumnos de E-6 del papel del profesorado mediante dinámicas de grupo - Proyecto educativo de Comillas (PEC)

4. Coherencia de actuación por parte de la Universidad	- Valoración de los alumnos de E-6 de la coherencia de actuación por parte de la Universidad mediante dinámicas de grupo
---	--

3.2.1 Compromiso formal

Es imprescindible que todas las universidades muestren un nivel de compromiso formal como punto de partida para la implementación de las EDS.

La investigación en relación a este aspecto se abordó en primer lugar de forma mucho más general realizando una búsqueda en la página web de la Universidad del término “Desarrollo Sostenible”. El objetivo de dicha búsqueda no era otro que extraer toda aquella documentación que pudiera servir para conocer el grado de compromiso de la Universidad con la implementación de la EDS en sus aulas. Lo que se extrajo fue información irrelevante para los propósitos del estudio (por ejemplo, convocatorias de actividades, conferencias, trabajos en el repositorio). Dado que lo que se obtuvo de dicha búsqueda no aportó información de interés al estudio, se decidió realizar una búsqueda en paralelo de las adhesiones a declaraciones internacionales que hubiera aprobado la UPC. Dicha búsqueda tampoco fue fructífera puesto que conociendo que la UPC está adherida a diversos compromisos internacionales en la materia, no se encontraron evidencias documentales en la página web de la universidad.

La investigación continuó con la lectura del PEC del que se realizó una primera lectura general con el objetivo de esclarecer los apartados y la información que contenía, y tras una segunda lectura y una vez localizados aquellos apartados de mayor interés se llevó a cabo una lectura más exhaustiva para extraer la información necesaria y demostrar si la universidad presentaba o no los aspectos necesarios para considerar que cumple con el criterio del compromiso formal.

Se identificaron aquellas secciones del PEC que resultaban iluminadores en este aspecto, y se realizó una nueva lectura que fue más exhaustiva y se inició en el apartado “nuestro compromiso formativo” basándose en la búsqueda de referencias en primer lugar al propio desarrollo sostenible y a la formación de sus alumnos con el objetivo de que se conviertan en agentes de cambio. También se buscaron aspectos algo más genéricos que pudieran ser asociados a la formación de los alumnos con el objetivo de que en el futuro puedan convertirse en agentes de cambio. Asimismo, se tuvieron en cuenta aspectos relativos a la implementación de propuestas de ámbito internacional. Del mismo modo, y teniendo en cuenta el evidente solapamiento que existe entre los valores que defienden tanto la Compañía de Jesús como la pedagogía ignaciana y los elementos clave de implementación de la EDS

también se enfocó el análisis en la búsqueda de afirmaciones relativas a las cuatro dimensiones clave defendidas en la pedagogía ignaciana.

En cuanto al análisis de la misión de la universidad, la metodología empleada en la exploración del mismo tuvo un carácter muy similar. Se realizó una primer lectura con carácter general y una segunda lectura más específica centrada en la búsqueda de aspectos relacionados con la materia de estudio. Al ser un documento más corto y en comparación con el PEC desarrollado en mucha menor profundidad no se buscaron menciones explícitas al desarrollo sostenible sino que se analizaron aquellas cuestiones relativas a la sociedad cambiante, la adaptabilidad y la idea de formar hombres y mujeres para el mundo.

3.2.2 Adaptación a nivel curricular

3.2.2.1 Contenidos

En relación con los contenidos curriculares, la investigación se apoyó en la revisión del PEC, y, continuando con el mismo proceso seguido para la búsqueda de información relativa al compromiso formal y tras las primeras lecturas se abordó aquellas secciones consideradas como más enriquecedoras teniendo en cuenta aspectos relativos a la oferta formativa de Comillas. Sin embargo, la gran mayoría de la información obtenida proviene de las dinámicas desarrolladas con alumnos del doble grado de E-6 de la UPC.

Una dinámica de grupo consiste en una herramienta cualitativa de recogida de información (Aigner, 2009); se trata de una experiencia de carácter grupal con un número reducido de personas a las que se reúne para debatir sobre el tema a investigar bajo la supervisión y el control de un moderador. El objetivo perseguido con la realización de dicha dinámica no era otro que averiguar si el alumno de E-6 percibía haber sido formado para ser un agente de cambio. Se llevaron a cabo dos dinámicas de grupo por motivos de conveniencia y por motivos de variabilidad de los alumnos. Ambas dinámicas tuvieron la misma estructura y solo varió los participantes en las mismas. Siguiendo los principios del muestro intencional característico de los métodos cualitativos (Martínez-Salgado, 2012) los partícipes en la dinámica fueron lo más homogéneos posible puesto que fueron todos alumnos de la UPC y de E-6, pero también era necesario que existiera cierta heterogeneidad para extraer conclusiones enriquecedoras para la investigación. Por ello se establecieron unas fuentes de variabilidad seleccionadas a raíz de las conclusiones de un estudio realizado por el grupo de investigación E-SOST de la propia universidad: sexo y actividades extracurriculares realizadas dentro y fuera de la universidad.

Tabla 2. Participantes en la dinámica de 4º E-6

NOMBRE/ SEXO	COLEGIO	EXTRACURRICULARES UNIVERSIDAD	EXTRACURRICULARES FUERA
Paula	Laico	No	Gimnasio
Pedro	Laico	Club deportivo	Francés, Chino, fútbol
Patricia	Religioso	Case Study Club	No
Pilar	Religioso	No	Prácticas
Patricio	Religioso	Debate	Francés
Perico	Religioso	Fútbol	Árbitro

Tabla 3. Participantes en la dinámica de 5° E-6

NOMBRE/SEXO	ITINERARIO	COLEGIO	EXTRACURRICULARES UNIVERSIDAD	EXTRACURRICULARES FUERA
Amaya	Marketing	Laico	Pastoral puntual	Parroquia, misiones
Alejandra	Finanzas	Religioso	Delegación de alumnos del claustro, beca de colaboración y mentora de alumnos de Georgetown.	No
Antonia	Marketing	Religioso	No	Prácticas
Andrea	Finanzas	Religioso	Consultoría social + beca de colaboración	Francés
Ana	Finanzas	Religioso	Beca de apoyo a la investigación en finanzas, delegada y miembro del claustro	Prácticas, pádel y fitboxing
Amancio	Finanzas	Laico	Club de consultoría	Emprendimiento, voluntariado, blog, banca de inversión
Alberto	Finanzas	Laico	Miembro del claustro	Teatro, organización de conferencias
Arturo	Finanzas	Laico	Futbol	No

Con el objetivo de que se convirtiera en una dinámica fructífera para la investigación se elaboró el siguiente guion.

Fase I: Introducción (2 minutos)

En primer lugar se llevó a cabo una ronda de presentación en la que cada uno de los participantes indicó las actividades que realizaba dentro y fuera de la universidad y también mencionó si su colegio era laico o religioso.

Fase II: Aproximación abierta (20 minutos)

Se inició la dinámica a través de una aproximación abierta que les permitió comentar su experiencia en la universidad.

1. *Objetivo:* el objetivo de esta fase era que cada uno de los participantes pudiera expresarse abiertamente.
2. *Procedimiento:* Se llevaron a cabo tres preguntas:
 - ¿Qué es para ti la Universidad Pontificia de Comillas?
 - ¿En qué piensas cuando piensas en ICADE?
 - ¿En qué piensas cuando piensas en E-6?

Los alumnos tuvieron 30 segundos para responder a cada una de las preguntas. Se obtuvo una primera opinión de los alumnos sobre la universidad al completo, sobre la facultad y sobre E-6 y se debatió durante cinco minutos. Asimismo, se formularon otras preguntas, y en este caso se permitió que el debate se extendiera algo más en el tiempo y duró alrededor de quince minutos para obtener una visión lo más amplia y enriquecedora posible sobre sus percepciones de la educación recibida a lo largo de la carrera.

- ¿Qué tipo de alumno creéis que la universidad quiere formar? Se especificó que la pregunta iba dirigida hacia lo que espera la universidad de sus alumnos en el futuro en relación al perfil profesional y personal que nace y se crea en Comillas.
- ¿Cómo quiere formar a esos alumnos? En este caso se ahondó en todos los aspectos son sensibles a la investigación; los contenidos, las competencias, los sistemas de evaluación, la pedagogía, el profesorado etc.
- ¿Qué entendéis por ser un agente de cambio?

