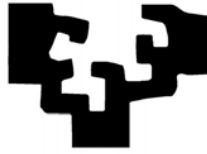


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

---

# ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA BAJO EL ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO

---



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL  
NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María de los Llanos Gómez Torres

Dirigida por:

Koldo Unceta Satrústegui    Alejandra Boni Aristizábal

Año: 2018



## AGRADECIMIENTOS

---

En primer lugar quiero agradecer a mis directores, Koldo Unceta y Alejandra Boni su apoyo en la realización de este trabajo.

Con Sandra he compartido muchos años de cooperación universitaria. Primero en Ingeniería Sin Fronteras. Una época muy bonita donde, a través de nuestro activismo social se hicieron realidad muchas cosas en la Universitat Politècnica de València. Compartir esos años con ella ha marcado sin duda mi trayectoria personal y profesional. Más tarde, desde otros espacios, continuamos trabajando por una universidad comprometida y sigo creciendo y aprendiendo de ella y con ella.

A Koldo tuve la suerte tenerlo como profesor cuando comencé a formarme en desarrollo. Después de una etapa de gran activismo social en el ámbito de la cooperación tomé la opción personal de dedicarme profesionalmente al sector y sentí que necesitaba formarme. En esta época, las universidades comenzaron a ofertar cursos, posgrados y másteres. Muchas ONGD, fundaciones, instituciones públicas y privadas disponían de formación y yo iba en peregrinación una tras otra. Koldo fue mi profesor en varios cursos, cuando realicé el máster y mi doctorado. Todavía conservo los apuntes de la primera clase que me impartió.

Pero lo que más agradezco a Koldo, es todo el aprendizaje que me transmitió a través del grupo de trabajo de cooperación de la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales de CRUE. Fue en esa época, con su generosidad y buen hacer, cuando la cooperación universitaria al desarrollo comenzó a ser reconocida y valorada. Se dio la circunstancia que la Oficina de Cooperación de la EHU-UPV se creó casi en paralelo a la de la UPV y Koldo fue su director, lo que me permitió aprender muchísimo. Todo lo compartido con él en las reuniones, trabajos, jornadas, debates... es algo que no olvidaré. Su generosidad y su compromiso han dejado huella en mi quehacer y en mi vocación de servicio como funcionaria pública en el ámbito de la cooperación universitaria.

En esta época también, el personal de las recién creadas oficinas soñábamos con una universidad diferente, donde la cooperación universitaria fuera una realidad. Por eso quiero agradecer también a todos mis compañeros y compañeras de otras universidades, lo aprendido durante estos años, reflejo también de este trabajo. Algunos ya no están pero su paso por la cooperación universitaria sin duda dejó una huella en sus universidades y en mi quehacer: Xavi Ortega, Silvia Arias, Enrique Abad, Clara Murguialday y Carlos Prieto, en sus inicios, y los que se fueron incorporando poco a poco: David, Susana, Ruth, Silvia G., Rosa, Nuria, Manolo, Agustí, Jorge, Silvia Ll, y muchos más.

Mi agradecimiento también a los directores del CCD de la UPV. Especialmente agradezco a Jose, José Luis y Manuel todo su reconocimiento a mi trabajo, esfuerzo y dedicación. Sin duda esto me sirvió para seguir creciendo y construyendo lo que hoy es el Centro de Cooperación al Desarrollo. Sin ese estímulo positivo no creo que la realidad que es hoy el CCD hubiera sido posible. Y también a mi Vicerrectora, Rosa, generosa, comprometida con la cooperación y siempre, siempre dispuesta a ayudar. Reflejo de los valores que intenta impulsar a través de su Vicerrectorado y que forman parte de ella como persona.

A mis compañeros y compañeras del CCD, a todos ellos y ellas, los que están y los que ya no están y han volado a otros lugares, técnicos y becarios. En todo este trabajo hay una pequeña parte de ellos, están presentes en cada página y les agradezco desde estas líneas su contribución a este trabajo y a mi ejercicio profesional.

A mis compañeros de la universidad, he hecho grandes amigos y amigas, no solo en la UPV sino en otras universidades. Con ellos he compartido muchos espacios para hacer que la Universidad sea un lugar para la formación de futuros egresados comprometidos y responsables.

A Ingeniería Sin Fronteras, *mi lugar de encuentro* durante una etapa de mi vida donde tomé la decisión de trabajar en el sector de la cooperación. A todos mis amigos de ISF de entonces, y de ahora.

A todos los alumnos y alumnas, profesorado e instituciones que generosamente se han ofrecido a ayudarme y que han participado en este trabajo.

A mi gran familia por acompañarme en este viaje. Mi marido Jose, mi hijo José María y mis hijas Carmen y Pilareta. He intentado quitarles el menos tiempo posible y he sentido todo su apoyo y cariño.

A mis padres, a quienes dedico este trabajo, especialmente a mi madre. Su ejemplo de vida es mi referente. Con ella aprendí a cuestionarme el concepto de desarrollo. Mi madre ha sido un ejemplo de superación constante. Mujer en un pequeño pueblo de Castilla-La Mancha, emigrante en la Alemania de los años 60, ama de casa durante la crisis de los 80, trabajadora incansable de economía formal e informal en los 90. Cuando leía a Sen, Nussbaum...veía el reflejo de mi madre, la sigo viendo. Conforme fui avanzando en la comprensión del enfoque de capacidades el ejemplo de mi madre me acompañaba para entender los conceptos: la importancia de ampliar las libertades de los individuos, las capacidades, los recursos, los funcionamientos...

Con los estudios de desarrollo y cooperación fui poniendo nombres a muchas cosas que mis padres habían vivido. También los estudios de desarrollo me llevaron a cuestionarme algunas cosas, a hacerme más crítica con el modelo de sociedad, a entender aspectos que había o estaban marcando sus vidas y la mía. Ahora cuando veo a mis padres, mayores, con ilusión, que nos miran con orgullo y satisfacción, disfrutando de una vida larga y saludable, sé que todo lo que soy se lo debo a ellos. Este trabajo es para ellos. Muchas gracias.

# ÍNDICES



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b> .....	3
1. INTERÉS DEL TEMA DE ESTUDIO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	3
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	5
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	6
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	7
5. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO</b>	
<b>Capítulo 1. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO</b> .....	6
1.1. ANTECEDENTES. UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO.....	7
1.2. UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. INSTRUMENTOS.....	11
1.3. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO FRENTE A LA AGENDA 2030.....	14
<b>Capítulo 2. LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA Y LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO</b> .....	18
2.1. EL CENTRO DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO .....	18
2.2. LOS PROGRAMAS DEL CENTRO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO .....	22
2.3. LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD: MERIDIES – COOPERACIÓN Y PROGRAMA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO .....	24
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>Capítulo 3. MARCO TEÓRICO. ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO</b> .....	32
3.1. EL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO .....	32
3.2. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES.....	34
3.2.1. <i>Elementos del enfoque de capacidades</i> .....	35
3.2.2. <i>Lista de capacidades de Martha Nussbaum</i> .....	40
3.3. ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	42
3.3.1. <i>Hacia una lista de capacidades en la educación superior</i> .....	46

3.4. PROPUESTA DE LISTA DE CAPACIDADES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO.....	51
---	----

## **TERCERA PARTE**

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>58</b>
4.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	58
4.1.1. <i>Posicionamiento</i> .....	58
4.1.2. <i>Enfoque</i> .....	59
4.1.3. <i>Rigor metodológico</i> .....	61
4.1.4. <i>Diseño</i> .....	61
4.2. MÉTODOS Y HERRAMIENTAS .....	62
4.2.1. <i>Metodología</i> .....	62
4.2.2. <i>Técnicas</i> .....	63
4.2.3. <i>Fuentes secundarias</i> .....	63
4.2.4. <i>Diseño de la entrevista</i> .....	64
4.2.5. <i>Métodos de análisis</i> .....	65
4.3. CASO DE ESTUDIO .....	67
4.3.1. <i>Selección de los participantes</i> .....	68
4.4. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	68

## **CUARTA PARTE**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

<b>Capítulo 5. ANÁLISIS DEL INCREMENTO DE LAS CAPACIDADES EN EL ALUMNADO .....</b>	<b>72</b>
5.1 RAZÓN PRÁCTICA.....	72
5.2. AFILIACIÓN .....	74
5.3. RESILENCIA EDUCACIONAL.....	75
5.4. CONOCIMIENTO E IMAGINACIÓN.....	77
5.5. DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE .....	80
5.6. RELACIÓN SOCIAL .....	82
5.7. RESPETO, DIGNIDAD Y RECONOCIMIENTO .....	83
5.8. INTEGRIDAD EMOCIONAL E INTEGRIDAD CORPORAL .....	85
5.9. VISIÓN INFORMADA.....	88
5.10. SOLIDARIDAD.....	90
5.11. INTEGRIDAD .....	92
5.12. CONFIANZA Y SEGURIDAD .....	92



<b>Capítulo 6. PERSPECTIVAS DESDE LOS ACTORES QUE PARTICIPAN EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS</b> .....	94
6.1. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO .....	94
6.1.1. <i>El aprendizaje del alumnado</i> .....	95
6.1.2. <i>La empleabilidad del alumnado</i> .....	97
6.1.3. <i>El papel del profesor – tutor</i> .....	100
6.1.4. <i>Los vínculos con la dinámica universitaria</i> .....	103
6.2. EL PUNTO DE VISTA DE LAS ORGANIZACIONES QUE RECIBEN AL ALUMNADO .....	107
6.2.1. <i>El aporte en la institución universitaria de las colaboraciones con las organizaciones</i> .....	107
6.2.2. <i>El aporte de los programas al alumnado</i> .....	108
6.2.3. <i>El aporte de los programas para las entidades de acogida</i> .....	111
6.2.4. <i>Respecto a la gestión de los programas</i> .....	115
6.3. EL PUNTO DE VISTA DE LA GESTIÓN DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA Y DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO.....	118
6.3.1. <i>La pertinencia en la formación universitaria</i> .....	118
6.3.2. <i>La pertinencia en el ámbito de la cooperación. Los programas como instrumento de la cooperación universitaria al desarrollo</i> .....	121
6.3.3. <i>El debate de la internacionalización en las universidades</i> .....	126
 <b>Capítulo 7. DISCUSIÓN</b> .....	 132
7.1. INCREMENTO DE CAPACIDADES Y FUNCIONAMIENTOS EN EL ALUMNADO .....	132
7.2. RECURSOS DE LOS PROGRAMAS QUE FAVORECEN LA EXPANSIÓN DE CAPACIDADES .....	136
7.3. INFLUENCIA DE LOS FACTORES DE CONVERSIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS RECURSOS DE LOS PROGRAMAS EN CAPACIDADES DEL ALUMNADO .....	139
7.4. APORTES DE LOS PROGRAMAS A LA UNIVERSIDAD .....	144
 <b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	 148
1. PRINCIPALES CONCLUSIONES.....	150
2. APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	156
3. RECOMENDACIONES .....	156
4. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN .....	158
5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN .....	159
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 164

**ANEXOS ..... 176**

---

## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 2.1. Elementos del trabajo de recopilación de información de los Programas (2001-2017) .....	30
Tabla 3.1. Dimensiones del desarrollo humano .....	41
Tabla 3.2. Lista de capacidades utilizada en el análisis .....	59
Tabla 4.1. Interpretaciones del enfoque de capacidades .....	66
Tabla 4.2. Etapas de diseño del trabajo de campo .....	68
Tabla 4.3. Fases del análisis de datos .....	72
Tabla 7.1. Factores de conversión determinantes en el incremento de capacidades del alumnado .....	147



---

## ABREVIATURAS

---

AAPP	Administraciones Públicas
ACUP	Asociación Catalana de Universidades Públicas
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AGE	Administración General del Estado
AUPA	Asociación de Universidades Públicas Andaluzas
CA	Enfoque de capacidades (Capability Approach)
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CCAA	Comunidades Autónomas
CCUCD	Código de Conducta de las Universidades en Cooperación al Desarrollo
CCD	Centro de Cooperación al Desarrollo
CEI	Campus de Excelencia Internacional
CEURI	Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales
CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
CUVRIC	Comité Valenciano Universitario de Relaciones Internacionales y Cooperación
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
DGPOLDE	Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo
DH	Desarrollo Humano
DHS	Desarrollo Humano Sostenible
ED	Educación para el Desarrollo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EHU-UPV	Universidad del País Vasco
ESCUDE	Estrategia Universitaria de Cooperación al Desarrollo
GUNI	Global University Network for Innovation
HDCA	Human Development and Capabilities Association
ISF	Ingeniería Sin Fronteras
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación
MERIDES	Meridies - Cooperación

NNUU	Naciones Unidas
OAI	Oficina de Acción Internacional
OPII	Oficina de Programas Internacionales de Intercambio
OCUD	Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONGD	Organización No Gubernamental de Desarrollo
OII	Organizaciones Internacionales
PA	Países de Asociación
PAS	Personal de Administración y Servicios
PCD	Programa de Cooperación al Desarrollo
PDI	Personal Docente e Investigador
PD	Plan Director
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PFC	Proyecto Final de Carrera
UE	Unión Europea
RAE	Real Academia de la Lengua Española
SDSN	Sustainable Development Solutions Network
SECI	Secretaría de Estado de Cooperación Internacional
TFG	Trabajo Final de Grado
TFM	Tesina Fin de Master
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPV	Universitat Politècnica de València
VCOP	Vicerrectorado de Cooperación y Proyectos Internacionales
VCPD	Vicerrectorado de Cooperación y Proyectos de Desarrollo
VRSC	Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación

# **INTRODUCCIÓN GENERAL**





---

# INTRODUCCIÓN GENERAL

---

## 1. INTERÉS DEL TEMA DE ESTUDIO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El trabajo de tesis que se presenta es fruto del interés y compromiso que, como investigadora, tengo con el proceso de mejora de la calidad de las políticas de cooperación universitaria al desarrollo de las universidades españolas, y es parte de la experiencia personal y profesional de más de 20 años en el ámbito de la educación para el desarrollo (ED) y la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) en la Universitat Politècnica de València (UPV). Desde el año 2000, con la creación del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) en la UPV, he participado en la gestión de la CUD en dicha universidad. En este espacio he podido compartir mis inquietudes y motivación sobre las políticas de cooperación universitarias con colegas vinculados a la cooperación de otras universidades españolas, lo que sin duda ha revertido en mi trabajo y compromiso con la tarea diaria de la gestión de la oficina. Previamente estuve vinculada a la ED a través de distintas actividades que la Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD) Ingeniería Sin Fronteras (ISF) llevaba a cabo en la UPV, entre las que cabe destacar la formación a través de las asignaturas de libre elección que introducían los valores de la cooperación al desarrollo en el aula de los estudios de ingeniería.

La gestión directa como técnica del CCD de las actividades de la oficina me abrió las puertas a las posibilidades que la CUD ofrecía para impulsar la solidaridad en la universidad. Poco a poco fui asumiendo tareas de responsabilidad y coordinación en la oficina, hasta que el año 2016 asumí la dirección del CCD.

Toda esta experiencia adquirida tanto en el ámbito universitario como en el sector de las ONGD ha marcado mi vida tanto personal como profesional. El trabajo en CUD ha sido el vehículo que me ha permitido conocer la universidad por dentro, y tener una visión global de la importancia que tiene la institución universitaria para contribuir al Desarrollo Humano. Sobre todo me ha hecho comprender el potencial que tiene introducir, en la docencia e investigación, valores, conocimientos y habilidades que, a través de aprendizajes valiosos y significativos, capaciten a los futuros egresados para adquirir una visión más amplia del mundo y de nuestro entorno próximo, con responsabilidad y compromiso. Profundizar en el importante papel que juega la universidad en la construcción de una *sociedad más justa y solidaria*, lema que me acompañó durante muchos años en mi activismo en ISF, marca también el sentido de esta investigación.

A lo largo de estos años me he ido formando y fortaleciendo de las experiencias vividas y de los aprendizajes adquiridos, y me han surgido nuevas inquietudes, responsabilidades y compromisos. Esta toma de conciencia del relevante papel que tiene la universidad en la formación de profesionales con unos conocimientos y valores más acordes con la compleja situación de un mundo global, es lo que ha impulsado esta investigación y para profundizar en el tema ha sido necesario llevar a cabo, de forma consciente, un distanciamiento de la gestión de la CUD con el fin de evaluar y realizar un análisis crítico de las diferentes acciones que se emprenden en el marco de dicha gestión y embarcarme en esta investigación, posibilitaba el mismo.

Esta tesis quiere contribuir al amplio trabajo de encontrar respuestas, desde una pequeña parcela, al papel que juegan las universidades en el desarrollo y bienestar de las sociedades, y a ampliar las oportunidades de las personas que les permiten ser y hacer aquello que tiene razones para valorar, principios que están en la esencia del concepto de Desarrollo Humano. En este sentido, este trabajo se centra en el análisis de dos programas de movilidad internacional vinculada a la CUD que se llevan a cabo en la UPV. El objetivo general de esta investigación es realizar un análisis, bajo la perspectiva del enfoque de capacidades, de los programas de movilidad impulsados en el marco de las políticas de cooperación de la UPV. El acercamiento a las capacidades nos ofrece un método para evaluar los programas de movilidad educativos. El enfoque de capacidades aporta una visión holística de los cambios que experimenta una persona durante su proceso formativo y el estudio del incremento en las capacidades del alumnado que proporcionan los programas constituye, sin duda, un elemento valioso de información para la evaluación y mejora de los mismos.

En el ámbito estatal existen muchos estudios, artículos, foros de debate, etc. que han abordado el papel de las universidades como un actor del sistema de cooperación internacional al desarrollo. Sin embargo, el número de trabajos que tratan esta cuestión desde la perspectiva de la evaluación de sus instrumentos y de su relación con otras políticas universitarias es escaso. En esta tesis se aborda la evaluación de los programas desde la mirada del Desarrollo Humano y el enfoque de capacidades, lo que constituye el marco teórico de referencia, así como su relación con otras políticas universitarias como las de responsabilidad social y el proceso de internacionalización de la universidad. El interés de este trabajo en el enfoque de capacidades para el desarrollo humano es tomar como referencia los conceptos y categorías que articulan los argumentos básicos del enfoque de capacidades para la evaluación de los programas.

Uno de los instrumentos de la CUD más extendidos en las universidades españolas son los programas de movilidad. En estos momentos no existe en la bibliografía un análisis a largo plazo de los mismos, al contrario que en otros estudios, dónde sí que se analiza la expansión de capacidades de los estudiantes que participan, por ejemplo, en programas de voluntariado elaborados por ONGD en el marco de las acciones de educación para el desarrollo.

Hay que destacar también que la introducción de la perspectiva del desarrollo humano en las universidades españolas se ha activado en los últimos años gracias a las políticas de cooperación. La incorporación de las universidades españolas como un actor más del sistema de cooperación ha acercado a las universidades a problemas como las injusticias sociales, conflictos armados, pobreza, falta de derechos humanos, inmigración, etc., por lo que resulta pertinente realizar el análisis teniendo en cuenta y recordando los valores que nos llevaron a poner en práctica estas iniciativas.

Paralelamente, aparecen en el escenario dos elementos más a considerar. Por un lado, las políticas de responsabilidad social que incorporan aspectos éticos y de compromiso social, que cuestionan el propósito de la universidad y el tipo de egresados que se están formando en las mismas y, por otro, las políticas de internacionalización de las universidades en las que los programas de movilidad tienen un peso importante.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de las anteriores consideraciones, este trabajo plantea como **objetivo general**, realizar un análisis en profundidad de dos programas de movilidad asociados a la cooperación universitaria al desarrollo de la UPV: *Meridies-Cooperación* y *Programa de Cooperación al Desarrollo*, desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano.

Para lograr este objetivo, se ha optado por desarrollar un marco teórico desde el que analizar la contribución de los programas de movilidad, vinculados a políticas de cooperación al desarrollo, al incremento de las capacidades del alumnado que participa en dichos programas.

Se han considerado una serie de referencias básicas aportadas por los estudios sobre desarrollo desde los años 90 y que han seguido avanzando hasta nuestros días, definiendo una línea de investigación en desarrollo humano y enfoque de capacidades en la educación superior. El marco teórico desde donde realizar el análisis se ha construido a partir de las dimensiones clásicas del desarrollo humano (PNUD, 1990-2015), el enfoque de capacidades de Sen (1998, 2000, 2003, 2010), Nussbaum (2000, 2002a, 2002b, 2005-2006, 2010-2012) y Robeyns (2003, 2005, 2006a, 2006b, 2011); los trabajos sobre el enfoque de capacidades en la educación superior de Walker (2003, 2005-2007, 2008a, 2008b, 2011), Walker *et al.* (2007, 2013), Boni (2005, 2011) y Boni *et al.* (2006, 2009-2013, 2016, 2017); la cooperación universitaria al desarrollo de Unceta (1999, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2011, 2014), Arias *et al.* (2004, 2008), la educación para el desarrollo de Argibay *et al.* (1997) y Celorio *et al.* (2012); y la ciudadanía global de Boni (2005, 2011), entre otros, además de los procesos de internacionalización de las universidades y su relación con la movilidad académica, y los debates sobre el papel de la academia en la Agenda 2030 (2015).

La interpretación comprensiva de la literatura relacionada con el tema se ha centrado en dos aspectos: 1) Universidad y cooperación al desarrollo; y 2) Desarrollo Humano y enfoque de capacidades en la educación superior (lo que constituye el marco teórico).

### Objetivos específicos:

- Analizar la contribución, directa o indirecta, de los programas de movilidad en la expansión de las capacidades de los beneficiarios de los mismos (alumnado) y en la formación de ciudadanos autónomos en el ámbito privado, profesional y público.
- Analizar el rol de los programas de movilidad de cooperación universitaria a estudio desde la perspectiva del enfoque de capacidades, de forma que podamos extraer sus principales características para potenciar el desarrollo de capacidades.
- Ofrecer pautas y criterios para la evaluación de los programas de movilidad desde la perspectiva del desarrollo humano y enfoque de capacidades.
- Visibilizar las potencialidades de los programas de movilidad, vinculados a la cooperación, para la promoción de los principios del desarrollo humano en la universidad.

- A través de la contribución de estos programas, poner en valor las relaciones de la universidad con el entorno social y explorar nuevas posibilidades de colaboración.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El primer obstáculo que aparece a la hora de abordar el trabajo es como plantear las preguntas base de la investigación. Segura del tema a explorar y de las oportunidades que ofrecía, se han encontrado dificultades para articular las preguntas, que fueron cambiando y evolucionando durante las primeras etapas de la investigación. Estos cambios fueron motivados principalmente, por el estado del arte, la profundización en el tema de estudio y el avance que, en cuanto a conocimientos, se iban produciendo. Este proceso permitió descubrir los límites de las preguntas planteadas inicialmente y avanzar hasta definir las que ahora se presentan. Las preguntas de investigación han establecido los límites y acotado el ámbito de estudio, además de definir los métodos a utilizar.

La motivación, eje central del trabajo desde su gestación, es la mejora de las prácticas de la cooperación universitaria al desarrollo. Por este motivo se plantea, como **objetivo general**, la realización de un análisis en profundidad, desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano, de dos programas de movilidad académica de la Universidad Politècnica de València: Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo.

Para llevar a cabo este trabajo se ha optado por desarrollar un marco teórico, recogido en el capítulo 3, desde el que poder analizar la contribución de los programas de movilidad (vinculados a políticas universitarias de cooperación al desarrollo) al incremento de las capacidades del alumnado que participa en los mismos.

En base al objetivo general, la pregunta de investigación principal de la que se parte es si **¿el alumnado que disfruta de una beca en los programas de movilidad Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo adquieren una serie de conocimientos, habilidades y valores que orientan su futuro profesional hacia el desarrollo humano?**

En este proceso de reflexión se plantean una serie de preguntas centrales a las que se intentará responder con este estudio:

- ¿Qué **capacidades y funcionamientos** se incrementan en el alumnado que participa en los programas?
- ¿Cuáles son los **recursos** de los programas que están favoreciendo la expansión de capacidades?
- ¿En qué medida esas capacidades están influidas por los **factores de conversión personal y social**?

Además, se han planteado otra pregunta que con carácter complementario contribuye a centrar el análisis y a comprender el alcance de la investigación en su conjunto:

— ¿Cuál es el aporte de los programas a la universidad y en particular a la UPV?

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tomando en consideración los objetivos de la investigación y las preguntas planteadas queremos señalar algunos aspectos metodológicos que se han tenido en cuenta para lograr los objetivos y ofrecer respuestas a las preguntas planteadas.

En primer lugar, conocer cómo los programas Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación influyen en el futuro egresado es un proyecto muy ambicioso. Las limitaciones de este trabajo exigen, para obtener resultados concluyentes y rigurosos, acotar el marco general. El estudio analiza qué capacidades ha desarrollado el alumnado durante el proceso de participación en los programas. No se trata de capacidades relacionadas únicamente con el proceso de aprendizaje, también reflejan valores, creencias e ideologías.

La elección de una metodología cualitativa se basa en dos premisas: 1) la naturaleza del desarrollo humano y el enfoque de capacidades hace que sea necesario conocer de primera mano la experiencia vital de las personas sujeto de estudio, en este caso los participantes en las convocatorias Meridies- Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo del año 2015 y 2) la necesidad de interpretar los cambios producidos en el alumnado después de su participación en los mismos.

Metodológicamente, el trabajo se apoya también en un proceso de análisis de información. Para ello se ha recopilado toda la información disponible de los programas desde la génesis de los mismos. La investigación incluye el análisis de los documentos generados por personas e instituciones. Entendemos por documento aquel material informativo sobre una determinada cuestión que existe con independencia de la acción del investigador, es decir, que ha sido generado para fines distintos a los de la propia investigación (Corbetta, 2007). Se incluye por tanto el uso de lo que se denominan datos secundarios de los que dispone el CCD u otras instituciones y que se hallan recogidos sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información a los gestores de los programas. Esto incluye tanto documentos escritos de carácter personal (correos electrónicos, memorias,...) o institucional (documentos oficiales, informes, memorias,...), como otros documentos de carácter visual (fotografías, póster,...).

La naturaleza de la investigación se basa en utilizar el paradigma interpretativo. El interpretativismo elabora las respuestas a las tres cuestiones de fondo de la investigación social (Corbetta, 2007): a nivel ontológico se apoya en el constructivismo y, en ese sentido, se parte de la base que no existe una realidad social universal válida para todos los seres humanos, sino que son los individuos los que ven e interpretan los hechos sociales. En nuestro caso, los distintos participantes en los programas interpretarán desde su lugar hermenéutico las respuestas a la pregunta de investigación. A nivel epistemológico rechaza el dualismo y la objetividad, y asume la interdependencia e imposible separación entre investigador y objeto investigado. En este sentido se ha participado en el proceso de diseño y gestión de los programas. Por último, el nivel metodológico se articula a través de la interacción empática

entre el sujeto investigador y el investigado, que deja de ser un objeto pasivo. La interacción entre ambos a lo largo de las fases empíricas de la investigación se valora positivamente y representa la base del proceso cognitivo. Como investigadora se interactúa con el investigado formando parte del proceso, influyendo en su desarrollo y comprensión.

En el marco del trabajo de campo para el estudio de caso la técnica utilizada es la entrevista semiestructurada. La entrevista es una de las principales técnicas utilizadas en investigación social, ya que constituye una herramienta muy fructífera de producción y recogida de información.

El estudio de caso lo constituye el alumnado participante en los programas Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación de la convocatoria de 2015. Se han realizado entrevistas semiestructuradas en tres momentos diferentes: previo a la participación en el programa, durante la estancia y al regreso, a todos los estudiantes que completaron una experiencia de movilidad en Meridies o Programa de Cooperación durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. La metodología utilizada se recoge detalladamente en el capítulo 4.

Paralelamente se ha entrevistado a cinco instituciones que acogen estudiantes, cinco profesores/tutores de los trabajos del alumnado y una muestra intencional de informantes clave que desde distintos ámbitos políticos, gestores o expertos, han tenido vinculación con los programas a estudio. Todas estas personas aportan información en tres niveles que contribuye a los objetivos de la investigación planteados. En primer lugar a nivel político: apoyo institucional interno (política institucional, valores, presupuestos, recursos humanos,...); apoyo institucional externo (políticas de apoyo); contribución al proceso de internacionalización de la universidad; contribución a la empleabilidad de los futuros egresados; sinergias con otros programas (investigación, docencia, movilidad); fortalezas, debilidades y oportunidades del programa desde el punto de vista de las instituciones, entre otras; en segundo lugar, desde el punto de vista de la gestión: diferencias, sinergias y particularidades de estos programas frente a los programas de movilidad de la UPV; profundizar en las fortalezas, debilidades y oportunidades de los programas, desde el punto de vista de la CUD; valoración de la gestión de los programas; conocer si se establecen sinergias con otros programas y en qué medida, y en tercer lugar las relaciones de la universidad con el entorno: vínculos de la universidad con la sociedad; aproximación a las diferencias, sinergias y particularidades de estos programas frente a otras colaboraciones similares; contribución de estos programas al conocimiento de las diferentes instituciones en los ámbitos académicos, así como conocer otras posibilidades de colaboración con la UPV a través de estos programas.

## **5. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo consta de una introducción general y cuatro partes diferenciadas. En la primera de ellas se recoge el marco en el que se sitúa el caso de estudio: la cooperación universitaria al desarrollo. Esta parte se estructura en dos capítulos. En el primer capítulo se realiza un recorrido general por la cooperación universitaria al desarrollo en España desde sus inicios hasta el momento actual en el que se encuentra, marcada por los procesos de cambio que

llegan por las transformaciones en el sistema de cooperación y la implementación de la Agenda 2030, así como por los valores y normas que sustentan las acciones vinculadas a ella.

El segundo capítulo, hace una revisión en primer lugar, de la cooperación universitaria al desarrollo de la Universitat Politècnica de València desde su definición como política universitaria hasta el momento actual en el que se encuentra. En segundo lugar se centra en la presentación de los programas de movilidad sujetos a análisis: **Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo**. Estos programas están destinados a la movilidad del alumnado y forman parte de la política institucional de cooperación universitaria al desarrollo. Ambos están gestionados por el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV.

La segunda parte consta de un capítulo que establece el marco teórico desde el que se analizan los programas de movilidad antes mencionados: el **enfoque de capacidades para el desarrollo humano**. Para ello se parte de la conceptualización del desarrollo humano y del enfoque de capacidades. Señalando los principales elementos del mismo que más tarde se tendrán en cuenta para el análisis de los programas.

Es en este momento donde se establece el vínculo del enfoque de capacidades con la educación superior, recogiendo las aportaciones más significativas que han abordado esta relación. Por último, se realiza la propuesta *ad hoc* de una lista de capacidades para la evaluación de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo. Esta lista es la que se utilizará en esta investigación y forma parte de la contribución de la misma.

La tercera parte del estudio presenta en un capítulo la fundamentación metodológica en la que se basa el trabajo, los métodos, técnicas y herramientas que se han utilizado en la investigación. También recoge como se ha abordado la selección de los participantes que han formado parte de este estudio y los principios éticos que una investigación de estas características tiene que considerar.

La cuarta parte consta de tres capítulos. El primero se dedica al análisis del incremento de las capacidades en el alumnado que participa en los programas de movilidad a estudio recogidas en la propuesta del marco teórico. Este análisis, siguiendo los preceptos del paradigma del desarrollo humano pone el foco en los beneficiarios de los programas. El segundo capítulo aborda los programas desde la perspectiva de los otros actores que participan en los mismos: profesorado encargado de tutorizar las prácticas del alumnado, personal técnico encargado de la gestión y entidades de acogida para la realización de los trabajos. También se ha tenido en cuenta la visión de la administración pública, que apoya estas iniciativas a través de las políticas de cooperación y de expertos en materia de educación. Por último, dedica un capítulo a la discusión conjunta de los resultados obtenidos en el análisis. La discusión pone el foco en responder a las preguntas centrales de investigación abordando el incremento de capacidades y funcionamientos en el alumnado; los recursos de los programas que favorecen la expansión de dichas capacidades; la influencia de los factores de conversión en la transformación de los recursos de los programas en capacidades del alumnado y lo que Meridies y Programa de Cooperación al Desarrollo aportan a la UPV.

Cierra la investigación un apartado de conclusiones generales que sintetiza los principales resultados del estudio en torno a ofrecer respuestas a las preguntas de investigación planteadas. En este apartado también se apuntan los aportes teóricos y metodológicos, los límites de la investigación y las líneas futuras de investigación que pueden plantearse.





**PRIMERA PARTE**  
**LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA**  
**AL DESARROLLO**



## Capítulo 1. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

La cooperación internacional al desarrollo ha sufrido un notable proceso de transformación desde sus inicios en la segunda mitad del siglo XX. A medida que el mundo cambia, también lo hacen las diferentes relaciones políticas y geoestratégicas de los países. El proceso de globalización, y todo el entramado de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas está muy vinculado a los procesos de desarrollo, lo que ha generado, entre otras cosas, un notable incremento de la interdependencia existente entre los procesos económicos, políticos, sociales, ecológicos y culturales en unas y otras partes del mundo (Unceta, 2007a: 33). Acompañando estos procesos, se ha producido también una transformación del discurso del desarrollo. En los años 90, como se verá en el capítulo 3, se define el concepto de desarrollo, vinculándolo al proceso de ampliación de capacidades o libertades de las personas.

Esta nueva visión del desarrollo y la cooperación afecta a diversos ámbitos, y tiene implicaciones en el papel que desempeñan los actores que participan en el sistema. Entre el abanico de organizaciones e instituciones que forman parte del sistema de cooperación destaca la universidad, que a lo largo de las últimas dos décadas se ha consolidado como un actor importante dentro de los procesos de desarrollo.

Pese a que la universidad española ya tenía trayectoria constatada en el sector, es aproximadamente a partir del año 2000 cuando se produce una rápida irrupción de la universidad española en el sistema de cooperación. Esta situación se vio favorecida por la definición de elementos normativos y de una mayor visibilización de su trabajo, provocando que la universidad fuera considerada como un actor emergente (cuando no lo era) al ser reconocida su incorporación en el sistema de manera posterior a otros actores mucho más visibles (ONGD, sindicatos, empresa). Esta puesta en valor del potencial de la universidad en el sistema de cooperación supuso nuevas oportunidades que impulsaron iniciativas innovadoras, donde las universidades ponían a disposición del sector de la cooperación sus recursos técnicos y humanos, más allá de las modalidades clásicas de cooperación interuniversitaria que vinculaban estas relaciones de cooperación exclusivamente entre instituciones académicas.

Las nuevas oportunidades se vieron reflejadas en los marcos normativos internos de las universidades y en los instrumentos que las administraciones públicas ponían a disposición de estas entidades en el marco de las políticas de cooperación. Fruto de todo ello, fue la aparición de una gran variedad de acciones de cooperación internacional que las universidades desarrollan abarcando un gran número de temas desde distintos ámbitos. Éstos van, desde los estrictamente académicos (docencia e investigación) hasta otros más amplios, en los que se plasma la colaboración de las universidades con otros agentes sociales en la puesta en marcha de propuestas solidarias.

En este capítulo se hace un recorrido por la evolución seguida en el proceso de incorporación de la universidad española al ámbito de la cooperación al desarrollo, así como los valores y normas que sustentan las acciones vinculadas a ella. Se apoya en las aportaciones de distintos autores que han contribuido a clarificar y visibilizar el rol de las universidades españolas en la cooperación al desarrollo (Unceta, 2007a, 2007b; Arias y Molina, 2008; Artigas, 2014), en

documentos oficiales de las universidades, y en la información y documentación elaborada en los distintos foros de debate en los que se ha abordado la cooperación universitaria al desarrollo. Toda esta documentación se encuentra recogida en el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD).

Para llevar a cabo este recorrido, en primer lugar, se analiza el marco normativo que ha acompañado a la universidad para consolidar su papel como un actor en el sistema de cooperación. En segundo lugar, se definen los instrumentos que pone a disposición del sector la universidad y por último, se reflexiona en torno al debate sobre el concepto y significado de la cooperación universitaria al desarrollo en el nuevo escenario que nos plantea la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

### **1.1. ANTECEDENTES. UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO**

La Ley Orgánica de Universidades (2001) es la norma que regula el funcionamiento de las mismas en el Estado Español. En 2007, el texto se reajustó debido a la puesta en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior con la Declaración de Bolonia (1999) firmada por los Ministros Europeos de Enseñanza. Esta ley recoge el compromiso con la cooperación al desarrollo. En su preámbulo realiza numerosas referencias a la transferencia de conocimiento desde la universidad al sector productivo, a la economía del conocimiento y al desarrollo económico. También pone el acento en cuestiones relativas a otros aspectos como son la cultura, la crítica, el servicio a la sociedad y el papel de la misma como trasmisora de valores a la sociedad. Además de esta manifestación de intenciones recogida en el preámbulo, en su articulado interno se constatan muestras del compromiso social de la universidad. Directamente relacionado con la cooperación al desarrollo destaca su artículo 92. *De la cooperación internacional y la solidaridad*, que textualmente recoge *“Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”* (LOU, 2011).

Como señala Manzano-Arrondo (2012), la LOU incluye una preocupación expresa por aspectos centrados en el bien común y en la preparación de los miembros de la universidad para la construcción de ciudadanía, como son el incentivo de una actitud crítica frente a los problemas sociales, el compromiso con valores concretos como la igualdad, la paz, la sostenibilidad o la solidaridad y la necesidad de que los miembros de la universidad generen opinión.

En el ámbito de la cooperación al desarrollo, la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Estado Español (LCID, 1997) reconoce el importante papel que juegan las universidades en los procesos de desarrollo. En su Artículo 31 recoge que *“el estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, universidades, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en este ámbito”*.

En el II Plan Director de la cooperación española 2005-2008 se destacó, por primera vez, la posición privilegiada que gozan las universidades para llevar a cabo actividades de cooperación. Ésta se basa en que estas instituciones son claves como recoge textualmente para *“la promoción del conocimiento, la investigación, el debate y la difusión de los problemas y retos fundamentales del desarrollo, es decir, de aquellas cuestiones que están –o deberían estar– en la base de las estrategias de cooperación”*. El III Plan Director 2009-2012 de la cooperación española iba un poco más allá y afirmaba que las universidades españolas –junto a los organismos públicos de investigación y los Centros Tecnológicos–, son actores de gran relevancia en el sistema español de cooperación internacional para el desarrollo, y constituyen un espacio fundamental para la investigación, el conocimiento y la sensibilización de la amplia problemática que condiciona el desarrollo de los seres humanos en unas u otras partes del mundo. Así mismo, el plan abordaba los instrumentos que pone al alcance de la cooperación universitaria para contribuir a estos fines. Reconocía, además, que para que la actuación de las universidades se lleve a cabo de forma coordinada y coherente con los planteamientos de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, resultan fundamentales aquéllos órganos o mecanismos que agrupan a las universidades para trabajar conjuntamente en este ámbito.

En estos años se crearon y pusieron en funcionamiento, tanto a nivel estatal como autonómico algunos de estos organismos. Destacar el papel que ha jugado en todo el reconocimiento institucional y coordinación de la cooperación universitaria, el Grupo de trabajo de cooperación al desarrollo de la Comisión de Internacionalización adscrita a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). También merece la pena destacar las distintas organizaciones que agrupan a las universidades de las comunidades autónomas. Estas organizaciones también han sido un referente para el impulso de la cooperación universitaria en sus territorios. Algunos ejemplos son el Comité Universitario Valenciano de Relaciones Internacionales y Cooperación (CUVRIC) que agrupa a las cinco universidades públicas de la Comunidad Valenciana, la Assosiació Catalana d’Universitats Públiques (ACUP), EL Grupo 9 de Universidades que agrupa a las 9 universidades públicas de las 9 comunidades autónomas que solo disponen de una universidad pública en el territorio o la Asociación de las Universidades Públicas Andaluzas (AUPA). En todas ellas se ha hecho visible e impulsado el papel de la cooperación universitaria al desarrollo.

El III Plan Director 2013-2016, vuelve a resaltar la importancia de la posición de la universidad como agente de Educación para el Desarrollo, debido a su proximidad con la ciudadanía, haciendo hincapié en la importancia de mantener y fortalecer los espacios de trabajo conjunto y de coordinación con actores; entre los que destaca también a las comunidades autónomas, las entidades locales, los centros educativos, las ONGD, el sector privado y otros actores de la cooperación descentralizada. Durante el transcurso de esta investigación se ha elaborado el IV Plan Director 2018-2022, y su borrador contempla a las universidades, centros docentes y de investigación como actores clave para el desarrollo de la política de cooperación, así como los instrumentos que se ponen a disposición de la cooperación universitaria al desarrollo.

En el ámbito interno de las universidades, en el año 2000 se elabora la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE, 2000). La estrategia representó en su momento un posicionamiento responsable del sistema universitario español a favor de los

países menos desarrollados, y sirvió de base para el impulso de políticas de cooperación en las universidades españolas. Consecuencia de este progresivo reconocimiento que ha ido adquiriendo la CUD en las universidades ha sido la puesta en marcha de servicios e instrumentos vinculados a la cooperación en las universidades españolas. La mayoría de universidades han ido apoyando la cooperación universitaria al desarrollo con medios técnicos, humanos y financieros, creando estructuras institucionales en forma de oficinas, centros de cooperación al desarrollo, institutos, etc. Estas estructuras han desempeñado un papel claro en el impulso la CUD, dinamizando la implicación y participación de toda la comunidad universitaria en las diferentes acciones que se desarrollan. La información de las estructuras de cooperación de las universidades puede consultarse en el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo ([www.ocud.es](http://www.ocud.es)).

Esta visibilización en la estructura orgánica de las universidades es consecuencia del auge que la cooperación universitaria al desarrollo ha adquirido en estos años, que la han convertido en una de las líneas estratégicas que la institución adopta como propia, íntimamente vinculada a su proceso de internacionalización y responsabilidad social universitaria y al impulso de la acción social y la solidaridad.

La gran variedad y diversidad de acciones de cooperación internacional que las universidades visibilizaron a través de estas estructuras, planteó la necesidad de acotar con mayor precisión el campo específico al que se refiere la cooperación universitaria al desarrollo. De esta forma, en 2005, las universidades españolas, a través de la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Española (CRUE), elaboraron el *Código de Conducta de la Universidad en Cooperación al Desarrollo* (CCUCD). El objetivo del mismo era disponer de referencias claras para orientar el trabajo en cooperación en las universidades, sirviendo también de marco normativo para llamar la atención sobre posibles prácticas incompatibles con el carácter solidario de la misma, o con los objetivos planteados desde esta institución. Este código fue aprobado en 2006 por la CRUE y, en el momento actual, se han adherido al mismo 49 universidades públicas y 4 privadas (OCUD, fecha de consulta noviembre 2017).

Este documento, en su artículo noveno, define la Cooperación Universitaria al Desarrollo como *“el conjunto de actividades llevadas a cabo por las comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo. Transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel”* (CRUE, 2006). En su artículo 14 indica que la CUD debe procurar la máxima implicación posible del conjunto de la comunidad universitaria. En este sentido, todos los miembros y sectores de la misma (alumnado, PDI y PAS) deben ser llamados a participar de las actividades que forman parte de la estrategia de cooperación al desarrollo de la propia universidad; además relacionado con esta investigación de forma directa, en su artículo 19 deja patente que, en lo que se refiere al alumnado, las universidades deberán estimular su incorporación a las actividades de cooperación al desarrollo.

Otras referencias importantes fueron el documento sobre el *Compromiso social y Voluntariado* (CRUE, 2001), en el que se especifica el rol de la universidad en la construcción de una sociedad

más justa y recoge textualmente que *“La Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector”*, y el *Protocolo de Actuación de las Universidades frente a Situaciones de Crisis Humanitarias* discutido y aprobado en el marco de la reunión de la Comisión de Cooperación al Desarrollo, perteneciente a CEURI, el 11 de julio de 2005 en la Universitat de Girona y refrendado por asentimiento en la Asamblea General de la CRUE celebrada el 4 de abril de 2006.

En estos años, y adscrito también a la CRUE, se crea el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), al que ya nos hemos referido en varias ocasiones. Este observatorio es fruto de una iniciativa de la CRUE en coordinación con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (SECI) a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE). El observatorio se ha convertido en un nodo central en la red de estructuras de cooperación al desarrollo de todas las universidades españolas.

A nivel institucional, la universidad también forma parte del Consejo de Cooperación al Desarrollo, órgano consultivo y de participación de la Administración General del Estado (AGE) que presta apoyo en la definición de la política de cooperación internacional para el desarrollo. En el mismo participan representantes de la sociedad civil y agentes sociales de la cooperación, junto con representantes de la AGE. Desde el año 2000 y hasta la actualidad está representada por dos vocales. La presencia de la universidad es un reconocimiento más del papel que las universidades pueden hacer en esta materia. Esta presencia también se hace visible a nivel autonómico en los órganos correspondientes donde se debaten las políticas de cooperación.

Además hay que tener en consideración que existen otros marcos normativos a los que está sujeta la cooperación universitaria al desarrollo como son, entre otros, las leyes específicas de las Comunidades Autónomas sobre cooperación internacional al desarrollo, las distintas estrategias y planes directores de las comunidades autónomas, y los estatutos universitarios.

Otro elemento a tener en cuenta es el proceso de internacionalización de las universidades que se ha producido en los últimos años. En Octubre de 2004 se aprueba la Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas elaborada por el Grupo de Trabajo de Internacionalización de la CRUE. La misma incorpora procesos que buscan integrar las dimensiones internacional e intercultural en la misión, propósitos y funciones de las universidades; lo que se traduce, en muchas ocasiones, en la captación de alumnado de universidades extranjeras, en la exportación de programas docentes y la comercialización en el exterior de las capacidades de investigación y de servicios. La cooperación universitaria al desarrollo busca diferenciarse de estas actividades creando una identidad propia basada en los valores solidarios que la caracterizan. De esta manera, y como manifiesta el CCUCD, esta forma de cooperación se fundamenta en la *“colaboración desinteresada y el compromiso de la comunidad universitaria”*, buscando un enriquecimiento no sólo académico sino humano, tanto de las personas que participan como de la propia institución universitaria. La CUD sería pues la

*“expresión de la solidaridad y la función social de las universidades”* en el desarrollo de capacidades y conocimientos que son relevantes para el desarrollo (CRUE, 2006).

En los últimos años, desde las universidades españolas se ha fomentado el debate sobre el concepto y significado de la CUD. En general, existe un amplio consenso en asumir la definición que recoge el Código de Conducta, en su artículo noveno. Sin embargo, los cambios que se están produciendo en los últimos años y la irrupción de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), interpela a la universidad en todos los ámbitos y hace que se tenga que repensar su definición y el rol que asume la CUD en ese nuevo escenario. Es el momento de reflexionar de nuevo sobre esta definición y las actividades e instrumentos de los que disponen las universidades para alcanzar sus objetivos en materia de cooperación al desarrollo, y definir la contribución de la educación superior a los nuevos marcos globales.

Por este motivo, desde el grupo de trabajo de Crue-Internacionalización y Cooperación se consideró pertinente realizar una revisión y actualización del documento estratégico que fundamenta la acción de cooperación universitaria para el desarrollo: la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE). Para ello se generó un espacio de reflexión, discusión, coordinación y trabajo en red de la cooperación universitaria al desarrollo con el objetivo de elaborar un nuevo marco de referencia acorde a este nuevo escenario.

Este marco normativo en construcción tiene como objetivo contribuir a la realización de una política de cooperación universitaria al desarrollo en concordancia con los Objetivos de desarrollo Sostenible, que conecte la CUD con el resto de políticas universitarias de responsabilidad social y con las prioridades de la cooperación española, así como analizar las prácticas actuales de cooperación con el fin de generar conocimientos y aprendizajes relevantes. El objetivo final del grupo de trabajo es la elaboración un documento estratégico donde se defina, se recoja y se oriente la política de las universidades en materia de cooperación al desarrollo para su aprobación por los órganos correspondientes.