Fase III: Centraje (25 minutos)

1. *Objetivo:* El objetivo de esta fase fue adentrarse en la materia de estudio más específicamente. Se empleó como guía las cuatro dimensiones sobre las que está edificado el modelo pedagógico ignaciano, y se abordó cada una de ellas de manera individual con el objetivo de que los alumnos pudieran expresarse con la mayor naturalidad posible y poder así extraer información veraz y enriquecedora.
2. *Procedimiento:* Se transmitió a los alumnos que tanto la misión como el Proyecto Educativo de Comillas como universidad perteneciente a la Compañía de Jesús, están fundamentados en el modelo pedagógico ignaciano que a su vez consta de cuatro

dimensiones clave y se repartió un papel a cada uno en el que se podía leer la definición de cada una de las C de acuerdo a lo establecido por la Compañía de Jesús. Se leyeron las definiciones una a una y se preguntó si alguien tenía dudas concretas sobre sus significados.

Se abordó cada pregunta intentando ahondar en todos aquellos aspectos sensibles a la investigación; métodos pedagógicos, sistemas de evaluación, ejemplos de asignaturas, de actividades propuestas en el aula, de prácticas de profesores, de prácticas extracurriculares, de sistemas de evaluación, y de transmisión de competencias. Se especificó a los participantes en la dinámica que debían dar ejemplos concretos de situaciones que hubieran experimentado a lo largo de sus años en la universidad en las que hubieran percibido recibir una formación adecuada o no en relación con cada uno de los elementos que componen el modelo pedagógico ignaciano. A continuación se especificaron una serie de cuestiones que fueron de utilidad en el desarrollo del debate.

En relación con la identificación del concepto de personas competentes:

- ¿En qué medida creéis que la universidad os ha preparado para hacer frente a los problemas del futuro? Es decir, que competencias, habilidades o destrezas habéis adquirido que pensáis que pueden ser útiles para vuestra vida profesional y/o personal en el futuro.
- ¿Qué técnicas de resolución de problemas crees que has adquirido a lo largo de tu formación en esta universidad? Dame un ejemplo concreto en el que hayas hecho uso de una técnica aprendida en la universidad para la resolución de un problema concreto

En relación con la dimensión de personas conscientes, se pidió que dieran ejemplos de asignaturas concretas en las que hubieran podido experimentar y conocer las realidades del mundo. En tercer lugar, en relación con la dimensión de personas compasivas se ahondó en si creían que la universidad les había formado para elegir la mejor opción pensando no solo en el bien individual sino en el colectivo. Por último en relación con la dimensión de personas comprometidas, se pidió que expusieran ejemplos concretos de iniciativas promovidas por la universidad en las que se hubiera incentivado el compromiso a nivel social y a nivel ecológico y/o medioambiental.

Fase IV: Conclusiones (15 minutos)

A lo largo de la dinámica surgieron diferentes perspectivas a tener en cuenta y diferentes opiniones y valoraciones sobre la universidad y E-6 que mostraron aspectos que los alumnos consideraron tanto positivos como negativos. A modo de conclusión se les agradeció la

participación y se les comunicó el objetivo de la dinámica. Conociendo entonces que el objetivo era averiguar si los alumnos de la Universidad de Comillas, concretamente de E-6 están siendo educados para convertirse en el futuro en agentes de cambio se les pidió que dieran aportaciones e ideas para mejorar con respecto a tres elementos principales: contenidos curriculares, educación basada en la transmisión de competencias, la adaptación de los sistemas de evaluación y el papel de los educadores y actuaciones de la universidad en materia de sostenibilidad. Se pidió a los alumnos que se pusieran por parejas para crear entre todos un collage de innovación en una cartulina y reunir sus propuestas de adaptación curricular en esos tres ámbitos.

3.2.2.2 Competencias

La transformación que debe experimentar el sistema educativo es la de convertirse en un sistema basado en competencias. Asimismo, y puesto que no se ha alcanzado aun un consenso sobre cuáles deben ser las competencias que deben adquirir los alumnos a través de la EDS, se decidió centrar la investigación en la propuesta de Wiek et al. (2011), que expone una síntesis basada en cinco categorías, ya que es la más fundamentada de la literatura. Se abordó la investigación empleando los documentos oficiales de la ANECA sobre las competencias adquiridas en el doble grado de ADE y RRII en la UPC. El objetivo no era otro que intentar hacer una correspondencia entre las competencias de los grados y las propuestas por Wiek et al. (2011). Por ello, se decidió establecer un código con iconos con el objetivo de que el análisis fuese lo más ilustrativo posible. En el Anexo nº1 se encuentran las tablas elaboradas para el análisis de correspondencia entre competencias.

Tabla número 4. Código de análisis de las tablas de competencias

	Código
Mención explícita	
Competencias potencialmente asociadas	
Sin mención explícita	

En cuanto a la mención explícita cabe destacar que serán identificadas como tales aquellas competencias que se hayan denominado del mismo modo que lo hacen Wiek et al. en las definiciones de su propuesta de competencias en EDS. En relación a aquellas competencias potencialmente asociadas, destacamos que se refiere a aquellas competencias de los grados de las que, conociendo las definiciones propuestas por Wiek et al. (2011), se pueda extraer una conclusión y una asimilación de la misma a la definición propuesta por los autores. Así, conociendo que las definiciones de Wiek et al. (2011) son considerablemente amplias se

tendrán en cuenta para su identificación aquellas palabras clave que aparezcan en las competencias presentadas por la ANECA para E-6.

Por último, en relación a las competencias sin mención explícita, diremos que son aquellas que no pueden asociarse ni directa ni indirectamente con el conjunto de competencias propuestas por Wiek et al para la implementación de una educación basada en competencias, por lo que no serán analizadas.

3.2.2.3 Sistemas de evaluación

La investigación, continuando con el proceso seguido para la búsqueda de información relativa al compromiso formal y a los contenidos, se basó en unas primeras lecturas que tuvieron en cuenta aquellas menciones sobre si los sistemas de evaluación van más allá de los aspectos de contenidos y competenciales y si se orientan hacia la evaluación de otras dimensiones como son la de personas conscientes, compasivas y comprometidas. Sin embargo, como existe poca literatura sobre los sistemas de evaluación, la mayor parte de la información se obtuvo de todas aquellas referencias de los participantes en las dinámicas que se relacionaban con su percepción de los sistemas de evaluación en E6.

3.2.3 Papel de los Educadores

Puesto que no existe literatura específica sobre este aspecto, se abordó el análisis añadiendo a la dinámica de grupo un elemento en el que los alumnos puedan expresar si ven al profesorado alineado con la pedagogía en sostenibilidad. Asimismo, también se han tenido en cuenta referencias del PEC y de la Misión en relación a la posibilidad de evaluación de aspectos no cognitivos en el aula.

3.2.4 Coherencia de actuación de la Universidad

El análisis estará fundamentalmente basado en conclusiones extraídas a raíz de las evaluaciones realizadas por los alumnos de E6 en las dinámicas realizadas, debido a la inexistencia de fuentes documentales sobre el tema.

4. ESTUDIO DE CASO: UPC, ICADE, E-6 - RESULTADOS

4.1 *Compromiso formal*

Se han producido grandes avances en la formalización del proceso de implementación de la EDS en el ámbito internacional, pero su integración en universidades es un reto complicado. A continuación se analizan aspectos de compromiso formal en la UPC.

4.1.1. *Adhesión a compromisos internacionales*

El proceso de implementación de la EDS es un proceso de arriba hacia abajo, los organismos oficiales establecen las pautas que las universidades deben seguir. La UPC colabora con el Pacto Mundial de la ONU, a través de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial, y ha suscrito los *Principles for Responsible Management Education* (PRME), promovidos también por la ONU (Universidad Pontificia de Comillas, 2018). Ello implica que Comillas apuesta por la implementación de un proceso de mejora en las instituciones para desarrollar una nueva generación de líderes capaces de manejar los desafíos que enfrentan las empresas y la sociedad en el siglo XXI (Parkes, 2017). Cualquier institución de enseñanza superior que quiera desarrollar en sus centros una educación destinada a promover el desarrollo sostenible de manera sistémica podrá apoyarse en los principios propuestos (United Nations, 2007).

La UPC quiere permanecer en conexión permanente con las organizaciones universitarias, y ha integrado propuestas del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Universidad Pontificia de Comillas, 2016). Comillas “se propone como lograr la formación superior más adecuada para la educación integral de una persona que vive en el tiempo y en la sociedad actuales” (UPC, 2016, pág.11). Demostrando así, que la Universidad es consciente de la importancia de que sus alumnos salgan al mercado laboral preparados para los problemas globales a los que tendrán que enfrentarse.

4.1.2. *Aspectos relacionadas con la EDS*

Comillas en el PEC defiende que es necesario educar a los alumnos “para vivir en un mundo complejo, incierto y dinámico” (UPC, 2016, pág.31). Se enfatiza el objetivo que los alumnos, como miembros de la sociedad, conozcan la situación que vive nuestro planeta y que sean conscientes de que aquello a lo que se enfrentarán en el futuro serán problemas en entornos complejos, dinámicos y cambiantes (Rieckmann, 2011). Observamos una referencia a la formación de personas conscientes, uno de los factores que promueve el modelo educativo ignaciano.

Comillas entiende que es responsabilidad de los alumnos el “escuchar y responder activamente a la llamada a ser hombres y mujeres para los demás, para ser agentes de cambio en la sociedad y para crear y promover nuevas actividades empresariales, económicas y sociales” (UPC, 2016, pág. 11) y hace suyo el objetivo de la ESD a través de una mención explícita al concepto de agente de cambio. Su objetivo es transmitir a sus alumnos un compromiso social para que puedan tomar las mejores decisiones no solo atendiendo a intereses personales.

En el PEC se observan menciones específicas al desarrollo sostenible; se refiere a él como un elemento clave para que la formación en esta universidad sea de “una calidad que si quiere alcanzar cotas de excelencia, ha de hacerlo ante la equidad, para asegurar la promoción de la justicia y del desarrollo sostenible.” (UPC, 2016, pág. 10). La Universidad es consciente de que una gran parte del aprendizaje de sus alumnos no proviene de sus profesores sino que lo hace de la educación informal y de los propios compañeros. “Comillas tiene que fomentar la existencia de grupos de alumnos que realizan actividades de calidad, que animen a la participación a sus compañeros y que les puedan servir de testimonio” (UPC, 2015, pág.30). Sin embargo, las referencias explícitas sobre la materia son vagas por lo que las actuaciones de la Universidad en pos del desarrollo sostenible podrían no asimilarse como algo prioritario en su proyecto educativo.

En relación con la Misión de la Universidad, podemos destacar que no existen referencias específicas a la sostenibilidad, pero encontramos menciones reiteradas a la sociedad, “misión social universal” (Universidad Pontificia de Comillas, 2011.). En la medida en que la sostenibilidad es, en definitiva, uno de los problemas del hombre y de la sociedad podríamos asimilar dicho compromiso social con un compromiso a nivel de desarrollo sostenible a pesar de que no exista mención explícita al mismo. Con todo, sería recomendable que la Universidad incluyera en su Misión una referencia explícita a la sostenibilidad y/o al desarrollo sostenible puesto que ello sería un claro reflejo de su implicación en la materia y de su participación en el desarrollo de los PRME.

Es destacable también, la adaptabilidad expuesta en la misión en términos de esfuerzos de actualización en relación con las nuevas exigencias de la sociedad y de la “adaptación progresiva de las carreras y programas a las necesidades y demandas profesionales de la sociedad española” (UPC, 2011). El objetivo es que los alumnos de Comillas se conviertan en los mejores para el mundo y estén preparados para “contribuir eficazmente a la sociedad” (UPC, 2011). Así, podemos relacionar dicha contribución social con la idea de que los alumnos de Comillas se conviertan en agentes de cambio.

4.1.1 Visión y valoración de los alumnos

A continuación se exponen asimilaciones y percepciones del compromiso formal por parte de los alumnos en sus asociaciones de los siguientes elementos; Universidad, Facultad y Grado, perfil de alumno formado en la Universidad y agente de cambio.

4.1.1.1 Significados asociados a la Universidad, la facultad y el grado

En primer lugar destaca la distinción por la mayor parte de los alumnos de los tres elementos y también, el sentimiento de pertenencia a ICADE y la identificación como su universidad es mayor que a la UPC.

Prácticamente la totalidad del grupo de cuarto ha asociado UPC con su condición jesuítica. “Cuándo escucho Comillas se me viene a la mente religión y Cantoblanco” (Pedro, 4º). Tan solo uno de ellos hace referencia al concepto de “exigencia, calidad y experiencia” (Patricia, 4º). Entre los alumnos de quinto, tan solo uno de los entrevistados hace mención al concepto jesuítico y el resto lo asocian con una “formación excelente y empleo” (Antonio, 5º) y con “prestigio” (Alberto , 5º). Observamos que los significados atribuidos por los alumnos de 4º y de 5º son bastante diferentes y ello podría deberse a sus experiencias personales con los servicios de la Universidad.

El sentimiento de pertenencia a la UPC tan solo está presente en dos alumnos; uno de quinto que declara “al pensar en UPC me acuerdo de los amigos que hice de otras facultades en el viaje a Perú con Comillas Solidaria” (Alejandra, 5º), y otra alumna de cuarto que dice que su visión de la UPC es más personal puesto que “mi madre es profesora de la casa y creo por tanto conocer un poco más como funciona la dinámica general de la universidad” (Patricia, 4º).

Así, con respecto a las asociaciones de ICADE las conclusiones son similares, los alumnos de quinto, enfatizan la distinción con UPC, su universidad es ICADE. Entre sus asociaciones destaca que “ICADE-ICAI van más rápido que el resto de la Universidad” (Amancio , 5º). Esto podría indicar que este alumno tiene la sensación de que la facultad de ICADE-ICAI presenta una ventaja frente a las demás facultades de la UPC. Asimismo, se introducen asociaciones relacionadas con el mundo laboral, con personas con “ambiciones laborales similares, mientras que no se ven las misma similitud entre los alumnos de Cantoblanco” (Alberto , 5º). Sin duda observamos una tónica general como de diferenciación de los elementos propuestos en el debate que en cierto modo se basa en el sentimiento de que el perfil de alumno de una facultad y otra es de por sí, diferente.

En el caso de los alumnos de cuarto, la característica que más destaca entre ellos es la de asociar ICADE con “prestigio”, y, para la mayoría de ellos, la UPC es una entidad distinta a

ICADE asociando directamente su facultad con su universidad. “Lo de Comillas lo dicen más los de Cantoblanco que nosotros los de ICADE-ICAI” (Pilar, 4º). Ello podría ser un indicio de que en la totalidad de la UPC conviven culturas diferentes y que los alumnos son conscientes de ello y creen que al final la UPC intenta actuar como nexo de unión entre ellas. Sin embargo, es un nexo que no funciona ya que no tienen una sensación de pertenencia a la misma como si la tienen a ICADE.

En relación con E6, ambos grupos de alumnos realizan una diferenciación clara entre E6 e ICADE. Los alumnos de E6 se perciben como “abiertos” (Ana, 5º), “inclusivos y familia” (Alberto, 5º), “más compañerismo” (Andrea, 5º), perfiles distintos de alumnos, ambiciones distintas al resto de ICADE (Alberto, 5º) y por el contrario asociando al conjunto de ICADE con “elitismo, “píjerío”, competitividad...” (Ana, 5º). Los alumnos de quinto establecen esta diferencia con base en unos valores específicos de su grupo mientras que los alumnos de cuarto hacen más referencia a aspectos propios del grado de relaciones y de las oportunidades de futuro que les brindará “internacional, viajar, culturas diferentes, mucho futuro, globalidad y oportunidades” (Perico, 4º).

En la siguiente tabla se expone un resumen de las principales expresiones empleadas por los alumnos de 4º y 5º de E6 en relación a los tres elementos analizados y también las similitudes y diferencias entre las mismas.

Tabla 5: Tabla resumen de los significados asociados a UPC, ICADE y E6.

	Alumnos de 5º	Alumnos de 4º	Similitudes/diferencias
UPC	<ul style="list-style-type: none"> - No vinculación - Otras facultades - Excelencia y prestigio - Cambio lento 	<ul style="list-style-type: none"> - Jesuitas - Exigencia y calidad - No vinculación 	<p><u>Similitudes:</u> No pertenencia a UPC</p> <p><u>Diferencias:</u> Los alumnos de 5º asocian UPC a valores de excelencia y prestigio y los de 4º a Jesuitas</p>
ICADE	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación - Empleabilidad - Elitismo - Competitividad - Cambio más rápido 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación - Prestigio 	<p><u>Similitudes:</u> Pertenencia a ICADE</p> <p><u>Diferencias:</u> Los alumnos de 4º no identifican ICADE con aspectos como el elitismo o competitividad</p>

E6	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación - Valores de grupo - Distinto al resto de ICADE 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos del grado de RRII 	<u>Similitudes:</u> Pertenencia a E6 y distinción de ICADE <u>Diferencias:</u> En 5º el sentimiento deriva valores del grupo y en 4º de aspectos de RRII
-----------	---	--	---