## **1.2. UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. INSTRUMENTOS**

Las acciones de cooperación internacional que las universidades desarrollan abarcan un variado número de temas impulsados desde distintos ámbitos. Éstos van desde los estrictamente académicos (docencia e investigación) hasta otros más amplios, en los que se plasma la colaboración de las universidades con otros agentes sociales en la puesta en marcha de propuestas solidarias. Unceta (2007) agrupó estas diferentes acciones en cuatro grandes bloques: 1) actividades en el campo de la formación de grado y postgrado; 2) acciones en el campo de la investigación; 3) asistencia técnica y proyectos de desarrollo llevados a cabo en otros países y 4) actividades de difusión y sensibilización, en un primer esfuerzo por ordenar y visibilizar el papel de la universidad en materia de cooperación al desarrollo. Como señala Unceta (2007), la cooperación universitaria al desarrollo representa un componente esencial del proceso para el desarrollo y ampliación de oportunidades y libertades de las personas y las sociedades, y establece su contribución al desarrollo humano en base a estas actividades. De esta forma, la universidad demuestra su contribución al impulso de la solidaridad internacional y la cooperación al desarrollo, como una de sus señas de identidad y uno de los referentes de su



función social (Unceta, 2007b). A continuación se realiza un recorrido por cada uno de estos cuatro bloques.

En el ámbito *formativo* a nivel curricular las actividades se pueden agrupar en dos grandes grupos. Por un lado se ha hecho un esfuerzo importante por incorporar en los planes de estudio ya existentes elementos como la pobreza, desigualdad, desarrollo económico, género, paz, etc. En algunas titulaciones esto ha sido posible de forma directa y en otras se ha trabajado con el profesorado para que pueda trasladar al aula estas cuestiones. Por otro lado, el sector de la cooperación estaba necesitado de una formación profesionalizante. Para ello, en los años 90 se comenzaron a incorporar nuevos estudios de postgrado para la formación específica en materia de cooperación al desarrollo. Esta formación respondía a la demanda del sector de una formación específica e interdisciplinar de alto nivel en cooperación al desarrollo.

En el plano informal, desde las universidades, también se ha potenciado y apoyado la realización de cursos y talleres en los que se abordan específicamente los temas antes expuestos. Muchos de estos espacios formativos van de la mano de otros actores del sector de la cooperación entre los que destacan las ONGD que llevan a cabo sus actividades formativas en colaboración directa con la universidad.

La *investigación* es otro de los instrumentos en los que las actividades de cooperación al desarrollo han tenido una presencia significativa. El papel de la ciencia y la tecnología en los ámbitos del desarrollo y la cooperación internacional ha ganado en cuanto a visibilidad y reconocimiento de su importancia. Dos informes anuales de instituciones internacionales destacan el papel de la investigación a la hora de analizar el desarrollo del planeta. Por un lado, el Informe de Desarrollo Humano de 2001 (PNUD) "*Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*" y, por otro, el Informe de 2004 del Banco Mundial dedicado a los "*Servicios para los pobres*". Según esta óptica los avances en la ciencia y la tecnología son oportunidades excepcionales para erradicar la pobreza, pues permiten mejorar la salud y la nutrición, ampliar los conocimientos, fomentar el crecimiento económico y capacitar a las personas para participar en la vida de sus comunidades (PNUD, 2001).

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su Capítulo III dedicaba un artículo a la Cooperación al desarrollo. En ella se destacaba la importancia de la colaboración y coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación en los ámbitos científicos, tecnológicos y de innovación en los países prioritarios para la cooperación española y en los programas de los organismos internacionales en los que España participa, para favorecer los procesos de generación, uso por el propio país y utilización del conocimiento científico y tecnológico para mejorar las condiciones de vida, el crecimiento económico y la equidad social. Además, se señalaba el establecimiento de programas y líneas de trabajo prioritarias en el marco de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de la Estrategia Española de Innovación. Por otro lado, la Estrategia de investigación Europa 2020 fija cinco objetivos clave que deben alcanzarse al final de la década en materia de empleo, educación, investigación e innovación, integración social y reducción de la pobreza, y cambio climático y energía. En ella también se hace alusión a la investigación en este ámbito. El III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 avanzó en la definición de instrumentos propios para la investigación así como un marco de colaboración con el Ministerio de Ciencia e Innovación. Sin

embargo, quedó todo en buenas intenciones al no ponerse en marcha los mismos consecuencia de la crisis económica y los ajustes en el sector de la cooperación. El IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 dedicaba un apartado (III.7.4) a la investigación para el desarrollo y a los estudios sobre desarrollo. En el mismo se hacía referencia a la importancia de tres ejes fundamentales para la promoción de la investigación: disponer de personal formado y con trayectoria investigadora, recursos financieros, y procedimientos de evaluación de la investigación y atribución de méritos. También se comprometía a elaborar el Plan de Investigación para el Desarrollo y Estudios sobre el Desarrollo, en la actualidad sin elaborar.

Afortunadamente, existen algunos instrumentos estatales que favorecen específicamente la investigación orientada al desarrollo, como los programas de becas MAEC-AECID de cooperación para el desarrollo, que incluye un programa específico para proyectos de investigación relacionados con cooperación al desarrollo, o los programas de la Fundación Carolina ([www.fundacioncarolina.es](http://www.fundacioncarolina.es)). También existe alguna línea de financiación específica para proyectos como la convocatoria de subvenciones del MAEC-AECID a acciones de cooperación al desarrollo para la realización de proyectos de innovación para el desarrollo. Esta convocatoria es la única que actualmente a nivel estatal discrimina positivamente proyectos de innovación para el desarrollo. En el ámbito autonómico existen convocatorias vinculadas a las políticas de cooperación al desarrollo que, en un primer momento, parecían un intento por potenciar la investigación en las universidades. Sin embargo, estas convocatorias no han tenido la repercusión que se esperaba en el ámbito de la investigación. En su mayoría son convocatorias abiertas que incluyen temas de investigación y formación, siendo muchas de ellas utilizadas para la financiación de másteres, cursos y jornadas, o para el fortalecimiento de las estructuras de fomento de la cooperación en las universidades. También están abiertas a proyectos de cooperación que, aunque incorporando temas de investigación, salvo excepciones no dejan de ser proyectos de cooperación a corto plazo que no propician la investigación en desarrollo (Boni *et al*, 2013).

Existen trabajos que constatan la pertinencia de una discriminación positiva de la investigación en desarrollo y cooperación internacional en el panorama actual de la cooperación y de la investigación en España (Gómez *et al*, 2015). El planteamiento de convocatorias específicas de ayudas a I+D+i en este campo, recoge con precisión y discriminación positiva las especificidades de la cooperación al desarrollo, contribuye a fortalecer grupos y equipos de investigación para que puedan competir en otras convocatorias (Ministerios, UE, etc.), así como a crear comunidad científica en torno a la problemática del desarrollo y la pobreza. Algunas universidades españolas incorporan en sus políticas líneas específicas para favorecer la investigación en desarrollo. Existen ejemplos de universidades que otorgan premios a tesis doctorales, o convocatorias propias que permiten a sus investigadores realizar trabajos en temáticas relacionadas con el desarrollo y la cooperación internacional.

Otra de las líneas de trabajo es la *asistencia técnica y la ejecución de proyectos de desarrollo* llevados a cabo en otros países. Con esta línea se busca sobre todo el fortalecimiento de las universidades con pocos recursos y el fortalecimiento de las instituciones socias (Unceta, 2004; Sebastián, 2006, 2009; CEURI, 2000). Este instrumento clásico de la cooperación universitaria al desarrollo es el que aparece más claramente reflejado en los instrumentos que las

universidades ponen a disposición de la comunidad universitaria y el que más recorrido ha tenido.

En el ámbito de la *sensibilización y la Educación para el Desarrollo*, la Cooperación Universitaria al Desarrollo ha tenido una especial relevancia. En la estrategia de ED de la cooperación española, se define la misma como un “[...] *proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible*” (MAEC, 2008, p. 19). En esta estrategia, la ED se entiende como una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo encaminada a la creación de una ciudadanía global (Boni, 2011). En las universidades nos encontramos numerosas acciones donde la solidaridad y el compromiso está presente. De todas ellas destacan las actividades de sensibilización, cuyo objetivo primordial es formar en valores éticos, aportando una noción global de los problemas actuales y el desarrollo de competencias y capacidades fundamentales para la construcción de los principios y aspiraciones que están implícitos en la cooperación al desarrollo, entre ellos: igualdad y equidad, no discriminación, derechos y responsabilidad social, inclusión social, participación, reconocimiento y respeto a la diversidad, solidaridad, transparencia, rendición de cuentas, etc. El objetivo es que las universidades formen ciudadanos globales, responsables y comprometidos con una sociedad más justa, y que la comunidad universitaria en su conjunto contribuya con su compromiso a mejorar la sociedad.

### 1.3. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO FRENTE A LA AGENDA 2030

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) suponen un nuevo escenario, que requiere una nueva forma de actuar y la redefinición del papel y alcance de la Ayuda Oficial al Desarrollo y de los actores que de ella participan, entre los que se encuentran las universidades. El párrafo 45 de la agenda, relativo a los medios de implementación, recoge que *“Los gobiernos y las instituciones públicas también colaborarán estrechamente en la implementación con las autoridades regionales y locales, las instituciones subregionales, las instituciones internacionales, la comunidad académica, las organizaciones filantrópicas, los grupos de voluntarios y otras instancias.”* En el párrafo 52 hace mención a la importancia de la participación de la comunidad científica y académica en todo el proceso.

Por este motivo, en el año 2014 la universidad española puso en marcha un proceso de reflexión estratégica sobre la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus políticas, y el rol que asumirá la universidad respecto a la Agenda de Desarrollo Post 2015 en los próximos años. Algo que implica abordar estos objetivos de forma transversal en las políticas universitarias e integrar la Agenda en los distintos ámbitos de acción de la universidad: la formación, la investigación, la extensión universitaria y la gobernanza.

Este proceso se inició en las III Jornadas del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), celebradas en la Universidad de Granada en noviembre de 2014. Estas jornadas, en plena construcción de la Agenda, reflexionaron sobre el rol de las universidades como actores de desarrollo ante la Agenda Post 2015. El 10 de marzo de 2016 se celebró, en la sede de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), la jornada

“Diálogos sobre el papel de la universidad española ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, organizada por el OCUD y el grupo de trabajo de Cooperación de Crue-Internacionalización y Cooperación de la CRUE. Los diálogos pusieron de relevancia que la universidad se encontraba en un momento propicio para replantearse las estrategias de cooperación y abordar la implementación de la Agenda 2030 a todos los niveles en las universidades. En las IV Jornadas del OCUD, celebradas en la Universitat de Valencia en septiembre de 2016, ya aprobada la Agenda se trabajaron tres pilares fundamentales para su implementación: discursos, instrumentos y políticas. Recientemente la universidad española participó en el Seminario sobre el papel de la Universidad en la Agenda 2030, celebrado en Salamanca el 1 y 2 de febrero de 2018, con el objetivo de poder orientar los trabajos de XXVI Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebrará en La Antigua, Guatemala, bajo el lema “Una Iberoamérica próspera, inclusiva y sostenible” hacia la agenda 2030 y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este foro las universidades españolas presentaron el trabajo que se está llevando a cabo desde el grupo de cooperación de CRUE.

Otros países también están reflexionando sobre el papel que las universidades tienen en el proceso de implementación de la Agenda. Así, Sustainable Development Solutions Network (SDSN) de Australia (2017) elaboró un documento Guía sobre la implicación de la universidad en los ODS en el que se señalan cuatro funciones: la *actividad formativa*, la *articulación de alianzas* multiactor (sumando las capacidades, experiencias y visiones), la *formación en valores* para que las personas asuman los desafíos del presente, desde criterios de igualdad y responsabilidad, y el *impulso de la investigación y la innovación* desde las que hacer frente a los problemas complejos del presente.

Todos estos espacios de reflexión han generado un amplio consenso en torno a que la Agenda 2030 abre un nuevo escenario para redibujar, no sólo de las políticas de cooperación universitaria, sino muchas otras políticas (investigación, formación, responsabilidad social, etc.). Por este motivo, desde los espacios de debate y reflexión de la cooperación universitaria se hace una llamamiento a las universidades para que a la hora de abordar la Agenda lo hagan de manera colectiva sobre qué implicaciones tienen los ODS en el conjunto de la institución universitaria y así se puedan plantear los cambios necesarios en el sistema universitario para poder incorporar la Agenda 2030 y participar en la generación de ese nuevo modelo de desarrollo.

La Agenda 2030 vista de esta manera se convierte en una guía para la transformación de las políticas universitarias, sus estructuras organizativas y sus dinámicas. La incorporación de la Agenda 2030 en todas sus estrategias, políticas y acciones, es vista por el sector de la CUD como una oportunidad para facilitar la integración de las diferentes políticas universitarias de responsabilidad social: sostenibilidad, cooperación al desarrollo, igualdad, etc. Además puede contribuir a integrar los criterios de desarrollo sostenible en la gestión universitaria, siendo pilar para ello la sensibilización y concienciación de toda la comunidad universitaria en la necesidad de apostar por el Desarrollo Humano Sostenible en la universidad.

En el ámbito de la *formación* la Agenda interpela a la universidad a que ésta desempeñe un papel fundamental en la formación de ciudadanos socialmente responsables, que sepan y se comprometan con los retos y problemas de un mundo global. Por este motivo la universidad

debería incorporar a la docencia universitaria, además de los conocimientos técnicos, las competencias genéricas vinculadas a la transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible. Los retos globales están demandando profesionales distintos y para ello necesita crear ámbitos de conocimiento interdisciplinarios nuevos capaces de afrontar el reto de preparar a los profesionales del futuro.

La *investigación y la innovación* deberían contribuir al desarrollo sostenible aportando soluciones tecnológicas adecuadas y socialmente legitimadas, que den respuesta a los problemas transversales que plantea la Agenda 2030. La universidad tendría que impulsar la investigación relacionada con el desarrollo sostenible, superando las dificultades del reconocimiento académico al personal investigador y repensando las políticas de apoyo a la investigación en este ámbito. En el marco de la Agenda 2030 y en el ámbito de la cooperación para el desarrollo, se necesitan nuevos conocimientos que podrían generarse desde un diálogo entre áreas de conocimiento y especialidades. La universidad debería facilitar la investigación colaborativa y favorecer entornos interdisciplinarios, buscando espacios en los que se fomente la investigación multidisciplinar y bidireccional. Arriesgando y apostando por el emprendimiento desde la investigación e innovación social.

Otro tema de relevancia, contemplando en el debate del panorama actual de la cooperación universitaria al desarrollo, y que la Agenda 2030 hace más evidente, es que nos encontramos ante una sociedad donde la ciudadanía quiere tener un papel activo en su propio desarrollo. La universidad, en este sentido, puede tener un papel fundamental en conectar a la ciudadanía a través de la generación de alianzas entre la administración pública, la sociedad civil organizada, comunidades y empresas, etc.

Como reflexión general para finalizar este apartado en torno a los vínculos de la CUD con los Objetivos de Desarrollo Sostenible señalar que la CUD se encuentra en un momento clave y la Agenda 2030 constituye una oportunidad, al tiempo que una exigencia, para que ésta pueda responder a los desafíos que el contexto global presenta.



## Capítulo 2. LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA Y LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

Las actividades de cooperación al desarrollo impulsadas por las universidades han ido creciendo progresivamente en alcance, tamaño, diversidad, eficacia y calidad. En la Universitat Politècnica de València (UPV), la creación del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) en el año 2000 marcó la manera de organizar la CUD. Previa a la creación del CCD, la UPV ya participaba en numerosos proyectos de cooperación fruto del enorme compromiso de la comunidad universitaria con el objetivo de promover el desarrollo y la erradicación de la pobreza. Sin embargo, como ocurrió en otras universidades, fue a través de la puesta en funcionamiento de un servicio encargado de la gestión cuando la UPV se fue forjando como un agente más dentro del sistema de la cooperación internacional al desarrollo, poniendo en valor algunas de las características que la definen como, no tener ánimo de lucro, contemplar estos fines en sus estatutos, la realización de actividades de cooperación internacional al desarrollo de forma continuada, o el disponer de una estructura susceptible de garantizar suficientemente el cumplimiento de estos objetivos.

En 2008, la UPV se adhirió al Código de Conducta de las Universidades Españolas en materia de cooperación (2006) tras su aprobación por el Consejo de Gobierno, lo que permitió reforzar la política de cooperación universitaria al desarrollo. Más tarde, los estatutos de la UPV aprobados en 2011 incorporan este compromiso recogiendo entre sus fines *“asegurar una formación en contacto directo con los problemas reales, por lo que los planes de estudio deben contemplar un mínimo de prácticas tuteladas en empresas, instituciones públicas, fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro (...)”*; así como a *“la intensificación en la cooperación internacional mediante el intercambio de miembros de la comunidad universitaria, la colaboración en el campo de la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico”*. Del mismo modo, en dicho documento se indica que la UPV es una institución pública al servicio de la sociedad y convencida de la importancia de la responsabilidad social corporativa. Este compromiso queda de nuevo patente en el Plan Estratégico 2007-2014 (PE-07/14), así como en el PE 2015-2020, en la definición de su visión como una universidad con fuerte compromiso social y al servicio de la sociedad. El PE-07/14 plantea como objetivo *“poner en marcha acciones que fomenten y apoyen la participación de la comunidad universitaria en programas y proyectos de cooperación al desarrollo promovidos por la UPV, priorizando los que contribuyan a la sostenibilidad y al desarrollo humano mediante la formación, investigación, transferencia de tecnología y creación de empresas”*; e implica a las actividades que se llevan a cabo desde el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD).

### 2.1. EL CENTRO DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO

El Centro fue creado en marzo de 2000 con el objetivo de impulsar la solidaridad y la responsabilidad, desde las actividades propias de la universidad (investigación, docencia y extensión social), hacia las personas y los pueblos más empobrecidos. La UPV entendía en ese momento la cooperación al desarrollo como un ejercicio de responsabilidad de la sociedad en

su conjunto y por tanto, era fundamental que toda la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, asociaciones universitarias, sindicatos, etc.) se implicara en las acciones de cooperación. Bajo estas premisas se ponen en marcha, al amparo del CCD, una serie de actuaciones que tenían como fin la promoción del desarrollo humano a través de la implicación de la comunidad universitaria en los ámbitos donde la universidad tenía un mayor potencial: educación, investigación y extensión universitaria (Gómez-Torres y Monzó, 2003, 2004). El CCD se constituyó como un espacio de encuentro y reflexión capaz de catalizar las actitudes solidarias del colectivo universitario. Su objetivo sería instrumentalizar y potenciar la cooperación con sectores más desfavorecidos de la población con unas funciones diferentes a las más tradicionales de intercambio académico (impartición de másteres, doctorados, dotación de becas, etc.) entre universidades, y más próximas a la cooperación para el desarrollo en el sentido estricto.

Creado el CCD, y como primer paso para consolidar y legitimar el trabajo en cooperación, se llevó a cabo un diagnóstico interno con el objetivo de conocer qué experiencias se daban en el marco de la comunidad universitaria en materia de cooperación al desarrollo, participación social, etc. Este trabajo puso de manifiesto que la sensibilización y la concienciación del colectivo universitario era una de las primeras acciones a emprender para la creación de un tejido social que condujera a la implicación plena de dicho colectivo. También se observó que existían muchos factores que favorecían que desde la universidad se promovieran programas y acciones de cooperación al desarrollo y solidaridad. Entre estas acciones podríamos destacar: jornadas, conferencias, trabajos finales de grado, promoción de la participación social, programas de postgrado, programas de cooperación interuniversitaria, investigación, transferencia tecnológica, tesis doctorales, etc. Estas actividades, se materializaban a través de distintos actores que dedicaban su tiempo y esfuerzo en estas iniciativas (alumnado, asociaciones, profesorado, instituciones, personal de administración y servicio, ONGD, sindicatos, Delegaciones de Alumnos, Departamentos, Escuelas, Vicerrectorados, etc.). El trabajo realizado también sirvió para constatar que muchas de estas iniciativas no estaban ni reconocidas ni valoradas por la comunidad universitaria.

El diagnóstico reveló la necesidad de establecer un programa de apoyo conjunto para este tipo de iniciativas destinado a toda la comunidad universitaria. Para ello era primordial elaborar y consensuar una estrategia de trabajo conjunta en el marco de la UPV, tomando como punto de partida la ESCUDE (2000). A partir de este momento se impulsaron varias líneas de trabajo con el objetivo de contribuir al fortalecimiento del papel de la UPV en cooperación para el desarrollo.

En el curso académico 2001-2002 se puso en marcha la convocatoria de ayudas destinadas a actividades y proyectos de cooperación al desarrollo. Esta convocatoria tenía el objetivo de incentivar a la comunidad universitaria a la asunción de un mayor compromiso y respeto hacia la situación de los países del Sur y hacia los sectores más desfavorecidos de la población en el Norte. Se fomentó con ello la participación del personal docente e investigador, del personal de administración y servicios y del alumnado en este tipo de actividades de forma conjunta en una convocatoria única.



Es en ese momento cuando se propone la incorporación de una disposición adicional en los estatutos de la universidad que recogía textualmente que *“la Universidad promoverá en sus actuaciones la contribución a la cooperación para el desarrollo, el fomento de la educación intercultural y la cultura de la paz”*. Con esta disposición adicional la UPV asumió un compromiso aún mayor que se institucionalizó más si cabe a partir de la creación en el año 2004 del Vicerrectorado de Cooperación y Proyectos Internacionales (VCOPI), al que le siguió el Vicerrectorado de Cooperación y Proyectos de Desarrollo (VCPD), en el que el Centro de Cooperación para el Desarrollo estuvo integrado. Es en ese momento también y como una muestra más de la importancia de la CUD en la UPV cuando las funciones del CCD se centran exclusivamente en las relacionadas con la cooperación para el desarrollo, mientras que las vinculadas a la cooperación interuniversitaria más tradicional, en el ámbito de la formación universitaria, se gestionan desde otro área, la Oficina de Acción Internacional (OAI).

En la actualidad el CCD forma parte del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación (VRSC). Este Vicerrectorado es el responsable de la planificación, gestión y control de la política social de la universidad, lo que le permite también mantener una estrecha relación con las políticas de responsabilidad social y acción social. Actualmente el CCD está dotado con recursos humanos especializados en cooperación: una directora de área, tres técnicos superiores desarrollo, y dos plazas de personal administrativo. El CCD cuenta también cada año con dos personas en calidad de becarios de colaboración, realizando tareas de apoyo a las actividades propias del centro.

Desde el año 2000, el CCD se ha marcado como uno de sus objetivos prioritarios el fomentar que la comunidad universitaria participe en actividades de cooperación internacional para el desarrollo y de sensibilización social de diversa índole. Esto se ha traducido en diferentes programas de movilidad para alumnado, PAS y PDI, así como en programas de apoyo a actividades concretas dentro de la universidad como la investigación, la formación o la cooperación técnica. Como servicio de la universidad especializado en materia de cooperación al desarrollo y gestión de proyectos en este campo, el CCD realiza también labores de asesoramiento en actividades y proyectos de cooperación, al igual que en materia de convocatorias externas e internas, favoreciendo así la participación de la comunidad universitaria en el mundo de la cooperación. En general, las actividades del CCD se estructuran en torno a cuatro grandes bloques: 1) la formación específica en materia de cooperación internacional, voluntariado y otros aspectos del desarrollo y compromiso social de la universidad; 2) el fomento de la participación de la comunidad universitaria en actividades de cooperación al desarrollo; 3) el apoyo y fortalecimiento de la investigación sobre desarrollo y cooperación internacional y 4) la asesoría y colaboración, tanto a ONGD como a la comunidad universitaria, en convocatorias públicas y privadas, actividades de sensibilización y proyectos de cooperación.

El CCD incentiva la participación de la comunidad universitaria en actividades de cooperación al desarrollo, potenciando sus capacidades y garantizando de forma estricta la calidad y la coherencia de esta participación. Su rol es contribuir a establecer un marco estratégico y criterios de actuación en cooperación al desarrollo de la UPV. Incentiva la vinculación de la comunidad universitaria a actividades orientadas al desarrollo, establece criterios de calidad y

vela porque la participación de la UPV (institucional y a través de iniciativas individuales) en proyectos de cooperación al desarrollo tenga una calidad elevada y se garantice el buen hacer de la universidad como institución. En coherencia con la visión anteriormente planteada, el rol asumido por el CCD en la actualidad se puede enunciar como: *Incentivar y dinamizar la participación de los miembros de la UPV en actividades de cooperación al desarrollo, facilitando que la docencia, la I+D+i y la proyección social se orienten a la promoción del Desarrollo Humano Sostenible, asegurando la calidad y apropiación de estas actividades a la realidad del desarrollo y de las necesidades del sector de la cooperación* ([www.upv.es/entidades/CCD/index-es.html](http://www.upv.es/entidades/CCD/index-es.html)).

El Centro de Cooperación al Desarrollo, ha acumulado gran experiencia desde su creación en el año 2000. Un aspecto a destacar es el asesoramiento en actividades y proyectos de cooperación que el CCD facilita a la comunidad universitaria como servicio de la universidad especializado en materia de cooperación al desarrollo y gestión de proyectos en este campo. El CCD realiza labores de asesoramiento técnico en actividades y proyectos de cooperación al desarrollo, al igual que en materia de convocatorias externas e internas, tanto nacionales como internacionales, favoreciendo así la participación de la comunidad universitaria. Esto incluye también informar sobre cursos de formación, actividades, becas de movilidad y otras ayudas de cooperación al desarrollo externas a la universidad. El CCD también colabora con los proyectos y actividades de cooperación que entidades externas o personal de la UPV solicitan. Además difunde actividades realizadas por la comunidad universitaria relacionadas con cooperación al desarrollo. El CCD también colabora y participa en programas, proyectos, cursos de formación y actividades de cooperación al desarrollo propuestas por diferentes actores de cooperación y facilita los espacios necesarios para que estas actividades se lleven a cabo. En resumen, el CCD proporciona una oferta amplia de recursos en el campo de la cooperación al desarrollo, el voluntariado y la participación social.

Cabe destacar también entre sus actividades el impulso de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad iniciada en el curso 2015/2016. Esta apuesta considera prioritaria la formación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo en proyectos de este tipo. Todo ello ha ido acompañado por un trabajo importante de difusión y sensibilización, canalizando las inquietudes académicas y solidarias del profesorado, reafirmando el compromiso social de la UPV a través de la puesta en valor del uso de esta metodología en el aula.

El CCD ofrece también el préstamo tanto de libros como de material audiovisual que abarcan aspectos del desarrollo tales como tecnología para el desarrollo humano, economía social y otras temáticas dentro de los estudios en desarrollo y cooperación internacional. Este material conforma el Fondo Documental del CCD que, hasta 2015, se podría consultar en su totalidad en las dependencias del CCD. Desde entonces, gran parte de este fondo documental está disponible en la biblioteca general. El CCD también dispone de una serie de publicaciones de edición propia y que se encuentran disponibles en su página web.

Uno de los servicios más demandados es la gestión de convocatorias públicas. Desde este servicio se facilita el apoyo a la formulación y seguimiento de solicitudes a convocatorias públicas (nacionales como AECID o internacionales, como convocatorias europeas) para la

realización de programas y proyectos de cooperación al desarrollo. Dicho seguimiento abarca desde la presentación de las propuestas, a la administración pública correspondiente, hasta el seguimiento y la justificación de los proyectos.

Actualmente, uno de los retos del CCD, es el de la elaboración del I Plan de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Este proyecto forma parte del Plan Estratégico 2015-2020 que actualmente está vigente.

La trayectoria reflejada no ha estado exenta de los cambios que, en el panorama actual del sistema de cooperación, se han ido produciendo en los últimos años. El CCD se ha ido adaptando, modificando instrumentos e incorporando nuevas iniciativas. En el siguiente apartado se resumen los instrumentos de los que dispone en la actualidad. Con más de 20 años de experiencia en el campo de la cooperación universitaria, la Universidad Politécnica de Valencia afronta el reto de asentar lo aprendido y responder a los retos del futuro en el marco de la Agenda 2030.

## 2.2. LOS PROGRAMAS DEL CENTRO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

En este apartado se muestran los elementos, en los que se ha basado el proceso la recogida de información, sobre las convocatorias y proyectos llevados a cabo con el apoyo del CCD desde sus inicios a través de distintos programas. La recopilación de información ha tenido lugar para el conjunto de las actividades realizadas, sin embargo, para esta investigación, se han considerado de manera particular las experiencias de movilidad del alumnado de la UPV en materia de cooperación al desarrollo.

La información se ha ordenado en función de una serie de categorías que han surgido de cada programa. Toda la información es fruto del proceso de revisión y se ha hecho un especial hincapié en cómo se han ido gestando los programas y evolucionando con el tiempo. El proceso de recopilación ha detectado la ausencia de información en algunos periodos, su dispersión, el desfase entre las bases de datos y la falta de información sobre las personas que participan en los proyectos. La tabla 2.1. resume los elementos del trabajo de recopilación llevado a cabo.

Tabla 2.1. Elementos del trabajo de recopilación de información de los Programas (2001-2017)

Elementos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Información de los proyectos realizados desde 2001 (convocatorias; solicitantes, entidades; información general del proyecto; ámbito de actuación, participantes; evaluación; costes; actividades asociadas; otra documentación relevante).</li><li>• Gráficas resumen de cada programa.</li><li>• Cronograma de evolución de los programas.</li><li>• Análisis de la evolución de los criterios en las diferentes convocatorias.</li><li>• Análisis de los convenios asociados.</li><li>• Características de las convocatorias (meses, criterios, perfiles, requisitos, documentación a entregar, presupuesto, forma de pago...).</li></ul>

Fuente: elaboración propia

El CCD, de acuerdo sus fines y objetivos, trata de potenciar la participación de la comunidad universitaria en actividades de cooperación al desarrollo y sensibilización social, a través de una serie de convocatorias de ayudas a la formación, la investigación, la movilidad y Educación para el Desarrollo. A lo largo de la historia del CCD, las convocatorias gestionadas y financiadas a través del CCD han sido diversas, ajustándose a los tiempos y a las demandas de la comunidad universitaria. A continuación se ponen en valor los programas que el CCD pone actualmente a disposición de la comunidad universitaria, haciendo una especial mención a su génesis.

- **Programa GLOCAL de Educación para el Desarrollo y Sensibilización (2001).** Este programa apoya actividades realizadas por miembros de la comunidad universitaria, cuyo fin sea impulsar los valores de solidaridad en la universidad, sensibilizar a la sociedad sobre las causas de la pobreza, o promover la participación en entidades sociales y el voluntariado. GLOCAL nace de una de las modalidades del Programa inicial de ayudas y, como éste, va dirigido a toda la comunidad universitaria.
- **Programa Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo (2010- ).** Estos programas permiten al alumnado tener la oportunidad de conocer el ámbito de la cooperación realizando prácticas en diferentes organizaciones de este sector. Estos programas son el sujeto de estudio de esta tesis doctoral y se encuentran detallados en el apartado 2.3.
- **ADSIDEO-Cooperación (2010- ).** Programa que tiene la finalidad de fomentar el desarrollo de proyectos de I+D+i en el ámbito de los Estudios sobre el Desarrollo, la Cooperación Internacional y la aplicación de la Tecnología para el Desarrollo Humano.
- **MERIDIES-PAS (2016- ).** Programa dirigido al Personal de Administración y Servicios de la UPV con una misma metodología que el programa MERIDIES. Tiene como fin la cooperación técnica a través del intercambio de conocimientos técnicos y de gestión (mediante estancias breves, inferiores al mes), con el objetivo de aumentar las

capacidades de instituciones con las que la UPV colabora en programas de cooperación internacional al desarrollo. Con este programa el CCD establece un marco para que la universidad pueda extender los vínculos de colaboración hacia aquellas entidades e instituciones necesitadas de colaboración técnica, cuyos fines sean la erradicación de la pobreza y la desigualdad, y la contribución al Desarrollo Humano Sostenible.

- **Programa de Prácticas Solidarias (2017- )**. Este programa, destinado al alumnado de grado y máster oficial matriculado en la UPV, favorece la realización de prácticas académicas externas en entidades sociales dentro del territorio valenciano. La temática de las prácticas estará relacionada con modelos alternativos de participación y gestión económica y social, la economía solidaria, la agricultura ecológica y la soberanía alimentaria, el comercio justo, etc.

A partir del curso 2016-2017, el CCD colabora con el ayuntamiento de Valencia en la gestión de una convocatoria de movilidad para la participación de alumnado de la UPV en proyectos de cooperación al desarrollo impulsados por diferentes ONGD valencianas. De esta manera, y al igual que lo permiten los programas propios Meridies-Cooperación y el Programa de Cooperación al Desarrollo, 10 alumnos de la UPV pueden tener una experiencia de cooperación al desarrollo, donde poder colaborar a través de su formación técnica.

### 2.3. LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD: MERIDIES – COOPERACIÓN Y PROGRAMA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Meridies-Cooperación (Meridies) y Programa de Cooperación al Desarrollo (PCD) se crean con la intención de favorecer la educación para el desarrollo a través de la realización de prácticas y proyectos fin de grado. Aunque estos comienzan a ofertarse bajo estos nombres en el año 2007, ambos nacen de experiencias previas impulsadas por el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD), como ha quedado reflejado en el punto anterior.

Meridies y PCD facilitan al alumnado de la UPV la oportunidad de conocer el ámbito de la cooperación al desarrollo realizando prácticas en diferentes organizaciones del sector. Estas prácticas tienen una duración entre 3 y 5 meses, y permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largos de los estudios, integrándose en proyectos y actividades llevadas a cabo por diferentes ONGD, universidades, entidades sociales, organismos internacionales vinculados al sistema de Naciones Unidas, y otros actores del sistema internacional de ayuda al desarrollo. Estas actividades académicamente se enmarcan como Proyectos Final de Grado, Tesinas Fin de Máster y prácticas curriculares.

Los objetivos formativos de las becas se encuentran recogidos en las bases de las convocatorias: fomentar la solidaridad y los valores de la cooperación al desarrollo entre el alumnado y el personal docente, y permitir al alumnado poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica en colaboración con entidades e instituciones cuyos fines sean la erradicación de la pobreza y la desigualdad (Convocatoria Meridies, 2015, punto 2).

En ambos casos las actividades se desarrollan preferentemente en los países incluidos en las prioridades geográficas de la cooperación española, aunque no se descartan actuaciones en otros países. Las actividades deben estar directamente relacionadas con los estudios en curso del alumnado solicitante. Los programas no contemplan trasladar conocimientos de un lugar a otro, sino que el alumnado sea capaz, con los recursos disponibles, de desarrollar o adaptar su conocimiento para aplicarlo en los proyectos que van a desarrollar. El reto se encuentra en conocer y reconocer sus capacidades y trabajar de forma consciente con las características culturales del lugar, las exigencias del trabajo a desarrollar, las situaciones sociales y políticas, los aspectos de género, etc.

A nivel pedagógico, es exigencia ineludible que el objeto de aprendizaje sea claro y expreso, de esta manera cuando se establece un convenio con las entidades participantes, es condición necesaria que la colaboración genere resultados de aprendizaje en el alumnado.

Meridies está destinada a alumnado de últimos cursos de grado y master oficial. Se trata de una convocatoria anual donde la UPV oferta más de 30 prácticas, a través de ONGD, organismos internacionales y universidades. Son precisamente estas instituciones las que especifican los ToR (Terms of Reference) de las prácticas recogidos en el anexo IX. En los mismos se detalla el trabajo a realizar, la titulación requerida, los conocimientos específicos necesarios, la duración de la estancia, etc. El alumnado puede optar hasta a un máximo de 3 ToR que se adecúen a su perfil; la UPV, junto a la entidad correspondiente, es la encargada de la selección de los candidatos/as que optan las diferentes plazas. Los términos de referencia en los que se basa la práctica representan un pilar de apoyo para que el alumnado pueda optar de manera consciente a las becas.

Los criterios de evaluación de las propuestas para el programa Meridies vienen recogidos en el punto 2.2 de la convocatoria (anexo VIII). Se contemplan 5 criterios y las propuestas son evaluadas de forma conjunta entre las entidades que acogen al alumnado y el CCD. La adecuación del perfil del alumnado al trabajo desarrollado es responsabilidad de la entidad pudiendo adjudicar hasta 4 puntos como máximo. El resto de la puntuación viene dada por el expediente académico, la formación en cooperación y voluntariado y la experiencia en actividades de participación social. La entidad dispone de la potestad de rechazar al alumno seleccionado si considera que no cumplirá sus expectativas para el desarrollo del trabajo a realizar.

El PCD funciona a la inversa; es el alumnado quien plantea directamente posibles proyectos o prácticas, siendo una comisión de la UPV la que estima la pertinencia de las mismas. Las condiciones de la beca son similares a las del Programa Meridies (bolsa de viaje, seguro médico, vacunas y visados). En este caso, es obligatorio que las propuestas surjan vinculadas al Trabajo de Fin de Grado, Tesina Final de Máster o prácticas curriculares de la persona que solicita la ayuda y vengán avaladas por un tutor o tutora de la universidad. La propuesta tiene que estar recogida en el plan de trabajo elaborado según el modelo que facilita el programa y que viene recogido en el anexo IX. Se garantiza con ello que todas las propuestas puedan evaluarse siguiendo los mismos criterios (punto 7.2. de la convocatoria recogida en el anexo VIII). En este caso la evaluación de las propuestas la realiza a cabo íntegramente el CCD ya que las entidades de acogida ya proponen al beneficiario lo que las invalida para formar parte del proceso.

Las entidades que acogen al alumnado disponen de un protocolo (anexo IX) donde se les explica con detalle en qué consisten los programas, cuáles son los requisitos para participar en los mismos y sus obligaciones. También se hace mención a aspectos relacionados con la universidad, los estudios del alumnado y la gestión general de los programas.

El Centro de Cooperación al Desarrollo es la estructura de la universidad responsable de la gestión de los programas. Desde una cultura de la organización coherente con los objetivos de los mismos se construye el proceso de gestión que comprende una secuencia de acciones que se llevan a cabo en momentos diferentes y a través de espacios dónde el CCD como oficina gestora exige la implicación de alumnado, profesorado y las organizaciones que reciben al alumnado.

Estas acciones tienen una duración aproximada de un curso académico y se estructuran en tres etapas. La primera se produce antes de iniciar la estancia. Es el momento de aproximación a la práctica que se lleva a cabo a través de un curso de formación (anexo IX) y del apoyo directo que se facilita en el CCD y que ayuda a preparar al alumnado para la estancia; la segunda etapa, corresponde al desarrollo de la práctica, momento en el que se pone en marcha el proceso de seguimiento y tutorización por parte del profesorado y de acompañamiento por parte del CCD para llevar a cabo las acciones vinculadas al trabajo planteado y, por último, la tercera etapa, se produce al regreso cuando el alumnado recuerda todo lo vivido y experimentado y sistematiza la experiencia con el objetivo de devolver los resultados a las organizaciones y a la comunidad universitaria.

El curso de formación es un espacio de preparación para las prácticas. Se lleva a cabo una vez adjudicadas las becas. Todo el alumnado está obligado a asistir siendo un recurso que el programa pone a su disposición como primera aproximación a la complejidad de la cooperación, del desarrollo y de inmersión al entorno de las prácticas. Con una duración de dos días, se introducen conceptos sobre la cooperación al desarrollo, diversidad, derechos humanos, etc. Estos contenidos se trabajan a partir de explicaciones, vídeos, charlas y dinámicas de grupo. La finalidad del curso es preparar la mochila pedagógica que acompañará durante el viaje a cada estudiante.

Durante el mismo entran en diálogo futuros egresados de estudios diferentes que han accedido a los programas, produciéndose un espacio de conocimiento mutuo y de interés compartido por todo el grupo que harán las prácticas en distintos países y organizaciones. Es, en estos espacios, donde el descubrimiento y conocimiento del otro, de creación de los vínculos afectivos necesarios para compartir la experiencia de prácticas se hacen realidad. El curso se convierte así en un espacio formativo que sirve para eliminar miedos y prejuicios en torno a la realidad social en la que van a vivir durante los meses siguientes.

A finalizar, el curso dispone de un tiempo para las cuestiones organizativas del proceso de prácticas – pagos, gestiones del billete de avión, vacunas, seguro de viaje, preparación de la maleta, etc.– y se insiste en que las prácticas no se limitan a un espacio y un tiempo concretos, sino que tienen una proyección al regreso que se materializa a nivel práctico en las memorias, trabajos académicos y devolución de resultados a la comunidad universitaria; es aquí donde se

interpela al alumnado para que sean correa de transmisión en su entorno de todo lo vivido y aprendido. También se dedican espacios para trabajar el hecho cultural.

El personal docente e investigador participa tutorizando al alumnado y favoreciendo la continuidad de las intervenciones y la orientación de la docencia y la investigación hacia temáticas relacionadas con el desarrollo.

Con los años de experiencia se han ido incorporando recursos de apoyo al profesorado. En un primer lugar, el CCD ofertaba cursos a través del Instituto de Ciencias de la Educación con dos objetivos: proporcionar herramientas para introducir los valores de la cooperación y la educación para el desarrollo en el aula y, por otro, como herramienta de sensibilización para el profesorado, muchas veces alejado de estas cuestiones. Estos cursos estaban abiertos a todo el profesorado de la universidad pero iban dirigidos particularmente al profesorado tutor de prácticas. Sin embargo, tal y como ha quedado reflejado en el proceso de recopilación de información, durante el curso académico 2014-2015 la tutorización pasa de ser voluntaria a obligatoria en ambos programas, lo que puso de relieve la necesidad de tener un contacto más directo con el profesorado y crear recursos diversos que pudieran dar respuesta, a las distintas necesidades planteadas en el proceso de tutorización. Esta reflexión hizo necesaria la oferta de un programa de formación *ad hoc* destinado al profesorado tutor con el objetivo de proporcionar formación, apoyo y estrategias facilitadoras específicas en el marco de los programas.

Esta formación obligatoria (anexo IX) ha permitido incorporar al profesorado en todo el proceso de gestación de las becas, desde el diseño de los programas hasta su seguimiento y ha contribuido a profundizar sobre el papel de los mismos en la dinámica universitaria

Por otro lado, la presencia del profesorado de una forma activa desde el inicio del proceso hace que se facilite la complementariedad con otros programas que ofrece el CCD. Especialmente destacables, y que se ha observado un numerosas ocasiones, son los vínculos con el programa de investigación ADSIDEO – Cooperación, un programa para favorecer la investigación en el ámbito del desarrollo en la UPV. En este programa se invita a participar al Personal Docente e Investigador interesado para que plantee proyectos de I+D+i en el ámbito de los Estudios sobre el Desarrollo, la Cooperación Internacional y la aplicación de la Tecnología para el Desarrollo Humano. Estos proyectos se llevan a cabo en colaboración de entidades que, en años sucesivos, debido a estas colaboraciones se incorporan como entidades de acogida del alumnado de los programas, consolidando las redes de investigación y fortalecimiento académico.

Otro vínculo que se establece es con el programa GLOCAL que promueve sentimientos de solidaridad y compromiso en la comunidad universitaria. Los programas forman así una plataforma de sensibilización sobre la problemática del desarrollo y la cooperación internacional, configurándose como un instrumento de educación para el desarrollo en la UPV.

Otro recurso que facilita el CCD es el seguimiento del alumnado. La estancia oscila entre 3 y 5 meses, durante los cuales las primeras semanas son de adaptación y conocimiento de la organización y del entorno. El vínculo en este momento con el CCD es consecuencia de los trámites administrativos necesarios. El seguimiento al alumnado durante la primera fase de la estancia se lleva a cabo a través de un acompañamiento de carácter técnico y administrativo.



Sin embargo, conforme se va avanzando en la misma el acompañamiento por parte del CCD se orienta al desarrollo de la práctica y a conocer cómo el alumnado está viviendo la experiencia de manera personal y académica.

Otro recurso importante es la memoria de prácticas (anexo IX). Cuya elaboración permite al alumnado reflexionar y profundizar sobre el proceso de las prácticas una vez concluido el trabajo. En la misma, el alumnado tiene la posibilidad de constatar, concretar, explicar, intercambiar, comunicar y compartir experiencias, construir el recuerdo de lo vivido para volver a la realidad contextual, hacer memoria y valorar el proceso, tanto en el plano personal como en el profesional. Con carácter obligatorio se exige también la entrega de fotos y/o materiales que reflejen el trabajo realizado, siendo un soporte muy valioso. Para el alumnado es el momento de recordar y revivir así como de convertir la experiencia en material que ofrece al CCD, que a su vez retroalimenta su aprendizaje de la experiencia del alumnado.

Finalmente se celebra el “*Encuentro de Proyectos y Prácticas de Cooperación*” (anexo IX) Un espacio de intercambio en donde el alumnado participante en los programas expone y comparte el trabajo desarrollado. El evento se estructura en dos momentos diferenciados: una sesión en la que se comparten experiencias de forma conjunta recorriendo las visiones del alumnado, profesorado y las instituciones participantes y la exposición de trabajos del alumnado en formato póster.

Esta actividad se lleva a cabo unos meses después del regreso del alumnado. Este tiempo ayuda a la necesidad que siente el alumnado de distanciarse y situarse desde otra perspectiva para poder volver a mirar su paso por los programas. Durante el encuentro se buscan momentos para hablar e intercambiar experiencias con alumnado del año anterior que haya participado en los programas y este espacio de conocimiento de otras experiencias previas orienta el proceso que inician los nuevos beneficiarios/as de los programas.

Durante el *encuentro* el alumnado que ha realizado las prácticas se hace consciente de la importancia que ha tenido este trabajo para su formación, para las instituciones, las repercusiones para la universidad y lo que puede aportar a los futuros beneficiarios/as de los programas de movilidad. Es un tiempo para compartir la experiencia con otras personas, un tiempo de compromiso con la universidad y con las organizaciones, y que implica reconstruir de nuevo lo que se ha vivido.

Al igual que los cursos de formación específicos para los y las tutoras, con los años se solicita una presencia mayor del profesorado en el encuentro, lo que repercute directamente tanto en el alumnado que se siente más acompañado académicamente, y en la propia universidad, al visibilizar más directamente las potencialidades de formación que conllevan los programas.

Los programas también presentan una serie de obligaciones para el profesorado y las instituciones. Ambos deben reportar al CCD un informe dónde se evalúe el trabajo del alumnado. En estos informes se recoge además un apartado específico para la evaluación del proceso de gestión de las becas. Estos apartados constituyen otro valioso elemento de aprendizaje para el CCD.

Todos los elementos que se han puesto de relevancia en el proceso de gestión de las becas son recursos que los programas ponen a disposición de los beneficiarios de los mismos. El estudio tratará de vincular la influencia de estos recursos con el incremento de capacidades del alumnado beneficiario.

# **SEGUNDA PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**



## Capítulo 3. MARCO TEÓRICO. ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO

---

El enfoque de capacidades, paradigma teórico del campo del desarrollo conocido con diversos nombres (enfoque del desarrollo humano, enfoque de las capacidades, enfoque de la capacidad...), desarrollado entre otros autores por el economista indio Amartya Sen (1979, 1995-1998, 2000, 2012) y la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2000, 2002a, 2011) ha tenido una influencia creciente en las instituciones que tratan y debaten cuestiones relacionadas con el bienestar humano, entre las que se encuentra la universidad. Es un paradigma que parte de dos preguntas centrales: *¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?*, y *¿de qué oportunidades disponen para hacer o ser lo que quieran?*. Estas preguntas esconden una gran complejidad ya que el bienestar de las personas implica múltiples elementos cuya interrelación es determinante para alcanzar los resultados.