4.1.1.2 Significados asociados al perfil de alumno que se forma en la Universidad

Los alumnos enfatizan en general que el objetivo de la universidad es formar alumnos con base en una doble dimensión tanto personal como profesional añadiendo que no es solo “fachada” (Alberto, 5º) como algunos pueden llegar a pensar sino que es algo que se da de verdad. Así lo que más asocian en el ámbito profesional es que la quiere “lanzar al mercado a una persona que esté en un sitio con poder y donde sus actuaciones tengan impacto en la gente”(Amancio, 5º) o “buenos profesionales capaces de aprender lo que haga falta” o “cubierta la base técnica” (Andrea, 5º). La percepción de los alumnos es que en Comillas adquieren una competencia técnica que les prepara para su futuro profesional. También perciben que la UPC les otorga una competencia técnica para los demás y que complementan la faceta profesional con la dimensión personal argumentando que la universidad busca crear perfiles de personas “comprometidas con la sociedad” (Antonio, 5º) “buenos en términos éticos” (Antonia, 5º) “tomen decisiones en sus ámbitos de influencia siendo conscientes de su impacto en la sociedad y que este sea razonable habiendo tomado la decisión acertada” (Teresa, 5º). Sin embargo, atribuyen en parte este resultado a un proceso de auto-selección perfil de alumno que entra en la universidad argumentando que el el perfil de persona seleccionada para ser alumna de la UPC ya presenta una dimensión personal específica con una base de valores. Añaden que a pesar de considerar que ICADE cumple con su deseo de formar alumnos para que en el futuro sean buenos en el terreno personal y profesional, también influye el ambiente en el que esos alumnos se desarrollan dentro de la propia universidad.

Los alumnos de cuarto defienden también la formación en ambos aspectos; profesional o personal “líderes íntegros, directivos que tengan una ética jesuítica”, pero su actitud al respecto es algo más crítica puesto que dudan un poco más sobre si esto se consigue en realidad. “Aquí en ICADE todo el mundo lo asocia con dinero y con llegar a un puestazo” (Perico, 4º). Observamos una dualidad en esta respuesta que puede venir asociada a diversos elementos; el profesorado que ha impartido las asignaturas en uno y otro curso o también el

hecho de que en el caso de los alumnos de quinto un mayor número de los mismos que participa en actividades extracurriculares de la universidad.

4.1.1.3 Significados asociados al concepto de agente de cambio

Los alumnos de 4º basaron sus respuestas en asociaciones como: “una persona que lleva a cabo un cambio en la sociedad para bien o para mal” (Pilar, 4º) y lo asociaron con características como “influencia, carisma, liderazgo, ideas claras” (Paula, 4º). Los alumnos de quinto hacen especial referencia al aspecto de no ser “conformista, ejercer el pensamiento crítico, proactividad, atrevimiento” (Alberto, 5º) defienden que ambas características son fundamentales para ser un agente de cambio. Asocian ser un agente de cambio con “romper con lo establecido, probar y buscar cosas nuevas, cambiar actitud y forma de actuar con respecto a algo” (Andrea, 5º). Añaden un concepto aprendido en clase, el intra emprendimiento, es decir “pequeños cambios en tu entorno habitual haciendo que todo funcione de manera diferente... ir cambiando y probando cosas nuevas siempre buscando el bien” (Antonia, 5º). Es interesante resaltar también que relacionan mucho el concepto de agente de cambio con el valor del individuo en la sociedad, con “tener un compromiso con las cosas como son y cómo deberían ser para que sean mejores para el mayor número de personas posible” (Amancio, 5º). Es un elemento importante puesto que un agente de cambio es aquella persona que actúa para construir un mundo más sostenible.

Observamos que los alumnos no mencionan el concepto de sostenibilidad como elemento de agente de cambio ni tampoco el de justicia social. En definitiva, existe un compromiso a nivel formal ya que la Universidad está alineada con el concepto de desarrollo sostenible. Sin embargo, el alumno no lo percibe lo que sugiere que el proceso de institucionalización de la EDS no se ha realizado.

4.2 Adaptación a nivel curricular

La adaptación a nivel curricular debe producirse en tres niveles fundamentales; contenidos, competencias y sistemas de evaluación.

4.2.1 Contenidos

4.2.1.1 Análisis formal

En relación con el análisis formal de la adaptación curricular basada en contenidos destacamos que “la oferta formativa de Comillas tiene como objetivo “prestar un mayor servicio, dando respuesta a necesidades concretas de la sociedad contribuyendo activamente a la creación de un mundo mejor (UPC, 2016, pág. 14). Sin embargo, no existe más información que recoja aspectos relativos a los contenidos y el análisis formal de este aspecto no se desarrollará en mayor profundidad.

4.2.1.2 Visión y valoración de los alumnos

El análisis de la adaptación curricular a nivel de contenidos se basa en la auto-evaluación de los alumnos de E-6 de su propia formación en sostenibilidad mediante las dinámicas

a. Obstaculizadores

Los alumnos de E6 critican el "inmovilismo del sistema educativo español." "Una carrera debe tener si o si una base específica de conocimientos" (Alberto, 5º). En cierto modo ello podría considerarse un obstáculo puesto que como se explicó con anterioridad las competencias son habilidades y destrezas y por lo tanto no son conocimientos per se. Así la rigidez del sistema educativo se convierte en un obstáculo importante a la hora de llevar a cabo una adaptación curricular.

Argumentan también, que dichos conocimientos y contenidos no logran que los alumnos de ICADE sean más compasivos "ICADE no te hace más compasivo". En este caso los contenidos de las asignaturas como "cristianismo, se convierte en una obligación y al final no transmiten valores". Los alumnos identifican el ser compasivos con tener unos valores concretos que les permitan demostrar sentimientos y actitudes de caridad y solidaridad y comparten que no es algo que se adquiere en la Universidad sino que son valores que los alumnos han adquirido antes y que caracterizan al perfil de alumno de la UPC.

Defienden que es imprescindible que se fomente más el "pensamiento crítico y la participación activa y real en el aula" (Alberto 5º), "es un elemento que escasea en ICADE, puesto que muchas veces el profesor se limita a dar contenido" (Antonia, 5º) y defienden que el aula debe ser un lugar "para compartir ideas más que para recibirlas" (Alberto , 5º). Esto último puede asociarse con el modelo de educación basado en competencias, un modelo que defiende la EDS, en el que se educa para (compartir ideas) y no sobre el medioambiente (recibir ideas).

b. Facilitadores

"La exigencia en el aula permite ser una persona más resolutiva, igual no te enseñan a resolver un problema concreto, pero si te la capacidad y la condición resolutiva de saber organizarte" (Alejandra 5º). Esta alumna defiende haber adquirido nuevas capacidades en el aula como la organización y el autocontrol ante situaciones de estrés que a su parecer le han permitido ser más resolutiva también en otros ámbitos de su vida. Antonia, alumna de 5ºE6 argumenta que en el aula en diversas ocasiones se le ha transmitido "tened en cuenta que vosotros estáis en un círculo muy cerrado y no sois la representación de la sociedad" que le ha permitido ser consciente de que su realidad no es la de todo el mundo.

Los alumnos de E6 no tienen duda de que "ICADE transmite una competencia intercultural e internacional" (Alberto, 5º) y además en E6 concretamente "un conocimiento general de

lo que pasa en la sociedad” (Arturo 5º). Los alumnos coinciden en defender que la Universidad les hace ser personas más conscientes a través de los contenidos de sus asignaturas y es por ello que dan ejemplos concretos “Estudios Regionales Asia, nos permitió conocer las desigualdades de un continente que para mí era desconocido hasta el momento” (Perico, 4º) o “En Economía Española el profesor siempre nos decía que la economía es mucho más que la eficiencia y que debíamos ser conscientes de lo que se hacía con el mundo” (Pedro, 4º). Sin embargo, que les haga más conscientes no quiere decir que les haga más compasivos y empáticos con quienes sufren estas desigualdades.

4.2.2 Competencias

A través del análisis tanto del PEC como de la Misión de la Universidad hemos podido observar que en los documentos universitarios hay referencias explícitas a la transmisión de competencias, pero en la práctica, a través del análisis correlativo que se encuentra en el anexo nº1 y que se ha realizado para concluir si existe proximidad entre las competencias propuestas para E6 y las propuestas en el marco de Wiek et al. (2011), hemos podido concluir que no se han formulado competencias que permitan desarrollar las cuatro C de la pedagogía ignaciana ni desarrollar lo establecido en el PEC y en la Misión de la Universidad.