El enfoque de capacidades nos proporciona el marco teórico y conceptual sobre el cual el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) formuló su concepto de desarrollo humano. A lo largo de este capítulo veremos como las capacidades nos ofrecen un marco teórico y conceptual muy útil para la comprensión y evaluación de la educación superior y, en concreto, para el análisis de los programas de movilidad vinculados a las políticas de cooperación al desarrollo.

Basándonos en la revisión bibliográfica y los diferentes estudios y casos prácticos que abordan y reflexionan sobre la educación superior como los de Walker (2006-2007, 2011), Walker, et al (2013), Boni (2005, 2011), Boni et al (2009, 2011, 2013, 2016); Walker y Unterhalter (2007); Nussbaum (2006); Artigas (2014); Wilson-Strydom (2015) y Höppener (2016), entre otros, se ha construido el marco en el que se apoya la evaluación de los programas de movilidad sujetos a estudio: Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo.

### 3.1. EL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

Mahbub ul Haq fue el fundador del Informe de Desarrollo Humano que elabora todos los años el PNUD. En el primero de esos informes, publicado en 1990, se señala que *“la verdadera riqueza de una nación es su gente, y el propósito del desarrollo es crear un ambiente propicio para que la gente disfrute vidas extensas, saludables y creativas”* (PNUD, 1990). En este informe aparece también por primera vez el concepto de desarrollo humano, definido como: *“...proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo, lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse avergonzado de aparecer en público.”* (PNUD, 1990: 33-34).

Las aportaciones de Sen al concepto de desarrollo humano durante la década de los ochenta (Sen, 1983, 1988 - 1989) fueron imprescindibles y abrieron el debate sobre la problemática del desarrollo, poniendo en valor nuevas dimensiones que intervenían en el progreso humano. Sen

enfaticaba sobre el fortalecimiento de la capacidad humana para elegir el tipo de vida que cada persona puede apreciar, por buenas razones, como digna de ser vivida, poniendo el centro de atención en lo que las personas pueden realmente ser y hacer con sus vidas. Esta concepción del desarrollo humano se centra en la mejora y la ampliación de las opciones y oportunidades de las personas en una serie de dimensiones de la vida (Haq, 1999).

El desarrollo humano no cuestionaba que el bienestar económico fuera necesario para el bienestar humano, pero sí que éste, por sí solo, es insuficiente. Ponía el acento en que el desarrollo se debería evaluar en función del bienestar de las personas y no en función de los ingresos o recursos que poseen, sino a partir de lo que éstas son capaces de hacer con sus vidas, siendo los ingresos, la renta o los recursos, medios para alcanzar otros fines, premisas del enfoque de capacidades de Sen. El PNUD tomó el enfoque de capacidades como fundamentación teórica para elaborar su concepto de desarrollo humano.

Con el tiempo, se ha ido construyendo el enfoque conceptual, de modo que la importancia del paradigma original del desarrollo se mantiene a lo largo de los años existiendo un consenso casi universal sobre el aporte que hace el desarrollo humano para medir el bienestar de las personas. En el Informe de Desarrollo Humano 2010, después de veinte años de su primera edición, se define este concepto como *“la expansión de las libertades de las persona para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente”* (PNUD, 2010: 24).

Alkire (2010) en su artículo *Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts* recoge como ha ido evolucionando el concepto del Desarrollo Humano a través de los distintos informes publicados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. También hace una relación de las dimensiones que incorpora el concepto hasta el año 2009, haciendo notar cómo el lenguaje y las categorías han evolucionado a través del tiempo. Aunque tres están siempre presentes: la salud, la educación y el nivel de vida, incorpora otras dimensiones como el medio ambiente, las libertades sociales, los derechos humanos o la seguridad física. Alkire considera que la lista de dimensiones del desarrollo humano debe ser abierta y no estática (Alkire, 2010: 14-15), una posición que es compartida por Sen.

La lista de dimensiones elaborada por Alkire (2010) y recogida en la tabla 1 ayuda a entender el concepto de desarrollo humano, qué dimensiones son las que incluye y como éstas han ido evolucionando en el marco de los cambios que ha sufrido la teoría del desarrollo humano desde sus orígenes. La lista sintetiza muy bien estos cambios y las prioridades en la agenda del desarrollo. Esta lista se puede completar hasta el último informe publicado incorporando dimensiones como la equidad (PNUD, 2011), la igualdad (PNUD, 2013) y resiliencia (PNUD, 2014).

Tabla 3.1. Dimensiones del desarrollo humano

Dimensiones del DH recogidas en los IDH/Año	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	07	09
Bienestar Humano	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Conocimiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Recursos para una vida digna	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Libertad política	x	x						x					x		x			x
Derechos Humanos	x					x		x		x	x							
Respeto	x					x		x		x	x							
Buen entorno físico		x	x		x													
Libertad de acción y expresión			x															
Participación				x	x								x					
Seguridad				x														
Libertades políticas y sociales						x		x	x	x								
Creatividad						x		x	x	x	x							
Productividad						x		x	x	x	x							
Libertad							x	x										
Democracia							x											
Dignidad y respeto a los demás								x										
Empoderamiento									x		x							
Pertenencia a una comunidad									x	x	x							
Seguridad											x							x
Sostenibilidad											x							
Libertades políticas y civiles														x				
Libertad cultural															x			
Participación política y social																x		
Derechos políticos y civiles																	x	

Fuente: ALKIRE, S. (2010)

### 3.2. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES

El enfoque de las capacidades plantea una pregunta muy simple y a la vez compleja: ¿qué pueden las personas realmente hacer y ser?. Para Sen (1995, 2000), las capacidades comprenden las oportunidades reales, es decir, las libertades sustantivas que tienen las personas para hacer y ser lo que valoran ser y hacer. El desarrollo humano consiste en ampliar el conjunto de aptitudes a partir del cual se toman decisiones sobre la vida y a través de, como indica Sen *“la supresión de distintos tipos de falta de libertades que dejan a las personas pocas elecciones y pocas oportunidades de ejercer su agencia razonada”* (Sen 2000: 12). El centro de atención está situado en lo que importa a la gente, en las cosas importantes de la vida de las personas, en lo que realmente pueden ser y hacer, en la formulación, la elección y la búsqueda

de sus objetivos. Tanto Sen (2000) como Nussbaum (2000) manifiestan un interés común en la idea de la capacidad humana, base del enfoque de capacidades, y la utilizan para evaluar el bienestar y teorizar sobre la justicia social.

El enfoque de capacidades como marco para evaluar el desarrollo humano y la reducción de la pobreza ha tenido una influencia creciente entre los actores que discuten el desarrollo. También tiene mucho que ofrecer desde el punto de vista de las políticas y prácticas educativas (Cejudo, 2006) y está teniendo importancia, como veremos a lo largo de este trabajo para poner el acento en otras dimensiones de la educación superior que la alejen de las teorías del capital humano y otras de enfoque utilitarias.

### **3.2.1. Elementos del enfoque de capacidades**

En la propuesta realizada por Sen (2000) se pueden establecer dos conceptos: los funcionamientos (*functionings*) y las capacidades (*capabilities*). Aproximarnos a ambos y a su diferenciación permite comprender mejor el enfoque de capacidades, así como exponer los alcances desde la teoría a la práctica educativa. Otros elementos a considerar son la agencia y los factores de conversión.

#### **Los funcionamientos**

Los funcionamientos son los estados de existencia y las acciones que una persona efectivamente consigue o realiza a lo largo de su vida: “*las cosas que logra hacer o ser al vivir*” (Sen, 1993: 31). Siguiendo a Sen, serán aquellas cosas que una persona es capaz de ser o hacer. Los funcionamientos pueden ser: actividades, como leer o escribir; estados físicos, como estar bien alimentado o sano; situaciones mentales, como estar contento; o funcionamientos sociales, como estar integrado a la sociedad. El bienestar por tanto dependerá de los funcionamientos logrados (Sen, 1995). Si tenemos en cuenta la educación superior hablaríamos por ejemplo de tomar parte en la vida universitaria, ser capaz de asistir a las clases con normalidad o poder realizar los exámenes.

La definición del bienestar desde los funcionamientos se diferencia claramente del enfoque convencional, que tiende a identificar bienestar con la renta o la posesión de bienes. Lo central del concepto de funcionamiento es negar que sea la posesión en sí misma de los bienes lo que determina el bienestar; lo importante no es lo que uno tiene sino el tipo de vida que se consigue llevar con los recursos que se poseen o disponen (*Dubois en Pérez, 2000*). Según Sen (2000), lo que cuenta de cara a la evaluación del bienestar humano, ya no es —o mejor dicho, no sólo es— la felicidad o el deseo de realización de la persona, ni los bienes o recursos que posee, sino más bien lo que ésta valora ser o hacer con su vida. Es decir, los funcionamientos que aprecia y su capacidad para alcanzarlos (Otano, 2015: 77).

El concepto de funcionamiento hace referencia a lo que una persona logra ser o hacer con su vida. Los posibles conjuntos de funcionamientos a los que una persona puede optar es lo que se denomina capacidad de funcionamiento. La capacidad de funcionamiento significa que una persona puede acceder a una gama de posibles funcionamientos de los que debe elegir en función de sus recursos una de las múltiples combinaciones. En definitiva, una persona está



obligada a elegir aquel conjunto de funcionamientos que, dentro de sus posibilidades, contribuya más a su bienestar (Dubois en Perez, 2000).

Sen (2000) distingue entre los bienes, sus características, la utilidad que reportan y los logros que pueden alcanzar las personas haciendo uso de ellos (Otano, 2015: 74). Siguiendo el argumento, un funcionamiento difiere tanto de la posesión de un bien como del acceso a sus características, pues ambas cosas son anteriores a la función que se puede desempeñar con ellas y a la utilidad que puede reportar su uso.

Sen (1985) utiliza varios ejemplos cotidianos para ayudar a comprender estos conceptos, entre ellos, el más conocido es la bicicleta. Una bicicleta es un bien que se suele asociar a un medio de transporte. Sin embargo, el hecho de poseer la bicicleta no es sinónimo de que le sirva como medio de transporte a su dueño y pueda disponer de ella para ir de un lugar a otro. Sin embargo, si tenemos en cuenta lo que el dueño del bien puede o no hacer con él, nos muestra otras posibilidades. Por ejemplo, ¿Qué ocurre si el dueño no sabe ir en bicicleta?. Siguiendo el planteamiento de Sen se puede decir que no es lo mismo disponer de un bien o recurso (como es la bicicleta), que desplazarse con ella, que sería desde el enfoque de capacidades un funcionamiento que se puede obtener con ese recurso. Los funcionamientos son características de las personas, no de los bienes, por este motivo a la hora de evaluar el bienestar no importan tanto los medios de los que se dispone sino de lo que la persona es capaz de hacer con ellos. Lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (un recurso), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (funcionamiento) (Cejudo, 2006).

### **Las capacidades**

La noción de capacidad combina el concepto de funcionamientos con la libertad de oportunidades. Las capacidades son entendidas como la libertad que una persona tiene para disfrutar funcionamientos valiosos (Alkire y Deneulin, 2009; Sen, 2000). Si tomamos la definición de capacidad —entendida como capacidad humana— que aparece en el diccionario de la RAE, vemos que el término puede hacer referencia tanto a la “*aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo*” como a la “*oportunidad, lugar o medio para ejecutar algo*”. La idea de capacidad en Sen se acerca más a la de “oportunidad” como potencialidad que se concreta en funcionamiento (Otano, 2015: 84). La capacidad es la oportunidad para alcanzar y el funcionamiento es el logro real.

Cuando Sen habla de la capacidad de una persona para hacer algo no se refiere solo a las características innatas para poder llevarlo a cabo, o al permiso para poder hacerlo, sino también al poder efectivo para poder realizarlo; en este sentido, la igualdad de capacidades a la que hace referencia Sen en alguno de sus textos, no consiste en desarrollar al máximo (o de la misma manera) una serie de capacidades predeterminadas, sino en dotar a la gente de poderes análogos a la hora de elegir el tipo de vida que tienen razones para valorar (Otano, 2015).

El enfoque de capacidades nos indica que no podemos limitarnos a evaluar resultados, sino la libertad real (oportunidades) de los que se dispone. Un funcionamiento es algo que es valorado por la persona interesada (Alkire y Deneulin, 2009: 32). Los conceptos de funcionamientos y de capacidades forman la base teórica del concepto de desarrollo humano del PNUD.

Si trasladamos el concepto de capacidades a la educación, Sen (2000) postula que tener educación es importante ya que afecta a la expansión de capacidades. Las capacidades, en el ámbito de la educación superior, son las oportunidades reales que el alumnado tiene para poder adquirir funcionamientos valiosos. Las diferentes corrientes pedagógicas puede potenciar determinadas capacidades frente a otras (por ejemplo el pensamiento crítico, la solidaridad, etc.). En este sentido, una cosa es definir qué es una capacidad, y otra decidir cuáles son aquellas capacidades que valoramos lo suficiente como para promoverlas socialmente a través de la educación.

Los funcionamientos y las capacidades constituyen los parámetros a evaluar para medir hasta dónde se ha conseguido el bienestar, por encima de la disponibilidad teórica de bienes y servicios que se ofrecen. No todos los funcionamientos y capacidades son igualmente valiosos para conseguir el bienestar. Por este motivo, no basta con identificar los funcionamientos, ya que unos pueden ser relevantes para la vida humana y otros no tener ninguna incidencia.

### **Agencia**

Otro concepto clave del enfoque de capacidades es la agencia. Sen (1985: 203) la define como *"la habilidad que tiene una persona para conseguir las metas o valores que considera importantes"*. Agente sería *"la persona que actúa y provoca cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos"* (Sen, 2000: 35). Una mayor agencia potencia la habilidad de las personas para ayudarse a sí mismas, pero también para influir en el mundo, siendo estos temas claves para los procesos de desarrollo (Crocker, 2008). Por este motivo *"las personas que disfrutan de altos niveles de agencia están comprometidos en las acciones que son congruentes con sus valores"* (Alkire, 2007).

Siguiendo el razonamiento de Sen, la valoración de la vida humana se puede hacer desde dos perspectivas complementarias: desde el aspecto del *bienestar* y desde el aspecto de la *agencia*. La primera de estas perspectivas hace referencia a las acciones y elecciones que las personas llevan a cabo en interés propio, es decir, en aras de su bienestar personal. La segunda, por el contrario, es más amplia e incluye la totalidad de metas u objetivos que una persona tiene buenas razones para perseguir, que pueden incluir, entre otras cosas, fines distintos a los de su propio bienestar (Otano, 2015: 96). Si los funcionamientos sirven de variable para estudiar el bienestar del que disfruta una persona y el concepto de capacidad refleja la libertad de que dispone esa persona para lograrlo, el logro de agencia es el aspecto clave para la materialización efectiva de las capacidades y el desarrollo humano. El que una persona tenga la capacidad para hacer algo o alcanzar determinado estado, no significa que vaya hacerlo, significa que tiene la oportunidad para ello.

Sen en su libro *Desarrollo como libertad* (2000) señala que el rol de agencia lo tiene *"alguien que actúa y produce cambios, y cuyos logros pueden juzgarse en términos de sus propios valores y objetivos, independientemente de que estos puedan o no ser evaluados en términos de algún criterio externo"*. Siguiendo a Alkire (2011), el rol de agencia de Sen es más amplio que el concepto de empoderamiento y puede contribuir al bienestar propio o al de otras personas, además de introducir la necesidad de incorporar la responsabilidad del agente.

La noción de agencia permite acercarnos a la de la acción humana más allá de las conductas basadas en el interés propio, incorporando otras motivaciones de carácter altruista o solidario donde la persona sacrifica su bienestar propio en aras de algún bien superior o una causa mayor. Sen identifica los objetivos de agencia con metas que uno tiene buenas razones para perseguir. Es decir, son fruto de la reflexión consciente y su logro tiene valor para el sujeto, independientemente de si repercute en su bienestar o no (Otano, 2015: 103). Llevando este concepto al tema que nos ocupa, la educación superior, las capacidades que proporciona la educación no solo contribuirían a incrementar los niveles de bienestar de los futuros egresados sino que también favorece su capacidad para influir en el mundo que les rodea, lo que Sen llama *agencia*.

### Los factores de conversión

Como sostiene Sen (2000), la igualdad en el espacio de los bienes no siempre se corresponde con una igualdad real de oportunidades al no ser la tasa de conversión de los recursos en funcionamientos valiosos igual para todos. El sexo, la edad, la herencia genética, la aptitud o el talento innato pueden condicionar nuestro desarrollo personal, a veces de manera muy injusta. Sen entiende que la perspectiva de las capacidades debe proporcionarnos información sobre las oportunidades substantivas con las que cuenta una persona, teniendo en cuenta no sólo sus características personales, sino también aquellas otras —externas al individuo— que condicionan su posición social (Otano, 2015: 84-85).

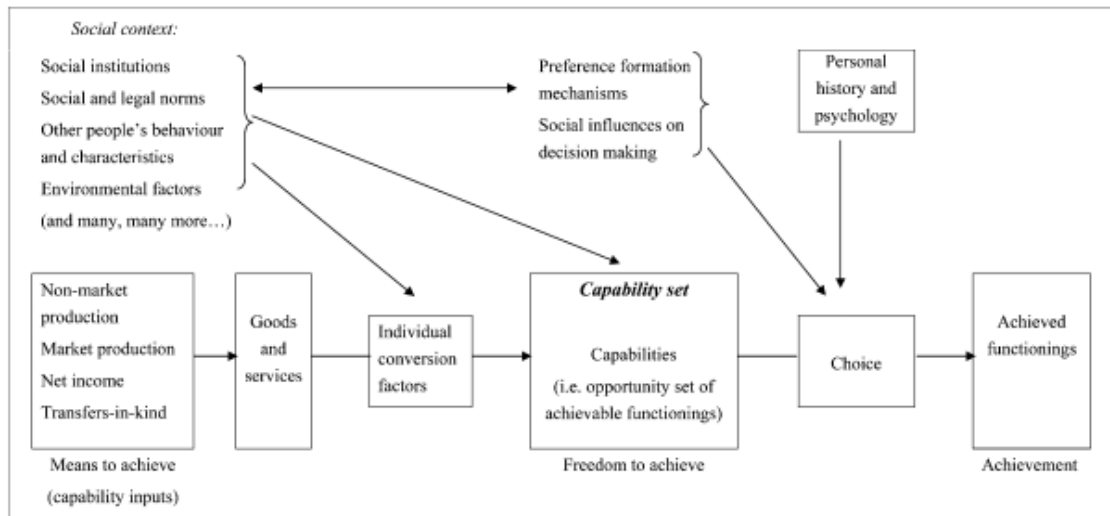
Este razonamiento nos acerca a otro concepto en el enfoque de las capacidades: la noción de factor de conversión, definido como el grado en que una persona puede transformar un recurso en un funcionamiento. Volviendo al ejemplo de la bicicleta, una persona que aprendió a montar en bicicleta cuando era un niño tiene un alto factor de conversión que le permitirá convertir la bicicleta en la capacidad de moverse de manera eficiente, mientras que una persona con una discapacidad física o que nunca aprendió a montar en bicicleta tiene un factor de conversión muy bajo. Así, los factores de conversión representan la cantidad de funcionamiento que puede tener un bien. Los factores de conversión, son los que condicionan el que se lleve a cabo un funcionamiento o no.

Robeyns clasifica los factores de conversión en tres grupos: 1) factores de conversión personales, internos a la persona, tales como el metabolismo, la condición física, el sexo, las habilidades de lectura o la inteligencia; 2) factores de conversión sociales, factores de la sociedad en que uno vive, tales como las políticas públicas, las normas sociales, las prácticas que discriminan injustamente, las jerarquías sociales, o las relaciones de poder relacionados con la clase, el género, la raza o la casta, y 3) factores de conversión ambientales, que surgen del entorno físico o construidos en el que vive la persona. Entre los aspectos de la situación geográfica tenemos el clima, la contaminación, la propensión a los terremotos, y la presencia o ausencia de mares y océanos. Entre los aspectos del entorno construido tenemos, por ejemplo, la estabilidad de los edificios, carreteras y puentes, así como los medios de transporte y comunicación (Robeyns 2005: 99).

Estos factores de conversión impactan en el grado en que una persona es capaz de hacer uso de los recursos a su disposición para crear capacidades y oportunidades. Esta comprensión de la

relación entre las estructuras sociales (o contextos), y la agencia de capacidades se pueden presentar en forma de diagrama (Robeyns, 2005).

Diagrama 3.1. Recursos, capacidades y funcionamientos



Fuente: Robeyns (2005)

Como explica Robeyns (2005), tanto las circunstancias materiales como no materiales dan forma a las oportunidades que tenemos y las elecciones que hacemos. Los funcionamientos individuales están influenciados por las ventajas relativas de una persona en la sociedad, reforzados por los entornos favorables, políticas públicas, igualdad, etc. Son estas oportunidades y normas sociales las que expanden o disminuyen la agencia.

En el marco de capacidades, el concepto de factores de conversión juega un importante papel al reunir agencia y contextos sociales. Las personas difieren en muchos aspectos y estas diferencias afectan a la medida en que se pueden convertir las oportunidades (capacidades) en logros (funcionamientos). Si bien las diferencias no implican inherentemente desigualdad, estas diferencias se convierten en desigualdades cuando afectan a la capacidad. Volviendo al ejemplo de la bicicleta, el que una bicicleta contribuya a la movilidad de una persona depende de la condición física de la misma (un factor de conversión personal), las costumbres sociales, por ejemplo, sí a las mujeres se les permite socialmente montar en bicicleta (un factor de conversión social), y al estado de las carreteras o caminos (un factor de conversión del medio ambiente).

Una consideración importante establecida en el marco propuesto por Sen, es la distinción entre: a) los medios para la libertad (es decir, los distintos bienes, recursos y servicios a los que se tienen acceso); b) la libertad real de las personas (representada en términos de capacidades) y c) los funcionamientos alcanzados (que proporcionan información sobre su estado y el nivel de vida que lleva). La relación entre estos tres elementos constituye, a grandes rasgos, el *problema de la conversión* de los medios en fines valiosos (Otano, 2015). En este sentido, Sen argumenta que los medios a nuestra disposición (ingresos, recursos, bienes y servicios) son importantes, y que hay que incluir las instituciones sociales y las características externas del medioambiente que condicionan el acceso a los mismos (Otano, 2015). Fijar la atención únicamente en lo que la gente posee no es suficiente para evaluar la bondad de su estado, es

necesario ir más allá y estudiar lo que son capaces de ser y de hacer con sus vidas, teniendo en cuenta sus características personales y las circunstancias en las que se desenvuelven (Otano, 2015).

A modo de resumen, el enfoque de las capacidades pone la atención en la gran cantidad de factores sociales, personales y ambientales que afectan a lo que una persona es capaz de hacer y ser. Pone el énfasis sobre el papel de la agencia y la elección individual, pero recuerda que la libertad de agencia está limitada por factores y oportunidades sociales, políticas y económicas.

### 3.2.2. Lista de capacidades de Martha Nussbaum

Como ya se ha señalado en la introducción de este capítulo, la filósofa americana Martha Nussbaum es, junto con Sen, la promotora del enfoque de capacidades. Ambos coinciden en que el nivel de vida y el bienestar alcanzado viene determinado por el grado de desarrollo de las capacidades, no por la cantidad de ingresos, sus características o por la utilidad que puedan generar, sino por la oportunidad de transformar estos ingresos y recursos en funcionamientos valiosos.

Aunque en estos aspectos centrales del enfoque son coincidentes, Nussbaum discrepa en la selección de las capacidades que han de servir de referencia para evaluar el bienestar humano y teorizar sobre la justicia. Al contrario que Sen, Nussbaum establece una lista de capacidades humanas centrales, mientras que Sen construye su enfoque como un marco normativo.

Nussbaum establece un listado de 10 capacidades humanas centrales para el funcionamiento humano (Nussbaum, 2002a) que representan objetivos generales y, por tanto, pueden ser especificados y precisados por la sociedad en su conjunto, de la misma forma en que se abordan los derechos fundamentales en las distintas sociedades. Para Nussbaum, el desarrollo de estas capacidades centrales resulta imprescindible para vivir la vida dignamente. Estas capacidades son:

- 1. Vida.** Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
- 2. Salud corporal.** Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
- 3. Integridad corporal.** Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
- 4. Sentidos, imaginación y pensamiento.** Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y

producir obras auto-expresivas, además de participar en acontecimientos elegidos personalmente, bien sean religiosos, literarios o musicales, entre otros. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.

**5. Emociones.** Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan, y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias.

**6. Razón práctica.** Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida.

**7. Afiliación.** Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad; teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.

**8. Otras especies.** Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.

**9. Capacidad para jugar.** Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.

**10. Control del propio entorno:** a) *Político.* Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación; b) *Material.* Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

De ellas, Nussbaum identifica dos, razón práctica y afiliación, como de especial significado, ya que las dos organizan y se difunden hacia los demás, haciendo que su búsqueda sea verdaderamente humana (Nussbaum, 2002a: 125). La razón práctica y la afiliación posibilitan en un grado muy importante la participación en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, como por ejemplo, en el trabajo o en el entorno social y cultural en que nos desenvolvemos.

Sen no critica el hecho de realizar la lista como tal, sino la insistencia en una lista cerrada de capacidades predeterminadas. Sen plantea dos objeciones de tipo metodológico. La primera de ellas es que no hay ninguna necesidad de fijar una lista exhaustiva de capacidades previa a cualquier análisis, pues la selección de su contenido no debería ser independiente del contexto

donde se produce la evaluación y de sus objetivos [...]. La segunda razón es que, incluso una vez decidido el objeto de estudio y las capacidades que se van a utilizar como referencia, habría que determinar el peso específico y la importancia de cada una de ellas. Para Sen esta es una cuestión que, al igual que en el caso anterior, no se debería prefijar de manera invariable. Dada la naturaleza cambiante de las condiciones sociales y la necesidad de adaptar nuestras prioridades a las mismas, podría resultar necesario variar la ponderación de las capacidades que integran la lista (Otano, 2015: 176).

Siguiendo el razonamiento, Sen no se opone a la creación de listas de capacidades para propósitos específicos; lo que le produce cierto reparo es, más bien, la voluntad de “fijar para siempre” el contenido de la lista. Principalmente, porque de esa manera se corre el riesgo de paralizar el avance de la comprensión social en muchos asuntos que afectan a la vida en común. La elaboración de listas puede tener sentido para diversos propósitos, siempre que seamos conscientes del objetivo que se persigue con ellas (Otano, 2015: 178). Sen no tiene problema alguno en reconocer que la formulación de listas tiene importantes aplicaciones prácticas. La cuestión está en admitir que es la finalidad la que determina su contenido y no al revés. En este sentido, no hay que temer el carácter incompleto y abierto que atribuye a su propio enfoque (Otano, 2015).

Al contrario que Sen, Nussbaum (2002a) considera su lista como una lista cerrada. Cada capacidad tiene importancia en sí misma. Nussbaum nos da entender con una lista cerrada que existe una obligación moral respecto al desarrollo de ciertas capacidades.

El eje central del enfoque de capacidades es la libertad, como oportunidad (capacidad) y como proceso (agencia), para el desarrollo humano. En los últimos tiempos hemos visto el interés de la comunidad académica en el enfoque de capacidades; fruto de ese interés fue la creación de la Human Development and Capabilities Association (HDCA). La HDCA recoge las publicaciones relacionadas con el enfoque de las capacidades. Otros autores entre los que hay que destacar Wolff y de-Shalit (2013) han enriquecido el enfoque e introducen dos nuevos conceptos: “funcionamiento fértil” y “desventaja corrosiva”. Un funcionamiento fértil es aquel que tiende a promover todas las capacidades relacionadas. Por ejemplo, argumentan que la afiliación es una capacidad fértil que apoya la formación de capacidades en varias áreas distintas. El funcionamiento fértil sirve para muchas tipologías, pero la distinción de qué capacidades son fértiles puede variar según el contexto. Las desventajas corrosivas son esos inconvenientes que causan desventajas adicionales. Aunque estos dos nuevos conceptos no se han incorporado a nuestro marco de referencia para realizar el análisis, queremos constatar que abren nuevas posibilidades para el estudio de la educación superior.

### **3.3. ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Teniendo en cuenta lo expuesto en las secciones anteriores vemos que frente a la visión de los seres humanos al servicio de la productividad económica que nos propone la teoría del capital humano y otras teorías de enfoque utilitarista, existen otras propuestas que ponen el acento en los fines del desarrollo, como es el enfoque de capacidades. Si los enfoques del capital humano se centran en la capacidad del ser humano para producir bienes y servicios, la perspectiva

desde las capacidades contempla esa función instrumental e incluye otras dimensiones de lo que las personas aprecian ser o hacer con su vida. La pregunta que ahora nos planteamos es ¿cómo trasladamos esto a la educación superior?.

En el ámbito de la educación superior ambas perspectivas tienen un nexo común, se ocupan de los seres humanos y de las capacidades que éstos pueden desarrollar mediante la instrucción. Sin embargo, el criterio de valoración que se utiliza para evaluar sus logros no es el mismo (Otano, 2015). Sen no rechaza de plano el enfoque del capital humano y otras propuestas educativas de corte más instrumental y utilitarista, al considerar que pueden tener sinergias con el desarrollo de las capacidades. Su crítica parte de la consideración de que poner el acento en el crecimiento económico no aporta nada sobre la calidad de vida de la persona; estos enfoques no dan respuesta a la pregunta de cómo transformar el crecimiento económico en bienes valiosos, o si la riqueza material se transforma en calidad de vida. Por tanto, la educación no tiene que focalizarse únicamente en el capital humano y en la *usabilidad* de las personas, excluyendo valorar fines no económicos y un conocimiento más amplio de lo que puede ser valorado por los seres humanos (Boni et al, 2010). Para Sen, la educación tiene un valor en sí mismo y una dimensión instrumental, ya que las capacidades que adquirimos a través de los conocimientos forman parte del enriquecimiento de nuestras vidas (entendiendo el enriquecimiento no en términos económicos sino de bienestar del ser humano); por otro lado, las cualidades que adquirimos con la educación pueden servir para obtener ingresos. Estas dos visiones de la educación están relacionadas pero no son iguales.

Asociado al enfoque de las capacidades y derivado de él, Nussbaum propone un tipo de educación, una determinada pedagogía, que puede ser caracterizada como socrática (por su interés en la reflexión personal, en el examen de uno mismo, por el enorme peso del diálogo...) y pluralista (por su apuesta por unos valores básicos, no reductibles unos a otros e inconmensurables, y por su respeto a diversos estilos de vida) (Guichot-Reina, 2015: 53).

Nussbaum, una de las mayores defensoras del cosmopolitismo, en su ensayo *Patriotismo y Cosmopolitismo* define al cosmopolita como “*el comprometido con toda la comunidad de seres humanos*” (Nussbaum, 1999: 14). Asimismo, aduce cuatro razones para hacer de la ciudadanía mundial, más que de la democrática o nacional, el núcleo de la educación cívica (Celorio y López, 20: 40): 1) la posibilidad de aprender más sobre nosotros mismos; 2) la necesidad de resolver problemas globales a través de la cooperación internacional; 3) el reconocimiento de unas obligaciones morales hacia el resto del mundo; y 4) ser capaz de elaborar una serie de argumentos coherentes y sólidos basados en las diferencias que estamos dispuestos a defender.

La misma autora presenta algunas propuestas fundamentales para la educación, algunas de ellas, recogidas en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). Plantea que todas las personas tienen derecho a unos bienes centrales que deben ser promovidos por el Estado: i) La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición; ii) La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos, aunque sean de distinta raza, religión, género y orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para



obtener beneficios propios mediante su manipulación; iii) la aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones; iv) la aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan a la rama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad y la muerte, y muchos otros temas, basadas en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas más que en un simple conjunto de datos; v) la aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada en las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance. La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales y vi) la aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren una deliberación transnacional inteligente para su solución (Nussbaum, 2010: 48-49).

Según Nussbaum, una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, que ponga en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo, como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno. Ninguna educación liberal puede ofrecer al alumnado un adecuado entendimiento de *todo* lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones (Nussbaum, 2010: 101). Con todo ello Nussbaum está poniendo en el debate la necesidad que los estados promuevan una educación para la ciudadanía global, para construir ciudadanos y ciudadanas globales, responsables con la humanidad y el medio ambiente, y preocupados por la justicia social.

Una de las posibilidades que el enfoque de las capacidades proporciona es un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano. El potencial del enfoque de capacidades en el campo de la educación ha sido señalado por numerosos autores en los últimos años [Walker, 2006, 2007, 2011, 2013; Walker *et al*, 2013; Boni, 2005, 2008, 2011; Boni *et al*, 2009, 2011, 2013, 2016; Walker y Unterhalter, 2007; Nussbaum, 2006; Artigas, 2014; Wilson-Strydom, 2015 y Höppener, 2016]. Además, la Revista de Desarrollo Humano y Capacidades (Agosto, 2012) y el Cambridge Journal of Education (Septiembre, 2012) dedicaron números especiales a la educación vista desde el enfoque de capacidades. Todos estos estudios han puesto de manifiesto la profundidad conceptual que este enfoque proporciona para la teoría, las políticas y la práctica en la educación, y se refleja en ofrecer nuevas posibilidades a las evaluaciones de las áreas específicas de la política social, como es la educación superior.

Al igual que ha ocurrido en el campo del desarrollo, en los últimos años se ha visto un creciente interés internacional de personas que trabajan en diversos sectores y ámbitos de la educación formal, informal y no formal, en el potencial del enfoque de la capacidad de aportar ideas,

políticas y prácticas. El enfoque de capacidades proporciona una herramienta para conceptualizar y evaluar la educación superior, y vincula el objetivo general de la educación en relación con el bienestar humano. Permite además realizar un análisis de la práctica educativa desde una perspectiva más amplia, que va mucho más allá de los estudios de educación basados únicamente en medidas de resultado, como números de egresados, resultados de exámenes, o ingresos.

Nussbaum (2006) plantea que la educación es la clave de todas las capacidades humanas y sostiene que la educación universitaria no se debería interpretar sólo como una simple producción de habilidades técnicas, sino también, y lo que es más importante, como una atribución de poderes hacia la persona a través de la información, el pensamiento crítico y la imaginación. La educación es una importante fuente de transformación social, proporcionando un alumnado crítico, reflexivo y que puede contribuir al logro de una sociedad mejor. La educación superior supone una parte de la expansión de la capacidad de ser educado y de la capacidad de realizar elecciones valoradas en otras esferas de la vida (Unterhalter *et al.*, 2007). Los futuros egresados son portadores del bien público a través de los conocimientos que han adquirido. Esto debe estar unido a un espíritu crítico y a unos valores en pro del desarrollo humano que es necesario cultivar para obtener conocimientos integrales. De este modo, no sólo se adquirirán conocimientos técnicos para llegar a ser ingeniero o médico, sino que también se formarán sobre cómo ejercer estos conocimientos para mejorar la sociedad. Desde esta perspectiva una educación superior basada en el desarrollo humano, expansión de las capacidades y funcionamientos, formará al alumnado para que puedan actuar como agentes de cambio en la sociedad.

La educación cumple una función en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido, de acuerdo con la visión alternativa del desarrollo de Sen (1999). Habermas *et al.* (1987) señala que una de las más importantes funciones de la universidad es la preparación académica de profesionales. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define profesional como “*aquella persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación*” (2016). Así, un profesional debe disponer de un conjunto de conocimientos y técnicas especializadas y teóricas, cuya adquisición requiere tiempo de formación y educación, y que se aplican con responsabilidad.

El desarrollo humano sitúa a las personas en el centro de las intervenciones de desarrollo. Amartya Sen y Martha Nussbaum, nos han proporcionado la teoría sobre la cual descansa la investigación que situará al alumnado como objeto de estudio. El enfoque de capacidades iguala capacidades, no oportunidades ni resultados; es decir, lo que las personas son capaces de hacer y ser, y para que esto pueda ocurrir es fundamental que las personas tomen decisiones sobre las razones que tienen para valorar una cosa u otra en cualquier aspecto de la vida. En este sentido, cuando el alumnado escoge una oportunidad de movilidad frente a otra lo hace como elección. Cuando se evalúan los programas educativos desde el enfoque de capacidades la idea de justicia subyace del propio enfoque y no se está evaluando tanto la calificación, el número de alumnos que participan, la empleabilidad futura, etc.

Sin embargo, el surgimiento de la empleabilidad como una meta para la educación superior, la formación de capital humano, la adquisición de habilidades y conocimientos, y su uso en el

empleo, es necesario y deseable. McMahon (2009), en un estudio detallado de los beneficios de la educación superior desde una perspectiva de capital humano, describe detenidamente estos beneficios y sugiere que la educación superior acumula beneficios sociales y privados significativos. Un título universitario conlleva mejores oportunidades de empleo, mayores ingresos, e incluso una mejora de la salud.

### 3.3.1. Hacia una lista de capacidades en la educación superior

Se ha señalado anteriormente que la posición de Nussbaum y Sen respecto a las listas de capacidades es diferente. Nussbaum sostiene que debe haber una lista central de capacidades y Sen que las capacidades deben ser seleccionadas en función de la finalidad del estudio, y que su selección debe ser explícita y abierta al debate público. Alkire (2007) resume las dos posiciones en "*tener una lista*" frente a "*hacer una lista para cada ocasión*", habiéndose detenido el debate prematuramente antes de llegar a una alternativa satisfactoria para todos.

Siguiendo a Alkire (2007), la selección de las capacidades es compleja. En las aplicaciones prácticas del enfoque de las capacidades y los enfoques multidimensionales relacionados, los métodos de identificación de capacidades o dimensiones de la pobreza se basan implícitamente en cinco métodos de selección, bien solos o en combinación. Estos son: *i) los datos existentes*: la selección de las capacidades basada en que éstos son los únicos datos disponibles con las características requeridas; *ii) supuestos*: capacidades que se escogen en base a suposiciones implícitas o explícitas con respecto a lo que se valora o debe valorar; *iii) consenso público*: la selección de una lista de capacidades que ha alcanzado un grado de legitimidad como resultado de un consenso público (en el plano internacional, los derechos humanos universales, por ejemplo); *iv) procesos participativos de deliberación en curso*: decidir capacidades sobre la base de ejercicios de participación intencionales; y *v) evidencia empírica respecto a los valores de las personas*: la elección de las capacidades sobre la base de análisis de expertos de los valores de las personas a partir de datos empíricos, o datos sobre preferencias y comportamientos. Generalmente, las investigaciones utilizan dos o tres métodos con un enfoque iterativo.

Por su parte, Robeyns (2003) propone un procedimiento de cuatro pasos para identificar las capacidades: *i) la formulación explícita*: la lista debe ser explícita, discutida y defendida; *ii) la justificación metodológica*: el método que ha generado la lista debe ser clarificado, defendido, y abierto a la crítica o modificación; *iii) el proceso se debe llevar a cabo en dos etapas*: cada etapa generará una lista en diferentes niveles que van desde la teoría ideal hasta una lista más pragmática; y *iv) el agotamiento y la no reducción*: las capacidades de la lista ideal deben incluir todos los elementos importantes.

En este capítulo se recogen algunos ejemplos de propuestas que han trabajado con el enfoque de capacidades en la educación superior. La mayor parte de ellos han propuesto listas de capacidades siguiendo la planteada por Nussbaum que como ya hemos señalado propone una lista abierta y sujeta a debate, revisión y reevaluación continuos. Estos ejemplos nos ayudarán, junto con los procedimientos propuestos por Alkire (2007) y Robeyns (2003), a generar la lista que se utilizará en esta investigación.

Melanie Walker (2006), propone una lista ideal de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior. La de Walker no pretende ser una lista definitiva y cerrada, sino un

punto de partida para la discusión sobre el enfoque de capacidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Las fuentes de las que se sirve Walker para la compilación de su propuesta, pueden encontrarse en Nussbaum (2000), Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005), Narayan y Petesch (2002), entre otros.

La propuesta de Walker plasma aquellos recursos transformadores que deberían ser transferidos en la enseñanza, brindando la oportunidad de aproximarse de forma certera a las acciones desarrolladas en el ámbito universitario en términos de capacidades expandidas y funcionamientos puestos en práctica (Sastre, 2013)

1. **Razón práctica:** implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
2. **Resiliencia educacional** (capacidad de recuperación): implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
3. **Conocimiento e imaginación:** implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema, de una disciplina o profesional. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer, para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social, y para la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
4. **Disposición al aprendizaje:** implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (*inquirer*) activo.
5. **Relaciones sociales y redes sociales:** ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros, y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.
6. **Respeto, dignidad y reconocimiento:** ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales, y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar

7. **Integridad emocional, emociones:** no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y discernimiento.
8. **Integridad corporal:** seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Esta lista, tal y como la plantea Walker no es una lista cerrada ni definitiva, sino un punto de partida para la discusión sobre el enfoque de capacidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Boni *et al*, 2001).

Walker y McLean, en su trabajo *Professional Education Capabilities and the Public Good. The role of universities in promoting human development* (2013), profundizan desde las capacidades sobre que conocimientos, habilidades y valores tienen que tener los profesionales para mejorar la vida de las personas que viven en situaciones de pobreza, en los entornos urbanos y rurales. Los autores se plantean las preguntas: ¿Cómo podría la educación orientar a los futuros profesionales hacia la justicia social y a tener en cuenta el potencial de su profesión para contribuir a disminuir la pobreza que existe en sus contextos locales?, y si ¿pueden las universidades educar y formar a las personas en profesiones para poseer conocimientos y valores que contribuyan a abordar las desigualdades y la pobreza en sus países, y para ser líderes eficaces en el alivio de la pobreza en su propios campos?.

En este trabajo, utilizando una combinación de recursos teóricos, junto con el análisis de las opiniones de docentes universitarios, alumnado, profesionales y ONG en cinco campos profesionales (ingeniería, derecho, salud pública, teología y trabajo social) de tres universidades de Suráfrica, identifican una serie de indicadores para reconocer a un buen profesional orientado al bien común.

Walker y McLean hacen uso del criterio del *bien público* para explorar y comprender con mayor profundidad los valores y el potencial que la educación superior tiene en el desarrollo de la sociedad. La investigación hace uso de un marco teórico elaborado a partir del desarrollo humano y enfoque de capacidades de Sen (2000, 2009) y Nussbaum (2000, 2011). Propone los valores, conocimientos y habilidades que deben de primar en la formación de profesionales para que sean capaces de proporcionar servicios que incrementen las oportunidades para llevar una vida mejor (capacidades), y los logros (funcionamientos) que sus empleadores tengan razones para valorar.

Los autores proponen la definición de un índice de capacidades para profesionales orientados al bien común, que comprende: a) cuatro “*meta-funcionamientos*” de buenos profesionales públicos: reconocer la plena la dignidad de todo ser humano, actuar en la transformación social y reducir la injusticia, estar bien informado y ser reflexivo e imaginativo en los juicios profesionales, y trabajar y actuar con otros para ampliar la gama de capacidades humanas; b) ocho buenas capacidades profesionales: conocimientos y habilidades, visión informada, afiliación, resistencia, lucha social y colectiva, reflexividad emocional, integridad, y seguridad y confianza; c) un conjunto de arreglos educativos susceptibles de producir profesionales de bien público: a nivel micro (plan de estudios, pedagogías apropiadas y cultura de los departamentos) y a nivel macro en la universidad (cultura transformadora, crítica, deliberativa y responsable,

socialmente comprometida); y d) un elemento para identificar aspectos en cualquier contexto nacional de restricción social, económico, político, cultural e histórico y que pueda afectar a la profesión (Walker y McLean, 2013). A continuación se recogen de forma más extensa dichas metas (Walker y McLean, 2013: 82).

1. **Visión informada:** comprensión de cómo la profesión está influenciada por hechos históricos y el actual contexto social, económico y político (nacional e internacional), así como comprender cómo las estructuras moldean las vidas individuales. Ser capaz de imaginar futuros alternativos y de mejora social, compromiso con el desarrollo económico, oportunidades económicas más equitativas y conciencia ambiental.
2. **Solidaridad:** La aceptación de las obligaciones con los demás, de cuidado y respeto por la diversidad de las personas, entender la vida de los pobres y vulnerables; el desarrollo de las relaciones y sinergias entre los grupos sociales, las jerarquías de estatus y el respeto crítico por las diferentes culturas; comunicar el conocimiento profesional de una manera accesible con cortesía y paciencia.
3. **Resiliencia:** La perseverancia en circunstancias difíciles, reconociendo la necesidad de los límites profesionales, fomentar la esperanza y tener un sentido de seguridad profesional.
4. **Lucha colectiva y social:** empoderamiento comunitario, aproximación y promoción de los derechos humanos, contribución a la formulación de políticas, identificando los espacios para el cambio y liderazgo. Gestión del cambio social para reducir la injusticia, trabajar en equipos profesionales e interprofesionales; participar, escuchar todas las voces; construir y mantener relaciones y redes estratégicas con las organizaciones y el gobierno.
5. **Emociones:** empatía; compasión personal, autocuidado, integración de la racionalidad y las emociones, siendo emocionalmente reflexiva sobre el poder y el privilegio.
6. **Integridad:** actuar éticamente, ser responsable y rendir cuentas a comunidades y colegas, siendo honestos, tratando de proporcionar servicio de alta calidad.
7. **Confianza y seguridad:** expresar y hacer valer las propias prioridades profesionales; contribuir a la política; tener confianza en el buen hacer del propio trabajo profesional y en actuar para el cambio.
8. **Conocimientos y habilidades:** Tener conexión con tierra firme, actitud crítica, disciplina, conocimientos académicos, valoración de los conocimientos de los otros; tener un enfoque multidisciplinario, creativo y flexible, integración de la teoría y la práctica, ser capaz para resolver problemas, tener mente abierta.

El enfoque de capacidades es una herramienta de evaluación útil en entornos educativos ya que es sensible a la diversidad, al permitir un análisis de cómo los individuos en los diferentes contextos pueden convertir los recursos disponibles en funcionamientos. Reducir la pobreza a

través de la expansión de capacidades del profesional orientado al bien público, es la visión que plantean Walker y McLean (2013).

El trabajo desarrollado por Gómez *et al* (2012) utiliza la lista de dimensiones elaborada por Alkire (2010) para escoger las dimensiones del desarrollo humano, que son más relevantes en el análisis de las políticas de cooperación universitarias bajo el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Bienestar personal, participación, empoderamiento, equidad, justicia, diversidad y sostenibilidad son las dimensiones escogidas atendiendo a los siguientes criterios: dimensiones que han estado presentes desde el inicio del enfoque (bienestar personal); dimensiones que han estado en la base del concepto reflejadas en otras dimensiones hasta que han pasado a tener identidad propia (participación, empoderamiento), y dimensiones que por sí solas son valoradas por la institución universitaria (equidad, justicia, diversidad y sostenibilidad). Las dimensiones introducen el marco de referencia y fundamentación teórica desde el que poder analizar los instrumentos de la cooperación universitaria al desarrollo desde la perspectiva del enfoque de capacidades para el desarrollo humano.

Wilson-Strydom, en *University Access and Success. Capabilities, diversity and social justice*, (2015), aborda la transición de la escuela a la universidad a través del enfoque de las capacidades. El estudio, realizado en la *University of the Free State* de Suráfrica, aborda lo que los jóvenes que ingresan en las universidades son capaces de ser y hacer, y lo que limita su ser y hacer, desarrollando una comprensión mayor de los matices de la agencia y el bienestar del alumnado en la universidad. Explora también los factores de conversión que afectan en la transición a la universidad.

Uno de los principales resultados de este estudio fue la formulación y verificación de un conjunto de 7 capacidades necesarias para la transición a la universidad, que pueden estimular su preparación universitaria en los estudios de secundaria, siendo insuficiente que el alumnado cumplan con los requisitos de admisión establecidos.