4.2.2.1 Análisis formal

En relación con la transmisión de competencias, Comillas defiende que los alumnos “hagan suyas las herramientas que permitan dar respuesta a los retos que afrontarán en el futuro” (UPC, 2016, pág. 14). Comillas aboga por una educación en la que los alumnos adquieran unas herramientas (habilidades) que podrán después emplear en el futuro de cara a la resolución de problemas. También defiende que “no se enseña solamente para ofrecer contenidos que el alumno desconoce, sino para que esa persona saque lo mejor que lleva dentro, abriéndose a nuevos aprendizajes que le sirvan para la vida” (UPC, 2016, pág. 20). Argumenta así, que el modelo de educación no debe ser una mera transmisión de contenidos sino que debe ir más allá alcanzando una formación de carácter integral.

En relación con las menciones explícitas de competencias, a lo largo tanto del PEC como de la Misión de la Universidad, observamos una serie de referencias que pueden ser asociadas a las competencias propuestas en el marco de investigación de Wiek et al. (2011.)

En primer lugar, se observan elementos asociables con la competencia anticipatoria. Comillas quiere integrar el ser fiel a su identidad y valores al mismo tiempo que se anticipa a los nuevos desafíos sociales. “Una oferta proactiva y no reactiva, que mira a lo lejos y abre nuevos caminos. Anticiparse a esas necesidades es una forma activa de estar en la frontera de los nuevos desafíos sociales.” (UPC, 2016, pág. 14).

Comillas propone una “aproximación sistémica, una metodología interdisciplinar y un diálogo interpersonal” (UPC, 2011). Podemos afirmar por tanto que existe un vínculo con las definiciones de Wiek en relación con la competencia de pensamiento sistémico como la capacidad de realizar un “análisis conjunto de sistemas complejos que atraviesen diferentes ámbitos” Wiek et al. (2011) y en la interpretación del mundo como una totalidad.

También destaca la similitud de afirmaciones relacionadas con la competencia interpersonal, conocida también como la metacompetencia según Wiek et al. (2011) y que se refiere a la habilidad para entre otras cosas facilitar la resolución de problemas a través de técnicas de análisis y deliberación Wiek et al. (2011).

Asimismo, destacan también las referencias indirectas a la competencia normativa que según Wiek et al. (2011) es aquella que capacita para trabajar visiones de sostenibilidad, comprender los problemas y su posible solución y que requiere conocimiento previo de esos valores y objetivos. Comillas transmite a sus alumnos a través de la educación un conocimiento extenso de las situación de la sociedad actual “Un profundo conocimiento de la realidad social” o “Permiten conocer de primera mano la crudeza de la realidad social, (UPC, 2016, pág.17). A pesar de que la competencia normativa abarca otros elementos estos no aparecen mencionados ni en la misión ni en el PEC

4.2.2.2 Análisis correlativo competencias: ANECA-Wiek et al. (2011)

a. Menciones explícitas

En primer lugar destacamos que existe tan solo dos menciones explícitas en el conjunto de competencias genéricas tanto de ADE como de RRII y que hacen referencia a la competencia interpersonal propuesta por Wiek et al. (2011). La competencia propuesta en el Grado y que se corresponde con la propuesta por los autores antes mencionados es la de habilidades interpersonales; escuchar, argumentar y debatir. Con base en la definición propuesta por Wiek et al. (2011) la competencia interpersonal “incluye habilidades avanzadas de comunicación, deliberación y negociación”.

b. Competencias potencialmente asociables

En segundo lugar, atendiendo a la existencia de competencias potencialmente asociables con las propuestas por Wiek et al. (2011) son diversas las identificadas. Sin embargo en proporción a la totalidad de las mismas expuestas en los documentos de la ANECA tanto de ADE como de Relaciones Internacionales la conclusión del análisis es que no existen grandes asociaciones posibles entre ellas.

En relación con la competencia de pensamiento sistémico destacamos competencias que tienen similitudes con la definición propuesta por Wiek et al. (2011). Las capacidades de: análisis y síntesis, de gestionar información de fuentes diversas, de reconocimiento y respeto

a la diversidad y multiculturalidad, de trabajo en equipo interdisciplinar etc. puesto que como declaran Wiek et al. “la competencia de pensamiento sistémico es la habilidad de analizar conjuntamente complejos sistemas que atraviesan diferentes dominios (sociedad, medioambiente, economía, etc.) (2011). Continuando con su definición “análisis de hechos sociales y al conocimiento de colectivos y grupos sociales” (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011), destacamos también competencias como la capacidad de analizar hechos religiosos desde la perspectiva de la Doctrina Cristiana, la capacidad de analizar la realidad internacional desde un punto de vista económico, el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, la comprensión de culturas y costumbres de otros países.

En relación con la competencia estratégica, su definición dice que es “la habilidad para conjuntamente diseñar e implementar intervenciones, transiciones y estrategias de gobierno... requiere conocimiento metodológico de diseño, implementación, evaluación...” (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011), destacamos competencias como: la orientación a la acción y a la calidad, capacidad de planificación y capacidad de elaboración de proyectos.

A propósito de la definición de competencia normativa “ la habilidad de asignar, aplicar... valores sostenibles, principios, objetivos y metas...supone integrar los conceptos de justicia, equidad, integridad social y ética... y capacita para trabajar visiones de sostenibilidad, para comprender los problemas y su resolución” (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011), identificamos también una serie de competencias que son potencialmente asociables a la misma. Resolución de problemas, compromiso ético, búsqueda y gestión de información, identificación y gestión de conflictos, y el desarrollo de una sensibilidad social que potencie la promoción de la justicia.

Continuando con la competencia anticipatoria es destacable afirmar que las asociaciones en este caso son de carácter más vago. Atendiendo a su definición “la habilidad para...visionar imágenes del futuro relacionadas con cuestiones de sostenibilidad...requiere el uso de métodos cualitativos y cuantitativos... concepto de riesgo...” (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011), destacamos en este caso; la capacidad de adaptación al cambio y a nuevas situaciones y de aplicación de modelos matemáticos dinámicos.

Por último, en relación con la competencia interpersonal y atendiendo a su definición “la habilidad para motivar y facilitar la colaboración y la participación en la investigación en sostenibilidad y en la resolución de problemas, incluye habilidades avanzadas de comunicación, deliberación y negociación” (Wiek, Withycombe, y Redman, 2011), destacamos las siguientes competencias; capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones, de comunicación oral y escrita intercultural y en lengua propia, liderazgo y

trabajo en equipo interdisciplinar y la capacidad de diseño de estrategias de superación de conflictos y dilema éticos.

4.2.3 Sistemas de evaluación

4.2.3.1 *Análisis formal*

En relación con los sistemas de evaluación de la Universidad, no se observan menciones explícitas a la evaluación de aspectos no cognitivos, ni tampoco a aspectos relacionado con la transmisión de conocimientos de sostenibilidad. Sin embargo se hace referencia a la necesidad de mejora del mismo y el PEC expone que la mejora de los sistemas de evaluación debe ir más allá del sistema clásico basado en “repetir formulaciones estándar o referencias desordenadas” (UPC, 2016, pág.26).

El sistema de evaluación está en definitiva muy condicionado por el hecho de que los alumnos estudian en función del qué y cómo se evalúa (UPC, 2016). Una mejora del sistema de evaluación debe estar basado en la calidad del mismo teniendo en cuenta que sacar buenas notas debe ser sinónimo de la obtención de una formación integral y no solamente de la obtención de una calificación elevada (UPC, 2016). Esto podría suponer un claro obstáculo en la implementación de la EDS en la UPC, puesto que parece que tampoco se valoran las competencias propuestas por Wiek et al. (2011) ni en los propios contenidos ni en los sistemas de evaluación.

4.2.3.2 *Visión y valoración de los alumnos*

a. *Obstaculizadores*

Los alumnos de E6 otorgan un papel protagonista a los sistemas de evaluación y perciben que la evaluación de sus conocimientos es fundamental para el desarrollo de los mismos. “Al final te preparas lo que sabes que va a caer en el examen” (Perico, 4º). Esto puede suponer un obstáculo en el proceso de implementación de la EDS puesto que por el momento no existe un instrumento validado y comúnmente implantado para medir los aspectos no cognitivos como es el desarrollo de las competencias fundamentales para la sostenibilidad. Afirman que “los sistemas de evaluación no te forman en valores, al final es una forma de calificarte académicamente hablando” (Paula, 4º). Esta alumna de cuarto entiende que los sistemas de evaluación no favorecen la transmisión de valores y lo asocia con el ámbito estrictamente académico, una evaluación de conocimientos. Suponen un obstáculo para la formación de personas compasivas ya que dirigen y limitan mucho por donde deben evolucionar las asignaturas y las formación del aula. También destacan “los sistemas de evaluación de ICADE están bastante anticuados” (Patricio, 4º) lo que indica que la percepción de los alumnos es que los sistema de evaluación se están quedando atrás y no favorecen al desarrollo de aspectos no cognitivos.

b. Facilitadores

“La evaluación continua obliga a trabajar de forma progresiva y a tener mayor capacidad de esfuerzo” (Alberto, 5º). Los alumnos valoran positivamente los sistemas de evaluación continua puesto que favorecen competencias como el desarrollo de la organización y el esfuerzo, imprescindibles para el futuro “en el trabajo vas a tener que estar ahí día a día” (Ana, 5º). En definitiva, la evaluación continua favorece el desarrollo de personas competentes personal y profesionalmente ya que la percepción de los alumnos es que “ICADE quiere formar buenos profesionales que sepan y estén preparados para aprender lo que haga falta” (Alberto, 5º).