1. **Razón práctica:** ser capaz de llevar a cabo elecciones razonadas e informadas, y tomar decisiones críticas, independientes y reflexivas.
2. **Conocimiento e imaginación:** tener la base académica necesaria para los estudios universitarios, siendo capaz de desarrollar y aplicar los métodos de pensamiento crítico e imaginación para identificar y comprender perspectivas múltiples problemas y complejos.
3. **Disposición al aprendizaje:** tener curiosidad y deseo de aprender, disponer de las habilidades de aprendizaje necesarias para los estudios universitarios. Ser un investigador activo.
4. **Relaciones sociales y redes:** ser capaz de participar en grupos de aprendizaje, trabajar con otros para resolver problemas diversos o tareas completas. Ser capaz de formar redes de amistades de apoyo al aprendizaje y al ocio.
5. **Respeto, dignidad y reconocimiento:** tener respeto por uno mismo y por los demás, recibir respeto de los demás, y ser tratado con dignidad. No ser devaluado, o devaluar otros a causa de género, clase social, religión o raza. Valorar la diversidad y poder

mostrar empatía (entender y respetar puntos de vista de los demás). Tener voz y participar en el aprendizaje.

6. **Salud emocional:** No estar sujeto a la ansiedad o el temor que disminuye el aprendizaje. Tener confianza en sus capacidades para aprender.
7. **Idioma, competencias y confianza:** ser capaz de comprender, leer, escribir y hablar con soltura en la lengua de instrucción.

### **3.4. PROPUESTA DE LISTA DE CAPACIDADES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO**

En los apartados anteriores se ha constatado que la teoría del enfoque de las capacidades proporciona un marco normativo ideal para evaluar el alcance del bienestar individual. Cuando nos posicionamos desde las capacidades y funcionamientos para evaluar el estado de una persona se parte de una pregunta básica, ¿qué es esta persona capaz de ser, o de hacer con su vida?, que no puede contestarse solo en función de los bienes y recursos que posee. Lo que el enfoque de capacidades propone es lo que esta persona está en condiciones de hacer y lo que realmente hace (oportunidades y logros), sin importar los medios de los que dispone sino la forma de acceso a los mismos. Como se desprende de los ejemplos presentados, el enfoque posibilita que sean susceptibles de investigación los mecanismos sociales que afectan a muchas instituciones, desde el punto de vista del grado en que contribuyen a aumentar y a garantizar las libertades fundamentales (Sen, 2000: 17).

El enfoque abre nuevas oportunidades al estudio de la praxis de la educación. En los tiempos actuales, donde las políticas educativas nacionales e internacionales demandan que de forma estratégica las universidades respondan a las oportunidades del mercado, el enfoque de capacidades posiciona a la educación superior como un fenómeno social transformador en el que las universidades han de estar comprometidas no solo en dar respuesta a las oportunidades del mercado, sino también con el desarrollo del alumnado y con la sociedad.

Se han presentado argumentos teóricos en apoyo del enfoque de las capacidades como un marco útil para evaluar los programas de movilidad Meridies y Programa de Cooperación. Los programas de movilidad se abren así a la evaluación, diagnóstico y tratamiento en el marco del enfoque de capacidades. También se prestará especial atención a la comprensión de los factores de conversión personal, social y ambiental, factores complejos que inciden en el incremento de capacidades del alumnado. La comprensión de cómo los factores de conversión afectan a las capacidades del alumnado para tener éxito en la universidad, proporciona un marco teórico y la base práctica para la formulación de intervenciones con el fin de mejorar las oportunidades y libertades necesarias para convertir esas oportunidades en logros o funcionamientos. Como señalan Walker and Unterhalter (2007), en la educación somos los agentes de nuestro propio aprendizaje, los agentes o instrumentos del aprendizaje (o el fracaso para aprender) de otros, y los receptores de agencia de los demás. La agencia merece nuestra atención ya que potencialmente nos permite imaginar y actuar hacia nuevas formas de ser.



En esta investigación se elabora una lista propia para realizar el análisis. Para ello tendremos en cuenta las dimensiones del desarrollo humano, la lista de capacidades propuesta por Nussbaum, y otras listas creadas para el estudio de la educación superior desde el enfoque de capacidades. Se dispondrá de una lista de capacidades cerrada siguiendo los postulados de Nussbaum (2002), pero en revisión continua y adaptada a la realidad o contexto que queremos estudiar, como propone Sen.

La finalidad de la lista de capacidades es la que determinará el contenido de la misma por este motivo esta lista se ha confeccionado *ad hoc* para el contexto en el que se produce la investigación y los objetivos planteados. En este sentido la propuesta se acerca también a las posturas de Sen, que no critica el hecho de realizar la lista como tal, sino la insistencia en crear una lista cerrada de capacidades predeterminada e inamovible. La lista utilizada será cerrada pero dinámica, ya que una vez escogidas las capacidades el estudio incorpora otras que inicialmente no estaban presentes y que han emergido de la investigación. Así, la lista, quedará abierta para que en el futuro se pueda revisar y adaptar a los programas de movilidad para los que fueron escogidos según se vayan incorporando cambios en los mismos. En la tabla 3.2. se recoge la lista de capacidades y su definición que conforma la contribución al marco teórico.

**Tabla 3.2. Lista de capacidades utilizada en el análisis**

Capacidades	Definición
Razón práctica	Capacidad del alumnado de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica llevar a cabo el alcance de sus objetivos y la búsqueda de los medios para alcanzarlos.
Afiliación	Capacidad del alumnado para ser vivir con otros y volcados hacia otros, así como reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social. En el trabajo forjar relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.
Resiliencia educacional	El alumnado manifiesta perseverancia en circunstancias difíciles, reconoce sus límites profesionales y fomenta la seguridad profesional. Implica también habilidades para orientarse en el estudio, en el trabajo y en la vida. El alumnado no se adapta a las restricciones académicas y de estudio con las que se encuentra durante la estancia.
Conocimiento e imaginación	Capacidad de adquirir conocimiento de un tema, de una disciplina o profesión. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos y conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública. Capacidad de entender la profesión como una vía para la

Capacidades	Definición
	mejora de la sociedad
Disposición al aprendizaje	El alumnado muestra curiosidad y deseo de aprender.
Relación social	El alumnado se muestra capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros, resolver problemas y tareas. Es capaz de formar redes para el aprendizaje y el ocio.
Respeto, dignidad y reconocimiento	El alumnado muestra respeto por uno mismo y por otros. Valora otros lenguajes, religiones, prácticas espirituales y la diversidad humana en todas sus esferas. Es capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Muestra competencias en comunicación intercultural y capacidad de escucha.
Integridad emocional e integridad corporal	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.
Visión informada	Capacidad de comprensión del contexto social, económico y político (nacional e internacional). Ser capaz de imaginar futuros alternativos y de mejora social, compromiso con el desarrollo, oportunidades económicas más equitativas y mayor conciencia ambiental.
Solidaridad	Capacidad de conocer y reconocer las obligaciones con los demás, de cuidado y respeto por la diversidad de las personas, entender la vida de los pobres y vulnerables. En el ámbito profesional comunicar el conocimiento de una manera accesible con cortesía y paciencia.
Integridad	Capacidad del alumnado para interactuar con el entorno de forma ética y responsable.
Confianza y seguridad	Capacidad que manifiesta el alumnado de expresar y hacer valer las propias prioridades profesionales y tener confianza en el buen hacer del propio trabajo profesional y en actuar para el cambio.

Fuente: elaboración propia

Las capacidades escogidas se someten a análisis buscando la correspondencia de éstas con los programas a estudio. Con ello se ha tratado de generar un punto de vista personal, fundamentado y apoyado por la literatura recogida en el marco teórico, de una manera reflexiva y crítica en relación a la misma.

La propuesta que hemos comentado constituye un camino interesante para la definición de qué capacidades se fortalecen con los programas de movilidad asociados a la cooperación objeto de esta investigación. Los estudios anteriores son una fuente de inspiración que han permitido construir un marco teórico y metodológico propio basado en las capacidades para el análisis de los programas de movilidad de la UPV, cuya praxis pedagógica estuvo basada en la educación para el desarrollo no en el desarrollo humano.



**TERCERA PARTE**  
**METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**



## Capítulo 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Una vez realizada la revisión bibliográfica, definido el marco teórico, y planteados los objetivos y las preguntas de investigación, este capítulo se centra en los aspectos metodológicos que se han tenido en cuenta para la recopilación de las observaciones e indicios que dan respuesta a las preguntas planteadas. La elaboración y desarrollo de este capítulo se ha llevado a cabo con el apoyo de diferentes autores [Corbetta (2007), Estruch (2003), Álvarez-Gayou (2005), Miles y Huberman (1994) y O`Leary Zina (2004)].

En este capítulo se ha estructurado en tres bloques. En una primera parte se recoge la fundamentación metodológica en la que se apoya la investigación: posicionamiento, enfoque, rigor metodológico y diseño. En la segunda parte se aborda la selección de métodos y herramientas utilizadas para obtener la información. La tercera recoge el caso de estudio y la metodología para la selección de los participantes. Finalmente se lleva a cabo una reflexión sobre los principios éticos de la investigación, la posición como investigadora al frente del estudio, las implicaciones de la misma y los límites encontrados a lo largo de todo el proceso.

### 4.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

#### 4.1.1. Posicionamiento

El planteamiento de la investigación tiene en cuenta el conocimiento de los programas objeto de estudio como gestora de los mismos. Esa posición personal como investigadora es clave para comprender la perspectiva metodológica. Esta investigación se entiende como un proceso de aprendizaje compartido entre la práctica de la gestión y la teoría que sustenta los programas. Uno de los objetivos es contribuir a cerrar los vacíos entre la teoría y la práctica, lo que ha implicado establecer un diálogo entre la literatura existente sobre el tema y los participantes en los programas a distintos niveles.

Teniendo en cuenta la posición anterior, la naturaleza de la investigación nos lleva a utilizar el paradigma interpretativo. El interpretativismo elabora respuestas a las tres cuestiones de fondo de la investigación social (Corbetta, 2007): a nivel ontológico se apoya en el constructivismo y, en ese sentido, se parte de la base que no existe una realidad social universal válida para todos los seres humanos, sino que son los individuos los que ven e interpretan los hechos sociales. En este caso, los distintos participantes en los programas interpretarán desde su lugar hermenéutico las respuestas a las preguntas de investigación. A nivel epistemológico rechaza el dualismo y la objetividad, y asume la interdependencia e imposible separación, entre investigador y objeto investigado. En este caso la investigadora participa en el proceso de diseño y gestión de los programas. Por último, el nivel metodológico se articula a través de la interacción empática entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, que deja de ser un objeto pasivo. La interacción entre el investigador y el investigado a lo largo de las fases empíricas de la investigación se valorada positivamente y representa la base del proceso cognitivo.

A lo largo de la investigación ha sido importante tener en consideración las tensiones producidas como parte de ese proceso de diálogo compartido, y las consideraciones éticas que conlleva el compromiso con personas e instituciones que han participado en la misma y que se verán reflejadas en las secciones siguientes.

#### 4.1.2. Enfoque

La revisión de la bibliografía ha permitido construir una sólida teoría a través de la que abordar la investigación y ha contribuido de manera importante a marcar la dirección de su diseño.

La construcción de un buen marco teórico es una pieza fundamental en el proceso de investigación que ha ayudado a conocer los debates teóricos y metodológicos en los que apoyarnos, con el fin de tomar una posición propia a la hora de abordar el enfoque de la investigación.

El marco teórico indica que el enfoque de capacidades sirve para evaluar la pobreza y la desigualdad, siendo las capacidades o libertades más adecuadas que los ingresos, utilidad o recursos. Muchos científicos sociales utilizan el enfoque desde múltiples interpretaciones, ya que tiene una infinita gama de aplicaciones y es relevante para el análisis de las ciencias sociales en lo que el estudio de los seres humanos se refiere. Deneulin (2011) propone dos interpretaciones para aproximarnos a la investigación a través de las capacidades. Define, en términos generales, dos grandes versiones del enfoque de capacidades: la liberal-evaluativa y la relacional-política (Deneulin, 2011: 2). En la primera se interpreta el concepto de capacidad desde el liberalismo, mientras que en la segunda se descubren las raíces aristotélicas del concepto de capacidad y todo lo que ello conlleva. La tabla 4.1 muestra las diferencias y similitudes entre las dos interpretaciones.

**Tabla 4.1. Interpretaciones del enfoque de capacidades**

Interpretaciones del enfoque de capacidades		
	Liberal - evaluativo	Relacional - política
<b>Identidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco normativo alternativo tanto al utilitarismo como al liberalismo rawlsiano en las ciencias sociales</li> <li>- Centralidad en las libertades humanas como oportunidad (capacidades) y como proceso (agencia)</li> </ul>	
<b>Propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar los acuerdos sociales en el espacio de las capacidades.</li> <li>- Analizar los procesos sociales, económicos y políticos desde la perspectiva de la libertad. ¿Se expanden las capacidades de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar los acuerdos sociales en el espacio de las capacidades y analizar la economía y las relaciones de poder político, que son responsables de dichas disposiciones.</li> <li>- Analizar los procesos desde la perspectiva de la libertad y derivar la</li> </ul>



Interpretaciones del enfoque de capacidades		
	personas y se respeta su agencia?	acción social de dicho análisis
<b>Premisas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad: una buena vida humana es una vida que se elige libremente. La capacidad es el ejercicio de la libre elección entre el conjunto de las funcionalidades.</li> <li>- Razón: cada individuo tiene el poder de examinar de manera crítica y revisar su concepción del bien.</li> <li>- Prioridad del individuo: Los individuos son las únicas unidades de preocupación moral a la hora de evaluar los estados de cosas (individualismo ético).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad: una buena vida humana es una vida libremente elegida y que vale la pena. Una capacidad es algo que vale la pena "ser" o "hacer".</li> <li>- Razón: cada individuo vive un conjunto de relaciones de la que el razonamiento no puede abstraerse. Estas relaciones son constitutivas del yo.</li> <li>- Prioridad del relacional: las relaciones sociales estructuran la vida humana y constituyen una información básica de los juicios éticos.</li> </ul>

Fuente: Deneulin (2011)

Siguiendo a Deneulin (2011), la interpretación del enfoque de capacidades utilizada para la investigación dependerá de dos elementos, principalmente: el concepto de aplicación y la audiencia. En economía, la interpretación liberal – evaluativa del enfoque de capacidades es predominante, por el contrario, en los estudios de desarrollo, es la interpretación relacional-política la que se ve favorecida, aunque como señala la autora, en los informes sobre desarrollo humano no han ofrecido hasta ahora un fuerte análisis de las relaciones de poder y las injusticias estructurales que impiden el bienestar de las personas. Estas dos interpretaciones no se fijan en términos dicotómicos. Uno debe tener cuidado de no separar los principios del enfoque de las capacidades en dos campos opuestos: los liberales y los aristotélicos, ya que como señala la autora existen muchas combinaciones sutiles entre ambos (Deneulin, 2011: 9).

La aplicación metodológica del enfoque de capacidades llevado a cabo para esta investigación se aproxima mucho más a la interpretación relacional-política por tres motivos: 1) permite observar los sujetos de investigación desde el lugar hermenéutico desde el que la investigadora observa la realidad, al conocer desde la génesis y la praxis los programas sujetos del estudio; 2) la posición desde el constructivismo social permite acercarse a la realidad de los programas a través de los participantes en los mismos; y 3) posibilita el uso de técnicas cualitativas para el análisis.

Otro de los motivos por los que se ha trabajado desde el enfoque de capacidades para evaluar los programas de movilidad, es la necesidad que se da en el ámbito de la cooperación al desarrollo de establecer un diálogo entre la teoría y la práctica de la cooperación. Los conceptos y categorías básicas del enfoque son los puntos de referencia normativos para comparar experiencias reales vinculadas al desarrollo, con el fin de extraer un conocimiento válido para intervenir en los mismos. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la posición relacional-

política que se ha adoptado, se ha interpretado la pluralidad de situaciones encontradas en el alumnado participante en los programas y en el contexto social en el que desarrollan la práctica. Esto irá tejiendo una red entre la teoría del desarrollo humano y la práctica de la cooperación al desarrollo en el ámbito universitario. Señalar también que desde esta amplia perspectiva, la descripción de las capacidades o funcionamientos alcanzados por el alumnado variarán en función de los puntos de referencia seleccionados, lo que a su vez, ya sea en términos de capacidades (libertades) o de funcionamientos (logros), es también una decisión preliminar que debe justificarse adecuadamente.

El enfoque metodológico desde esta perspectiva presenta un diseño más flexible y menos lineal. Se ha ido construyendo de una forma abierta a los cambios y a las redefiniciones a lo largo de la investigación, de forma reflexiva, con compromiso social y responsabilidad profesional.

#### **4.1.3. Rigor metodológico**

El proceso de investigación ha seguido las etapas lógicas de forma sistemática. A lo largo del estudio se ha compartido la discusión de los hallazgos con los participantes en la investigación, considerando esto una pieza clave del proceso, y manteniendo el compromiso en la gestión de los programas y en la relación con el alumnado, instituciones, profesorado y estructuras universitarias vinculadas a los mismos.

#### **4.1.4. Diseño**

El diseño del trabajo de campo utilizado en este estudio y los temas a desarrollar se muestran en la tabla 4.2. Se han considerado tres etapas. El inicio de la investigación, durante el transcurso de la misma y su finalización.

**Tabla 4.2. Etapas de diseño del trabajo de campo**

<b>Diseño del trabajo de campo</b>		
<b>La etapa de preparación</b>	<b>La etapa de ejecución</b>	<b>Análisis final</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulación de hipótesis</li><li>• Definición de la estrategia metodológica</li><li>• Acotación del caso de estudio y selección de los participantes</li><li>• Preparación de las entrevistas</li><li>• Realización de test prueba entrevistas</li><li>• Modificaciones en las entrevistas</li><li>• Planificación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestión (redacción de cartas, solicitud de entrevistas, documentos de confidencialidad...)</li><li>• Realización de ajustes técnicos</li><li>• Realización de las entrevistas</li><li>• Transcripción de las entrevistas</li><li>• Archivo y análisis preliminar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalización del trabajo</li><li>• Análisis y discusión de los resultados</li><li>• Informe final</li></ul>

Fuente: elaboración propia

## 4.2. MÉTODOS Y HERRAMIENTAS

### 4.2.1. Metodología

Prácticamente todas las metodologías dependen de la recopilación de datos fiables. Así, establecidos los fundamentos metodológicos de la investigación y la estrategia de la misma, a continuación se describen con detalle las herramientas utilizadas para obtener la información necesaria.

La aproximación a la investigación se ha realizado desde una metodología cualitativa por dos motivos: 1) la naturaleza del desarrollo humano y el enfoque de capacidades hace necesario conocer de primera mano la experiencia vital de las personas sujeto de estudio. En este caso la muestra son los participantes en los programas durante el curso académico 2014-2015; 2) la investigadora tendrá que interpretar los cambios producidos en los sujetos e instituciones tras la participación en los mismos.

Como ya se ha comentado, el planteamiento de la investigación tiene en cuenta que ésta se realiza desde el conocimiento profundo del objeto de estudio: los programas de movilidad Meridies y Programa de Cooperación. Estruch (2003) asume que investigar los fenómenos sociales implica adquirir una cierta perspectiva que califica con cuatro rasgos. En primer lugar, desde una perspectiva parcial, nos aproximamos a las cuestiones desde un punto de vista determinado que no es el único posible, ni necesariamente el mejor de todos ellos. En segundo lugar, desde una perspectiva crítica, los programas se analizan a través de la documentación que generan y que parece adecuada y pertinente a primera vista. Los programas se prestan a diferentes lecturas que son considerados y contrastados para elaborar una interpretación que dé cuenta de la complejidad de los mismos. En tercer lugar, se incorpora una perspectiva desenmascaradora al ver más allá de las explicaciones e interpretaciones que nos proporcionan los programas y, finalmente, una perspectiva relativizadora, en la medida en que se es consciente de que muchos de los aspectos que normalmente se consideran incuestionables en la gestión, génesis y resultados que ofrecen los programas, dejarán de serlo.

Metodológicamente el trabajo se apoya también en un proceso de recopilación de documentación. Una vez recopilada toda la información disponible de los programas objeto de estudio se lleva a cabo el análisis de los documentos generados por las personas e instituciones. Se entiende por documento todo material informativo sobre una determinada cuestión que existe con independencia de la acción del investigador, es decir, que ha sido generado para fines distintos a los de la propia investigación (Corbetta, 2007). Por tanto, en el estudio se han utilizado datos secundarios de los que dispone el Centro de Cooperación al Desarrollo u otras instituciones, y que se hallan recogidos sin propósitos específicos de investigación social, sino con fines muy variados, como proveer de información a los gestores de los programas. Esto incluye documentos escritos de carácter personal (correos electrónicos, memorias...) o institucional (documentos oficiales, informes, memorias...), y otros documentos visuales (fotografías, póster...).

#### **4.2.2. Técnicas**

En el marco del trabajo de campo para el estudio de caso la técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada. La entrevista es una de las principales técnicas utilizadas en investigación social, ya que constituye una herramienta muy fructífera de producción y recogida de información.

Una de las ventajas fundamentales de la entrevista es que permite captar gran cantidad de información en profundidad y con detalle a partir de las palabras y los enfoques de los participantes en los programas que comparten un mismo escenario social. La entrevista semiestructurada permitirá, además, describir e interpretar aspectos que no son directamente observables (sentimientos, impresiones, cambios, lenguaje no verbal...). Esto último constituye también su gran desventaja, ya que hace difícil su contrastación y, especialmente en entrevistas excesivamente abiertas, la comparación entre diferentes informantes. Para minimizar este problema se ha recurrido a la triangulación, comparando la información obtenida con la de otras entrevistas y complementándola con la de otras técnicas de recogida de información que se detallan en este capítulo.

Además, para la recogida de información se han tenido en cuenta:

- Guías de las entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas relacionadas con el objeto de estudio y diferentes en función de a quien se dirigen: alumno, institución o informante clave. Todas las entrevistas han sido grabadas y transcritas con posterioridad (duración 45-120 min).
- Cuaderno de campo, en el que se recogen las anotaciones e impresiones de la investigadora en las entrevistas y en otras tomas de contacto con los participantes.
- Documentos de confidencialidad y compromiso.

Previo al inicio de cada entrevista se ha informado del objeto de estudio y confidencialidad del mismo, agradeciendo la colaboración. La mayor parte de las entrevistas se han llevado a cabo de forma presencial; cuando no ha sido posible se han realizado por Skype y, en ocasiones, por correo electrónico; en algún caso no han podido realizarse por diferentes motivos. En cuanto al lugar de realización, éstas se han desarrollado en un espacio que aseguraba las condiciones de privacidad y tranquilidad.

#### **4.2.3. Fuentes secundarias**

Además, para los hallazgos se han tenido en cuenta otras fuentes secundarias como:

- La información aportada por los grupos de discusión de los talleres de Evaluación de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV llevados a cabo en 2014.
- Las reuniones del equipo técnico del Centro de Cooperación al Desarrollo en las que se han abordado los programas a estudio.

#### 4.2.4. Diseño de la entrevista

Como se ha señalado anteriormente, las entrevistas se han llevado a cabo en tres momentos diferenciados: antes de su paso por los programas (Fase I), durante la estancia, a mitad de la misma aproximadamente (Fase II) y dos meses después del regreso del alumnado (Fase III).

Realizar una entrevista que permita de generar datos fiables requiere una planificación minuciosa y ha sido uno de los aspectos que con más cuidado se ha abordado en el diseño metodológico. Por otro lado para que las entrevistas puedan generar datos relevantes se requiere una cuidadosa planificación y la preparación de un programa adecuado de entrevistas, pilotaje y observación.