4.3 Papel de los educadores

4.3.1 Análisis formal

La gran mayoría de los aprendizajes extraídos proceden de la propia evaluación de los alumnos del personal docente de la Universidad pero aún así destacamos lo siguiente.

Comillas defiende que es importante que el docente comparta los valores y la misión de Comillas, porque sino será prácticamente imposible que los transmita a sus alumnos, y por ello los educadores deben ser activos tanto en su actualización científica como en la mejora de su formación didáctica (UPC, 2016, pág.21).

No existen menciones explícitas relacionadas con el desarrollo sostenible. Sin embargo, destacamos que Comillas en su Proyecto Educativo defiende que una pieza fundamental en el logro de sus objetivos es el personal docente e investigador (UPC, 2016). El PEC añade además, que el profesorado es esencial tanto en relación con su formación profesional como con sus habilidades docentes y sus actitudes y cualidades humanas. (UPC, 2016, pág.21).

4.3.2 Visión y valoración de los alumnos

a. Obstaculizadores

Los alumnos de E6 destacan que “no todos los profesores son iguales ya que no todos transmiten y conectan igual con los alumnos” (Alejandra, 5º). Identificando al profesorado como un elemento clave, los alumnos defienden que es imprescindible “fomentar su formación y su asimilación de la sostenibilidad” (Antonio, 5º) ya que cuánto más preparados estén mejor formarán a sus alumnos. Los alumnos identifican que el papel del profesorado es esencial y destacan que es indispensable que exista un sentimiento de identificación en el profesorado con aquello que transmiten.

b. Facilitadores

Para los alumnos, más que las asignaturas y sus contenidos, es más importante lo que transmite el profesor y su papel como inspirador o modelo. Además creen que los profesores

que inspiran son en realidad los que fomentan la transmisión de competencias. “Te enseñan a ser consciente de tus limitaciones y del mundo, que no está todo escrito” (Patricia, 4°).

Asimismo, destacan también las menciones de los discursos de los profesores que se salen del marco del aula y entran en aspectos más personales como un marco de aprendizaje enriquecedor para los alumnos. “los profesores transmiten buen ejemplo porque se les ve buenas personas y buenos profesionales” (Alejandra, 5°). Un ejemplo recurrente a lo largo de las dinámicas es el de un profesor de finanzas “nos transmitió los cinco valores con los que él vivía día a día” (Antonia, 5°) y demuestra que es un profesor que ha marcado a una gran parte de los alumnos ya que recuerdan sus lecciones personales.

4.4 Coherencia de actuación de la Universidad

Se han tenido en cuenta otros elementos propios de la educación informal como son los servicios y las actividades extracurriculares que ofrece la propia universidad puesto que pueden favorecer una actuación coherente por parte de la Universidad en el proceso de implementación de la EDS.

4.4.1 Análisis formal

En este caso, no hay disponible una memoria de sostenibilidad en la Universidad, que permita conocer el desempeño de la misma en la materia.

4.4.2 Visión y valoración de los alumnos

a. Obstaculizadores

La coherencia de actuación por parte de la Universidad es un elemento que se critica mucho. “ICADE tiene una contradicción muy grande, por un lado quiere formar alumnos y profesionales del futuro, agentes de cambio y gesticionaria que quiere cambiar, pero al mismo tiempo la universidad es inmovilista” (Alberto , 5°). Esta identificación de la universidad como un elemento inmovilista es sin duda un obstáculo puesto que como añaden los entrevistados “si quieres que sea un agente de cambio, primero déjame serlo en la Universidad” (Andrea, 5°). En relación a esto, destacamos un ejemplo en el que una alumna critica que cuando participa en el día de puertas abiertas de la universidad le dicen donde debe estar y lo que debe repetir durante toda la jornada. Ella en cambio propone que “le pidan su opinión, que pueda ayudar en la preparación y organización aportando ideas novedosas” (Ana, 5°).

b. Facilitadores

Sin duda alguna, el sistema de educación tradicional es muy importante, pero se está quedando atrás, y la educación y el aprendizaje informal adquieren cada vez un lugar más importante en el día a día de los estudiantes. Es imprescindible que las universidades, en

concreto la UPC fomenta que se desarrollen actividades extracurriculares como “los voluntariados que te permiten desarrollar nuevas actividades” (Patricio, 4º). Asimismo defienden que las actividades extracurriculares de la Universidad como “la consultoría social o los programas de cooperación en el extranjero” (Antonia 5º) permiten incrementar la consciencia de los alumnos sobre las desigualdades sociales. “La consultoría social te ayuda a ver las realidades de la sociedad, y te hace ser consciente de los problemas” (Alejandra, 5º).

Tabla 6: Tabla resumen de los elementos obstaculizadores y facilitadores

	Obstaculizadores	Facilitadores
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Inmovilismo del sistema educativo español - Escasez de pensamiento crítico y de actividades reales en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> - La exigencia del aula favorece la transmisión de competencias - Competencia intercultural e internacional (intercambios y E6 especialmente)
Sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - No se evalúan aspectos no cognitivos - Sistema anticuado y rígido - No se evalúan competencias de Wiek et al (2011) en los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua favorece el desarrollo de competencias
Papel de los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - No todos los educadores comparten los valores y la Misión de Comillas - No todos los educadores están formados correctamente en materia de sostenibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel protagonista otorgado tanto por la Universidad como por los alumnos - Lecciones de ámbito personal del profesorado
Coherencia de actuación de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> - Incoherencia entre objetivos y actuaciones - Universidad inmovilista - No favorece el desarrollo de agentes de cambio en la propia universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación informal - Actividades extracurriculares

A la luz del análisis llevado a cabo para el estudio de caso, observamos que existe diversidad entre la información extraída por un lado de los documentos formales y por otro de la percepción de los alumnos de E-6. La información extraída a través de ambas fuentes de información ha sido realmente enriquecedora y ha permitido destacar una serie de

obstaculizadores y facilitadores del proceso de implementación de la EDS en la Universidad Pontificia de Comillas que nos permiten obtener una visión más concreta de cuales son los verdaderos obstáculos para su implementación en la UPC. Asimismo, es importante destacar que dichos aprendizajes pueden ser de utilidad no solo para que la UPC mejore sus criterios en materia de sostenibilidad, sino también para que otras universidades puedan enriquecerse de este estudio y puedan por tanto desarrollar en paralelo su propio proceso de implementación de la EDS en sus centros.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha podido comprender la importancia de la implementación de la EDS en las instituciones de enseñanza superior con el propósito de cumplir los objetivos para desarrollo sostenible propuestos por Naciones Unidas para el 2030 y también con el objetivo de que los alumnos de hoy se conviertan en los agentes de cambio del futuro en materia de sostenibilidad. Igualmente, se ha expuesto la necesidad de transformar el sistema educativo actual en uno cuyo objetivo sea la transmisión de competencias que habiliten a los futuros profesionales en la toma de decisiones por y para un mundo más sostenible.

Habiendo analizado los elementos clave y las dificultades del proceso de implementación de la EDS, la principal conclusión que podemos extraer del trabajo es que en el proceso de implementación de la EDS en la UPC y más concretamente en E-6, se han identificado brechas que impiden el correcto desarrollo del mismo.

En la UPC como Universidad perteneciente a la Compañía de Jesús, cabía esperar que se hubiera institucionalizado la educación para la sostenibilidad en sus programas. Así, se observó que existen ciertas similitudes entre la EDS y lo propuesto en el modelo pedagógico ignaciano. Asimismo, a través de acciones como la suscripción de los PRME la UPC apuesta por la implementación de un proceso enfocado al desarrollo de agentes de cambio y al desarrollo de una educación destinada a promover el desarrollo sostenible. A pesar de que existe un compromiso a nivel formal y una alineación de la UPC con el desarrollo sostenible, se ha observado que las referencias explícitas sobre la materia son vagas, por lo que las actuaciones de la Universidad en pos del desarrollo sostenible podrían no asimilarse como algo prioritario en su proyecto educativo. Se identifica por tanto un fallo en la transmisión del compromiso formal adquirido por la universidad en su traslado estratégico a acciones que evidencien la coherencia y la formación del profesorado en la materia.

La segunda brecha en el proceso de implementación de la EDS reside en la formalización del grado, ya que como valoran los propios alumnos, el compromiso formal no se traduce ni en las competencias ni en los contenidos ni en los sistemas de evaluación. Es importante recalcar que a pesar de que si encontramos referencias explícitas a la transmisión de competencias, en la práctica, no se han formulado competencias que permitan desarrollar las cuatro C de la pedagogía ignaciana ni desarrollar lo establecido en el PEC y en la Misión de la Universidad.

Tampoco se observan menciones explícitas a la evaluación de aspectos no cognitivos, ni tampoco a aspectos relacionado con la transmisión de conocimientos de sostenibilidad, y la percepción de los alumnos es que los sistema de evaluación se están quedando atrás y no favorecen al desarrollo de aspectos no cognitivos.

Tanto los alumnos como la documentación formal otorgan al profesorado un papel protagonista en el proceso de creación de agentes de cambio. Sin embargo, también recalcan que es imprescindible formar las capacidades de los educadores para que puedan transmitir de forma correcta los conocimientos y capacidades a los alumnos. Un elemento que se aleja del control de la formación es el hecho de que es complicado que los educadores puedan transmitir algo que no comparten.

Como consecuencia de la deficiencia en la transmisión del compromiso formal adquirido por parte de la Universidad hacia niveles inferiores, facultad y grado, lo que se ha extraído del estudio es que los alumnos no tienen conciencia alguna de la existencia de un compromiso formal por parte de su Universidad en la materia.

En definitiva, recalcamos un aspecto que remarca la propia literatura, y es el hecho de que el proceso de implementación de la EDS es un proceso complicado, que atraviesa diferentes ámbitos y que requiere de diversos esfuerzos para lograr un cambio estructural del sistema educativo actual.

5.2 Recomendaciones

Lo que evidencian las conclusiones expuestas con anterioridad es que la EDS no ha sido institucionalizada de forma correcta. En la UPC concretamente, está presente tan solo en el primer nivel, el del compromiso formal, y las conclusiones muestran que se ha errado en la transmisión de dicho compromiso formal a nivel de facultad y de grado y como consecuencia también a nivel de alumno. Así, el objetivo ahora es, a la luz de lo aprendido en Comillas, proponer una serie de recomendaciones para fortalecer la EDS no solo en Comillas sino también en otras universidades.

Las universidades deben en primer lugar conocer que desarrollar un modelo de educación en pos del desarrollo sostenible requiere un esfuerzo a largo plazo que con la atención e involucración de todo el mundo. Así, las instituciones de enseñanza superior deben comprometerse a; integrar el desarrollo sostenible en la educación y la educación en el desarrollo sostenible. Asimismo, y aunque se escapa del alcance de las universidades, es responsabilidad del Ministerio de Educación adquirir un papel protagonista en el fomento de la integración de principios de sostenibilidad en el contexto educativo. Por ello, es

importante que en la medida que sea posible, las universidades como instituciones recurran al Ministerio de Educación y demanden el apoyo necesario para poder llevar a cabo todas las reformas necesarias para dicha reinversión.

También deben ser conscientes de cuales son los elementos clave necesarios para la correcta implementación de la EDS en sus centros. Asimismo, es importante que conozcan cuáles son los posibles obstáculos a los que pueden enfrentarse en términos generales en el desarrollo del proceso de implementación con el objetivo de que puedan trabajar para superarlos. Por ello, desde la dirección de los centros universitarios, es imprescindible que se establezcan equipos interdisciplinarios de trabajo que puedan en primer lugar diseñar un proceso de implementación de la EDS de acuerdo a los elementos clave y a sus propias características individuales como institución que sea holístico y coherente.

En relación con la UPC, es recomendable que con el objetivo de superar el hecho de que las menciones en materia de sostenibilidad son vagas y escasas en sus documentos formales, desarrolle una memoria de sostenibilidad en la que exponga sus actuaciones en la lucha por la creación de un mundo más sostenible. Asimismo, dicha memoria sería un claro reflejo de su implicación en la materia y de su participación en el desarrollo de los PRME. Dicha memoria debería a su vez estar disponible para todo aquel que quisiera leerla y conocer las actuaciones de la Universidad en materia de desarrollo sostenible.

Las universidades deben desarrollar un plan para la implementación de la EDS atendiendo a su visión holística. Igualmente, es importante que las universidades investiguen sobre como reorientar la educación y el aprendizaje y fomentarlo en todos los niveles. También es recomendable que fomente la complementación de la educación formal de sus alumnos con la participación en actividades extracurriculares que como se ha podido observar son actividades que favorecen la formación de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas. Es interesante también, que atendiendo a su criterio holístico, se aumente la concienciación por parte de la universidad a través de campañas en los pasillos de la universidad colgando posters ilustrativos o imágenes que expliquen el desarrollo sostenible. Asimismo, también se recomienda crear por ejemplo “el día del desarrollo sostenible” también con el objetivo de incrementar la concienciación al respecto y la disposición de los alumnos para lograr un mundo más sostenible.

También es recomendable que la Universidad promueva la formación del profesorado en la materia puesto que como se ha mencionado con anterioridad es indispensable que los educadores conozcan que es el desarrollo sostenible y porque es importante que se transmitan una serie de habilidades y destrezas como las propuestas por Wiek et al. (2011)

para que sus alumnos en el futuro puedan tomar decisiones que no solo sean beneficiosas para ellos sino que lo sean también para los demás y para el medioambiente. En este caso, sería recomendable que los profesores pudieran acudir a seminarios de expertos en la materia en los que pudieran adquirir conocimientos sobre la EDS, y que también existieran cursos prácticos en los que tuvieran lugar actividades cooperativas por ejemplo para fomentar la competencia interpersonal. Así, si los profesores por un lado son capaces ellos mismos de desarrollar esas capacidades y por otro conocen en que consiste y para qué sirve la EDS, estarán más y mejor preparados para la formación de agentes de cambio.

En definitiva, las recomendaciones fomentan una reinención de las universidades desde el terreno a nivel individual. Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el modelo educativo propuesto por la EDS es uno en el que se eduque “para” y no “sobre” el medioambiente. En este sentido sería recomendable que se introdujeran más proyectos solidarios en el aula que permitieran fomentar tanto las cuatro C del modelo pedagógico ignaciano como las competencias propuestas por Wiek et al. (2011). En relación con esto, sería recomendable que se realizaran más proyectos en conjunto con la consultoría social de la UPC ya que es un servicio que permite a los alumnos conocer las realidades de la sociedad y sus actuaciones pueden enmarcarse fácilmente en muchas de las asignaturas de la educación formal.

Del mismo modo, sería recomendable la inclusión de materias transversales que formaran parte de todas los grados de la universidad para lograr que todos los alumnos adquieran una base formativa del desarrollo sostenible. Por último, podría ser enriquecedor para el desarrollo de un marco favorecedor para la implementación de la EDS, que se incluyeran más casos prácticos en los exámenes que fomentaran el pensamiento crítico y también sería conveniente que se fomentara la participación de los alumnos en la organización de aspectos de la universidad con la creación de comités de organización compuestos por alumnos y dirigidos por un profesor.

6. BIBLIOGRAFIA

- Adomßent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M., & Timm, J. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development–management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. *Journal of cleaner production*, 62(9), 1-7.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, 6(2), 1-10.
- Albareda-Tiana, S. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 28(32),141-159.
- Álvarez Suárez, P., Vega Marcote, P., & De la Fuente Solana, E. I. (2006). Hacia el desarrollo sostenible en el tercer milenio: Análisis de una estrategia educativa para la concienciación y la estimulación de conductas sostenibles. *Paradigma*, 27(2), 55-72.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Brundtland, G. (1987). *Informe Brundtland*. Washington: OMS.
- Compañía de Jesús. (2015). *La Excelencia Humana: Hombres y mujeres conscientes, competentes, compasivos y comprometidos*. Roma: Compañía de Jesús.
- Dasí, J. F. (2005). Nuevas formas de gobernanza para el desarrollo sostenible del espacio relacional. *Eria*, 60(67) 219-235.
- Dasí, J. F. (2008). *Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda*. Valencia: Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 12-36.
- Gross, D., & Nakayama, S. (2010). Drivers and Barriers to Implementing ESD with Focus on UNESCO’s Action and Strategy Goals for the Second Half of the Decade. *Global Environmental Research*, 15(8), 125-136.
- Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability–learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of cleaner production*, 62(52), 24-36.

- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48(36), 65-73.
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universitaria de sonora*, 1(1), 1-3.
- Marcote, P. V., & Suárez, P. A. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1), 187-208.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 1-60.
- Mckeown, R., Hopkins, C. A., Rizzi, R., & Chrystallbridge, M. (2002). Manual de educación para el desarrollo sostenible. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos, Universidad de Tennessee.
- Ministerio de Educación . (2009). *Secretaría General de Universidades* . Obtenido de Guía del usuario del ECTS,30. :http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 1-45.
- Naciones Unidas. (2002). *Naciones Unidas: La Cumbre de Johannesburgo*. Recuperado el 07 de 11 de 2017, de La Cumbre de Johannesburgo: panorama general: http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre_ni.htm
- Naciones Unidas. (2012). *UN Sustainable Future*. Recuperado el 2017, de Rio+20 Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible : http://www.un.org/es/sustainablefuture/pdf/spanish_riomas20.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Naciones Unidas*. Recuperado el 07 de 11 de 2017, de Objetivos de desarrollo sostenible: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Osagie, E. R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., & Mulder, M. (2016). Individual competencies for corporate social responsibility: A literature and practice perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233-252.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Journal of Cleaner Production*, 44(2), 127-135.

- Sauv , L. (1999). La educaci3n ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *T3picos*, 1(2), 7-27.
- Svanstr3m, M., Lozano-García, F. J., & Rowe, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 339-351.
- UNESCO. (2004). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educaci3n para el Desarrollo Sostenible 2005 - 2014*.
- UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Declaraci3n de Aichi-Nagoya sobre la Educaci3n para el Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO. (2014). *Global action programme on education for sustainable development information folder*.
- UNESCO . (2017). *Organizaci3n de las Naciones Unidas para la Educaci3n la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de Desarrollo Sostenible : <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-development/>
- United Nations. (2007). *United Nations Global Compact*. Recuperado el 26 de 03 de 2018, de Principles for Responsible Management Education: <https://www.unglobalcompact.org/take-action/action/management-education>
- Universidad Pontificia de Comillas (2011). *Nuestra Misi3n Universitaria*. Madrid: UPC
- Universidad Pontificia de Comillas (2016). *Proyecto Educativo*. Madrid: UPC
- Universidad Pontificia de Comillas. (15 de 02 de 2018). *Universidad Pontificia de Comillas (ICAI-ICADE)*. Obtenido de LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, EN LOS PASILLOS DE LA UNIVERSIDAD: <http://www.comillas.edu/es/noticias-comillas/5835-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-en-los-pasillos-de-la-universidad>
- Vilches, A., & Pérez, D. G. (2012). La educaci3n para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formaci3n del profesorado. Profesorado. *Revista de currículum y formaci3n de profesorado*, 16(2), 25-43.
- Wesselink, R., Blok, V., van Leur, S., Lans, T., & Dentoni, D. (2015). Individual competencies for managers engaged in corporate sustainable management practices. *Journal of Cleaner Production*, 106(90), 497-506.

- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1: Análisis correlativo entre las competencias propuestas por la ANECA y las propuestas por Wiek et al. (2011)

<u>COMPETENCIAS GENERALES (ADE)</u>	<u>Competencias en EDS según Wiek</u>				
	Pensamiento Sistémico	Competencia Estratégica	Competencia Normativa	Competencia Anticipatoria	Competencia Interpersonal
Capacidad de análisis y síntesis					
Resolución de problemas y toma de decisiones					
Capacidad de organización y planificación					
Capacidad de gestionar información proveniente de fuentes diversas					
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio					
Comunicación oral y escrita					
Comunicaciones en lengua extranjera					
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio					
Habilidades interpersonales: escuchar, argumentar y debatir					
Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo					
Capacidad de crítica y autocrítica					
Compromiso ético					
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad					

Capacidad para aprender y trabajar autónomamente					
Adaptación al cambio					
Orientación a la acción y a la calidad					
Capacidad de elaboración y transmisión de ideas, proyectos, informes, soluciones y problemas					
Iniciativa y espíritu emprendedor					
Capacidad de analizar los hechos religiosos en la situación social desde la perspectiva de la Doctrina Cristina					

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (ADE)	Competencias en EDS según Wiek				
	Pensamiento Sistémico	Competencia Estratégica	Competencia Normativa	Competencia Anticipatoria	Competencia Interpersonal
Redactar informes técnicos para la resolución de problemas contables y financieros					
Utilizar el vocabulario específico de una lengua extranjera					
Comprensión de los fundamentos de la dirección y gestión empresarial					
Identificar y comprender distintas variables económicas					
Analizar la realidad internacional desde un punto de vista económico					
Conocer los conceptos jurídicos fundamentales					
Conocimiento de las técnicas matemáticas					
Comprensión y aplicación de modelos matemáticos dinámicos					
Tratar, sintetizar y analizar la información					

Conocimiento y comprensión de modelos económicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento y comprensión de los determinantes básicos del comportamiento humano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer la gestión de las personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herramientas de apoyo al directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento y comprensión de la contabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer y comprender la problemática contable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender la necesidad de la contabilidad en la empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer las áreas financieras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer las funciones del director financiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de análisis financiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento del área de marketing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de investigación de mercados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber elaborar un Plan Estratégico de Marketing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conectar la Ética y la RSE en la empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de planificación y realización de un trabajo de investigación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<u>COMPETENCIAS GENERALES (RRII)</u>	<u>Competencias en EDS según Wiek</u>				
	Pensamiento Sistémico	Competencia Estratégica	Competencia Normativa	Competencia Anticipatoria	Competencia Interpersonal

Capacidad de análisis y síntesis					
Organización y planificación					
Conocimientos básicos del área de estudios					
Comunicación oral y escrita en lengua propia					
Conocimiento de lengua extranjera					
Habilidades informáticas básicas					
Búsqueda y gestión de información					
Resolución de problemas					
Toma de decisiones					
Diseño y gestión de proyectos					
Crítica y autocrítica					
Trabajo en equipo					
Habilidades interpersonales					
Trabajo en equipo interdisciplinar					
Reconocimiento de diversidad y multiculturalidad					
Trabajo en contexto internacional					
Compromiso ético					
Capacidad de trabajo intelectual					

Aplicar conocimientos a la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generar nuevas ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar y aprender de forma autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupación por la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión del hecho religioso y valores cristianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<u>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (RRII)</u>	<u>Competencias en EDS según Wiek</u>				
	Pensamiento Sistémico	Competencia Estratégica	Competencia Normativa	Competencia Anticipatoria	Competencia Interpersonal
Conocimiento de términos básicos, teorías y metodologías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión de los factores y actores condicionantes de las RRII	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la historia de las RRII	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ideas políticas y su evolución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad comparativa de los sistemas de gobierno y políticos actuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento y comprensión crítica de los principales debates de la teoría y la filosofía política contemporánea.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de relacionar ideas y datos de la realidad internacional contemporánea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conocimiento de la teoría y el razonamiento económico y capacidad de aplicarlos a cuestiones internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la economía política internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de los aspectos financieros y comerciales de las relaciones económicas internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de los términos básicos, teorías y metodología del Derecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento del ordenamiento jurídico internacional y las organizaciones internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión del sistema institucional de la Unión Europea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de utilización de destrezas analíticas e interpretativas en asuntos y fenómenos en asuntos internacionales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento y capacidad de análisis crítico de cuestiones y acontecimientos relevantes de la agenda internacional actual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la política exterior de España y su función e importancia dentro del sistema internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la cooperación internacional para el desarrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión del concepto de Seguridad y sus subfenómenos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber analizar las estructuras, cambios y retos actuales del sistema internacional de seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conocimiento de la dimensión histórica, política, económica, social y cultural de las grandes áreas geográficas del mundo.					
- Conocimiento avanzado de lenguas extranjeras en su vertiente oral y escrita para el ejercicio profesional.					
Habilidad de desenvolverse en situaciones comunicativas interculturales.					
Conocimiento de la cultura de las lenguas extranjeras de trabajo.					
Capacidad de entender textos relacionados con los distintos campos de estudio.					
Capacidad de desenvolverse de forma oral y escrita en los ámbitos de los distintos perfiles profesionales.					
Capacidad para integrar las herramientas informáticas, lingüísticas, de organización y de gestión en un trabajo académico de envergadura y una práctica profesional.					
Identificación y gestión de conflictos, dilemas y problemas éticos diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre los mismos.					
Promoción de una práctica del análisis de la realidad internacional que se desarrolle en el marco de la ética profesional.					
Desarrollo de una sensibilidad social que parta de la identificación de las causas de los problemas sociales para potenciar la promoción de la justicia					
Capacidad de relacionar ideas y datos de la realidad internacional contemporánea.					