La entrevista correspondiente a la Fase I se estructuró en dos partes. La primera con preguntas cerradas que ayudaban a la construcción del perfil social, personal y académico del entrevistado, de modo que nos acerque a las motivaciones que le llevan a participar en los programas y a su experiencia previa en el ámbito de la solidaridad y la cooperación al desarrollo. La segunda parte se estructura como una entrevista en profundidad, con preguntas abiertas, en las que se pretende que el alumnado nos acerque a cuatro aspectos diferenciados: conocimientos y habilidades, experiencia, inquietudes y expectativas. Estos 4 aspectos serán retomados en la entrevista correspondiente a la Fase III. Esta entrevista tuvo una duración media de 50 minutos aproximadamente.

En la Fase II del estudio se pretende que el alumnado narre sus sentimientos en el momento intermedio del disfrute de la beca a través del relato de uno o dos momentos especialmente relevantes desde su llegada al país. Esta entrevista (la más corta en duración) es abierta, permitiendo al alumno la narración libre de las vivencias. En la mayoría de los casos se realiza vía Skype en destino. Los casos en que esto no es posible, se lleva a cabo por escrito a través de correo electrónico.

En la Fase III ya se dispone de las entrevistas de la Fase I y II transcritas y de los documentos que aportan información secundaria sobre la estancia (informe del alumno, de la institución y del tutor). Con esta información se retoman los cuatro aspectos de la segunda parte de la entrevista de la Fase I, haciendo referencia a la experiencia vivida. Así, se inician las entrevistas con la descripción de los motivos que les llevaron a participar en los programas, las actividades realizadas, los hechos vividos y el impacto causado por el país, la cultura y la institución de destino, así como, la adaptación a cada uno de los espacios de relación. En un segundo momento, las preguntas de la entrevista se orientan hacia las habilidades y conocimientos adquiridos y su vinculación con los estudios de la UPV. En tercer lugar, se explora la experiencia de trabajo de una forma más afectiva y, por tanto, se dirigen a la descripción de las relaciones establecidas y la exploración de sentimientos y afectos, así como sus vivencias personales. Así, la entrevista se orienta a explorar el significado y contribución de la experiencia vivida, tanto a nivel personal, como académico y profesional, y a favorecer que surjan elementos reflexivos de la experiencia vivida y la valoración global de la estancia. Por último, se retoman las inquietudes y expectativas iniciales, y como éstas se han materializado.

Al finalizar la Fase III se realizan dos preguntas generales, una en relación a los objetivos de los programas disfrutados y otra relacionada con la gestión para la mejora interna de los mismos. Las respuestas a ambas preguntas contribuyen también al análisis posterior.

Las anotaciones en el cuaderno de campo se incorporan con posterioridad de manera organizada a los documentos de investigación. En general, se han tomado notas sobre las descripciones de los hechos; se han establecido relaciones y nexos de lo observado con el marco teórico construido en el planteamiento de la investigación y metodológicos sobre los aspectos técnicos del trabajo de campo y se han recogido notas relativas a la comunicación no verbal de la persona entrevistada. Las preguntas abiertas facilitan que los entrevistados construyan sus respuestas usando su propio lenguaje.

También se han realizado entrevistas al personal docente y a las instituciones participantes. Respecto a las entrevistas de los informadores clave, éstas se han diseñado *ad hoc* para cada uno de los grupos, aunque con una base común. No es lo mismo entrevistar a un responsable político universitario, que uno autonómico o de la Administración General del Estado. El guion de todas las entrevistas se recogen en los anexos I, II, III y IV.

#### 4.2.5. Métodos de análisis

El análisis cualitativo de los datos debe ser sistemático, establecer una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005). Para analizar los mismos vamos a seguir las recomendaciones establecidas por Álvarez-Gayou (2005) y Miles y Huberman (1994).

Las fases del análisis de datos que se plantean en esta investigación se recogen en la tabla 4.3.

**Tabla 4.3. Fases del análisis de datos**

ANÁLISIS DE DATOS	
Fase	Descripción
1. Obtener la información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro sistemático de entrevistas, notas de campo, documentos y otras fuentes secundarias.</li></ul>
2. Capturar, transcribir y ordenar la información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro electrónico de las entrevistas.</li><li>• Registro de las notas del cuaderno de campo.</li><li>• Recopilación de las fuentes secundarias.</li></ul>
3. Codificar la información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o tema similares descubiertos por el investigador.</li><li>• El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación nos ayuda a determinar qué aporta al análisis cada</li></ul>

	detalle, cada cita textual...
4. Integrar la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.</li> <li>• Una vez conocidos esos conceptos y los temas individuales, éstos se relacionan entre sí para elaborar una explicación integrada.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez-Gayou (2005) y Miles y Huberman (1994)

El proceso de codificación se ha llevado a cabo manualmente a través de la lectura de la transcripción de cada una de las entrevistas, utilizando el software NVivo como herramienta para el análisis de datos cualitativos.

En esta investigación se ha creado una lista inicial de códigos elaborada previamente al trabajo de campo y que proviene del marco teórico, de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. Esta lista se ha ido alimentando durante el trabajo de campo; posteriormente se escogieron dos entrevistas de cada fase que se contrastaron con la lista de códigos previa lo que ha permitido poder contrastarlas e identificar elementos recurrentes que no aparecían en la codificación inicial. A partir de ese momento se agruparon en relación con las capacidades que se quieren observar.

Cada código se ha definido para poder identificar, rápida y fácilmente, extractos de texto de esa definición, lo que siguiendo a Miles y Huberman (1994), permite que los códigos puedan ser aplicados de manera consistente por un solo investigador a través del tiempo o para que múltiples investigadores piensen acerca del mismo fenómeno a medida que codifican.

Son estos códigos los que permiten a contestar las preguntas de investigación a través de la exploración del contexto y uso que les da el entrevistado, y a presentar los hallazgos de forma rigurosa.

Si bien el programa Nvivo facilita el análisis, es la autora de esta investigación la que, de una manera planificada, creativa e intuitiva analiza los datos, lo que resulta crucial para poder abordarla como un proceso crítico y reflexivo en el que descubrir e interpretar los hallazgos.

Uno de los objetivos iniciales de la investigación es que este trabajo contribuyera a mejorar los instrumentos de la cooperación universitaria al desarrollo. Por este motivo, desde el inicio, se ha compartido la investigación a distintos niveles y la difusión de los resultados ha sido contemplada como parte del proceso en sí mismo.

Las entrevistas han sido contrastadas y retroalimentadas por los participantes desde distintos niveles en los programas. A lo largo del proceso se han compartido avances, lo que ha permitido incorporar mejoras en los programas ofertados en la convocatoria de 2016.

### 4.3. CASO DE ESTUDIO

El estudio de caso lo constituye el alumnado participante en los programas Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación 2014-1015. La génesis y objetivos de estos programas se han descrito en el capítulo 2. Los documentos oficiales de ambos programas (convocatorias y resoluciones) se recogen en el anexo VII.

El número total de alumnos entrevistados ha sido 39. Como se ha comentado en secciones anteriores, las entrevistas se llevaron a cabo en tres momentos diferentes: previa a la participación en el programa; durante la estancia y al regreso, tanto en la experiencia de movilidad en Meridies-Cooperación como en el Programa de Cooperación. En el anexo I, en el listado del alumnado se muestran las observaciones e incidencias de carácter general que han hecho imposible la realización de alguna de las fases de las entrevistas por diferentes motivos (enfermedad, no entregar la documentación final del programa, problemas de comunicación en terrero, etc.).

El trabajo de campo ha sido realizado en el periodo comprendido entre mayo 2015 a septiembre 2016.

Paralelamente se ha entrevistado a 5 instituciones que acogen alumnado, 5 profesores/tutores de los trabajos de los alumnos y a una muestra intencional de informantes clave que desde distintos ámbitos políticos, gestores o expertos han tenido vinculación con los programas a estudio. Todas estas personas aportan información en tres niveles. En primer lugar a nivel político: apoyo institucional interno (política institucional, valores, presupuestos, recursos humanos...); apoyo institucional externo (políticas de apoyo); contribución al proceso de internacionalización de la universidad; contribución a la empleabilidad de los futuros egresados; sinergias con otros programas (investigación, docencia, movilidad); fortalezas, debilidades y oportunidades del programa desde el punto de vista de las instituciones, entre otras; en segundo lugar desde el punto de vista de la gestión: diferencias, sinergias y particularidades de estos programas frente a los programas de movilidad de la UPV; profundizar en las fortalezas, debilidades y oportunidades de los programas, desde el punto de vista de la CUD; valoración de la gestión de los programas y, por último, en tercer lugar las relaciones de la universidad con el entorno: vínculos de la universidad con la sociedad; aproximación a las diferencias, sinergias y particularidades de estos programas frente a otras colaboraciones similares; contribución de estos programas al proceso conocimiento de las instituciones en los ámbitos académicos y las posibilidades de colaboración con la UPV a través de estos programas.



#### 4.3.1. Selección de los participantes

- a) Todo el alumnado participante en los programas Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación 2014-1015 (ver anexo I).
- b) Muestra del profesorado que ha actuado como tutor en ambos programas (ver anexo II).

Se han escogido 5 profesores con perfiles diferentes y de distintas disciplinas. Con el objetivo de disponer de una muestra lo más representativa posible, todos comparten el hecho de ser tutores del curso académico 2014-2015, con experiencia previa en los programas o sin ella (aquellos que tutorizaban por primera vez).

- c) Muestra de instituciones de acogida (ver anexo III).

Se han escogido 5 instituciones en base a su trayectoria de participación en los programas y a la representatividad (Organismos Internacionales, universidades y ONGD). Se ha tenido en cuenta que algunas instituciones participaron en los talleres llevados a cabo en 2014, por lo que se ha priorizado la participación de otras.

- d) Muestra intencional de informantes: responsables políticos y gestores (ver anexo IV)

Se ha llevado a cabo una entrevista a una muestra de informantes clave que desde distintos ámbitos, como políticos, gestores o expertos, pueden aportar información respecto a los tres niveles antes señalados: político, de gestión y de relación con la Universidad.

#### 4.4. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El primer aspecto a tener en consideración es la intencionalidad de la investigación. Este trabajo pretende contribuir a la mejora de los programas a estudio, buscando también repercusiones políticas que posicionen a la UPV como una universidad de referencia en materia de cooperación universitaria al desarrollo y como una institución comprometida con el desarrollo humano.

Desde un punto de vista reflexivo sobre la investigación a desarrollar, una dificultad encontrada ha sido el hecho de que la autora de la investigación forma parte de la estructura de gestión de los programas a estudio, lo que hace pensar en las responsabilidades asociadas a la producción de conocimiento. En este sentido, el planteamiento inicial conlleva el reconocimiento del poder de influir en el proceso de investigación, y que ese poder está asociado a aceptar la responsabilidad de la visión como gestora de los programas.

La interacción entre el investigador-investigado requiere también responsabilidades éticas hacia los participantes. En el proceso de elaboración de las entrevistas se han planteado las siguientes cuestiones ¿podrían verse los alumnos y alumnas obligados a atender y a participar en el estudio al ser realizado por una persona directamente vinculada con los programas?, ¿cuál sería

la respuesta del profesorado?, ¿las instituciones estarían dispuestas a contestar sinceramente a las cuestiones?. Y, por último, ¿cómo vería la universidad que se llevara a cabo una investigación sobre una política universitaria?. Al no encontrar respuestas a estas preguntas, el trabajo de campo ha sido especialmente cuidadoso.

En todos los casos se ha solicitado un consentimiento informado (anexo VI), en el que se ha descrito la investigación, los objetivos, y las expectativas de resultados y beneficios que se pretendían obtener. Se ha especificado la confidencialidad del estudio e informado de qué personas u organismos tendrán acceso a los datos que el participante va a proporcionar, siendo esta voluntaria. Todos los participantes, una vez informados, han accedido a colaborar. En el caso del alumnado, el consentimiento informado se ha hecho visible en las tres fases del estudio, recogido de forma expresa en un documento firmado asegurando la comprensión por parte de los participantes sobre la investigación.

En este trabajo se ha cumplido la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Todos los datos se identificaron mediante un código y solo la investigadora responsable y el personal del CCD que han apoyado la transcripción de las entrevistas han podido relacionar dichos datos con las personas participantes. Se han mantenido las grabaciones y las transcripciones en lugar protegido y seguro. La identidad del alumnado no ha sido revelada en ningún momento, garantizado el anonimato.

**CUARTA PARTE**  
**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**



## Capítulo 5. ANÁLISIS DEL INCREMENTO DE LAS CAPACIDADES EN EL ALUMNADO

---

En este capítulo se ha realizado el análisis en base a las observaciones presentes en los distintos fragmentos de las entrevistas llevadas a cabo al alumnado, la información recogida de sus testimonios en los talleres, así como la presentada en sus informes y memorias. Se ha estudiado cómo los programas Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación han expandido o no las capacidades, definidas en el marco teórico, en el alumnado participante en los programas. A través de sus testimonios se muestra la relación de las capacidades con la práctica realizada.

También se han analizado los funcionamientos (que han podido ser) puestos en práctica y las causas que han provocado este cambio a través de los factores de conversión que han influido en los mismos.

### 5.1 RAZÓN PRÁCTICA

De entre los numerosos criterios que uno puede emplear para tomar una decisión, hay uno que se distingue de todos los demás: la *razón*. La razón práctica la definimos como la facultad o capacidad que tiene el alumnado de llevar a cabo el alcance de sus objetivos y buscar los medios para realizarlos. En el ámbito en el que nos encontramos esta capacidad se pone en práctica en el momento en que el alumnado solicita la beca de forma consciente, y con una motivación clara y discrecional. Las razones que el alumnado manifiesta en primer lugar a la hora de tomar esta opción son las oportunidades académicas que ofrecen las becas para realizar un trabajo de fin de grado, prácticas curriculares o una tesina de fin de máster. Otras razones se basan en las oportunidades de aprendizaje profesional y personal. Las elecciones son diversas, influenciadas por factores de conversión personal y social que posibilitan la puesta en práctica de los funcionamientos necesarios. Las motivaciones y expectativas del alumnado en relación a esta apuesta formativa son diferentes, por lo que los factores de conversión personal son los que más influyen en el momento inicial.

A través de las respuestas de las entrevistas se observa cómo los programas han impulsado o expandido esta capacidad entre el alumnado y los funcionamientos que han podido ser puestos en práctica. El alumnado elige estos programas entre otras propuestas de movilidad internacional que se ofrecen en el marco de la institución y realiza una elección razonada de forma consciente, que como primer punto de análisis implica la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y crítica.

*“Tenía muchas ganas de hacer un proyecto que tuviera un fin, no sólo hacer un proyecto de final de carrera, si no que sirviera para algo, también el poder viajar y poder conocer realidades diferentes era un tema que me parecía muy apasionante, entonces si mezclas esas dos cosas era genial,...” E-10\_PCD*

La percepción sobre la expansión de esta capacidad producida durante la estancia se expresa en la elaboración de construcción de juicios propios sobre la orientación de sus vidas, los motivos de esta elección y la responsabilidad que esta decisión conlleva. El alumnado que disfruta la beca tiene la oportunidad de enfrentarse a una realidad distinta que le permite conocer nuevas formas de trabajo, nuevos contextos, y que le abren la oportunidad de poner en práctica funcionamientos que le ayuden a comprender su propia realidad e incrementar conocimientos globales en un mundo cambiante. En este marco, desde la razón, el alumnado sigue construyendo su proyecto de vida personal, con implicaciones sobre las prioridades por las que desea trabajar y contribuir a la sociedad.

*“Hasta qué punto necesitamos todo lo que tenemos si podemos vivir con la mitad de la mitad. (...) sí que me planteé ciertas cosas de hasta qué punto merece la pena irte a la otra parte del mundo a cooperar o a lo que sea cuando a nivel local lo tienes casi todo e igual tu alcance es mayor; y encima estás con los tuyos y arropada” E-14\_ME*

Algunas constataciones de la adquisición de la capacidad de razón práctica se recogen a continuación.

*“Ha sido una experiencia clave en el momento que lo necesita. A parte de que te ayuda mucho a madurar como persona, no sólo por la experiencia de estar fuera de casa, sino también el tema de que al final de la carrera se pueda aprender tanto y que te obligue a reflexionar tanto, he aprendido un montón de cosas... y me ha llevado a replantearme mi vida profesional.” E-16\_ME*

*“Me ha servido para reafirmarme en la especialización que había cogido y ahora he visto que es lo que quiero hacer al aplicarlo allí.” E-9\_ME*

*“(...) no estaba segura si me gustaba el tema de la agricultura y después de esto estoy segura que me quiero dedicar a algo relacionado con la agricultura. ...Me ha servido para ver que no me quiero dedicar a tecnología de alimentos como tal, aunque pienso que puedo utilizar lo aprendido y que me quiero dedicar al tema de la agricultura...” E-19\_ME*

El alumnado expresa sus expectativas futuras, personales y académicas; las oportunidades de aprendizaje profesional y temporal que ofrecen las becas es algo que se manifiesta de forma directa, como así lo muestran las entrevistas:

*“Sí, me ha motivado a estudiar, pero yo creo que más que eso me ha motivado a pensar sobre dónde estoy y cuál es mi papel en el mundo o qué cosas yo debería hacer, dónde debería estar. Me motiva mucho más en sí, a lo mejor debería estar en terreno, a lo mejor debería volver a mi país, pero para estar ahí también necesito el conocimiento, entonces sí me ha motivado a estudiar.” E-24\_PCD*

*“He tenido mucha flexibilidad y eso me ha permitido enfocar el trabajo hacia mis inquietudes y completar mi formación con un trabajo en el ámbito de mi especialización”*  
E-9\_ME

Como funcionamiento puesto en práctica podemos destacar la construcción de juicios propios sobre la orientación de sus vidas y los motivos que les lleva a realizar esta elección.

## 5.2. AFILIACIÓN

La capacidad de vivir con los otros y volcados hacia los demás se muestra cuando el alumnado reconoce y manifiesta abiertamente interés por otros seres humanos. También se hace presente cuando adquiere compromisos sociales en el desarrollo de las prácticas. Al analizar el conjunto de las entrevistas, se ha constatado como esta capacidad se incrementa, e incluso en algunos casos se hace presente, durante el disfrute de la beca. Algunos testimonios así lo muestran:

*“Consiste no solo en imponer tu proyecto si no en conocer la realidad, conocer las necesidades, empaparse de todo para luego ver cómo podemos, juntos, crear algo que a largo plazo dé un beneficio para toda la zona. Para mí eso sería la cooperación”* E-35\_ME

Son capaces de imaginar la realidad del otro y mostrar compasión hacia esta realidad. Esto se ve reflejado no solo en las entrevistas sino también en el conjunto de actividades que los alumnos y alumnas han efectuado en el día a día en las instituciones. En este tipo de experiencias el alumnado no realiza propiamente cooperación, ni ejerce tareas de voluntariado, lo que podría dar lugar a una afiliación de inicio mayor. Como ya se ha indicado, el propósito de los programas es formativo. Sin embargo, resulta muy evidente que llevan a cabo un servicio a la comunidad que, en algunas ocasiones, teje lazos con la institución más allá de la relación que viene contemplada en los términos de referencia o en el plan de trabajo, estableciéndose ciertas complicidades que propician que la mayoría del alumnado se involucre en otros proyectos en la institución o en instituciones afines con las que han tenido relación, compartiendo con ellos más allá de las tareas encomendadas.

Por otro lado, aunque los factores sociales de partida del alumnado son muy diferentes en todos se observa que los programas son un recurso educativo que posibilita el incremento de esta capacidad.

*“Pero además, si a todo lo ya mencionado le añades que el proyecto que tenías pensado realizar empieza a crecer hasta convertirse en una parte casi ínfima de todo lo que has acabado haciendo desde el ámbito profesional (con el enorme aprendizaje que eso conlleva), y si tu forma de ser y de trabajar, la pasión con la que trabajas y la dimensión de tu trabajo tienen una gran repercusión para la fundación y además conlleva que confíen en ti para realizar más proyectos conjuntos en el futuro, hace que la experiencia pase de ser única e inolvidable a ser tu mejor experiencia vital.”* E-36\_ME

Las becas ofrecen la posibilidad de llevar a cabo relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores. El alumnado resalta lo positivo de las diferentes formas

de trabajar y muestra la capacidad vivir con y hacia otros. Las obligaciones hacia los demás surgen del entorno de las prácticas y expanden esta capacidad.

*“Me gustó porque pude hacer un taller para enseñarles a hacer hojas de ingresos y era difícil porque había gente que no sabía escribir entonces tenías que adaptarte a ellos y el shock de adaptación era al final unos de los objetivos de la beca, tu capacidad de adaptación” E-16\_ME*

El alumnado también pone en funcionamiento la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen. Son capaces de mostrar empatía y poner en funcionamiento la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, imaginar la situación del otro y tener compasión y respeto hacia esta situación. También han fortalecido esta capacidad hacia uno mismo.

*“Siento al día de hoy que mi forma de interrelacionarme con los demás ha cambiado, soy más tolerante... pues aunque siempre he sido un persona que ha defendido los valores de igualdad, siempre lo he enfocado a personas que son diferentes, o bien que tienen una discapacidad o son de diferente raza o tienen otra nacionalidad. Pero en personas que tienen las mismas condiciones que tú en cuanto a color de piel, formación, nivel económico, no sentía esa responsabilidad. Ahora al relacionarme con las personas soy más tolerante.” E-3-PCD*

*“A adaptarse a otro mundo, a conocer otras personas. He vivido el racismo a la inversa, a ser el extraño, el europeo”. E-3-PCD*

### **5.3. RESILIENCIA EDUCACIONAL**

Esta capacidad hace referencia al uso de los recursos necesarios para el ejercicio profesional. Se pone en práctica cuando el alumnado muestra habilidades para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. Se observa que el alumnado persevera académicamente y responde a las oportunidades educativas que le ofrece la beca, y ve incrementada su capacidad de adaptación a las restricciones académicas y de estudio con las que se encuentra durante la estancia.

El alumnado pone en práctica funcionamientos que posibilitan una apertura a los cambios, mostrando perseverancia en circunstancias difíciles, reconociendo sus límites profesionales y poniendo en funcionamiento el sentido de seguridad profesional, la capacidad de recuperación y adaptación, manifestando sentimientos de utilidad hacia la sociedad. El estudiante pone en funcionamiento la capacidad de identificar las herramientas más adecuadas en cada caso, conociendo sus utilidades y siendo capaz de integrarlas y combinarlas para poder resolver un problema o llevar a cabo una tarea. Mostramos algunos testimonios que así lo reflejan:

*“Yo creo que he aprendido a no ofuscarme ante los problemas, es decir, los problemas están y punto, tienes que resolverlos. No es que se acabe el mundo.” E-4\_ME*

*“(...) pienso que la comunicación fue un problema, aparte de por su cultura diferente a la nuestra, llevan otro ritmo, no sienten los tiempos como nosotros y eso para mí era un problema. ¿Cómo lo resolví? Con iniciativa, pensé en lo que dijo Diego en la charla de*



*coger una escoba y barrer cuando no tienes nada que hacer y me puse a hacer cosas, me fui por la oficina preguntando quien necesitaban algo...” E-36\_ME*

Poner en funcionamiento la resiliencia con todas sus connotaciones hace que el alumnado se adapte a las circunstancias profesionales con las que se encuentra y empatice más con ellas, sin prejuicios y buscando soluciones. Este proceso de cambio se observa a lo largo del disfrute de la beca. La capacidad de recuperación, se pone en funcionamiento cuando el alumnado ve reconocido el trabajo realizado y lo contrasta con los retos a los que se ha enfrentado. Esto provoca aprendizajes, valoración del trabajo realizado y de la formación recibida. El alumnado descubre potencialidades profesionales con las que cuenta y como le ha enriquecido la formación recibida en la UPV. Esta puesta en valor es un elemento a destacar y nos lleva a afirmar que los programas Meridies y Programa de Cooperación como recursos educativos mejoran la formación de los futuros egresados de la UPV.

*“Allí la universidad tampoco es que sea muy boyante, es un país en el que cuando se necesita material tarda meses en llegar, en la universidad te quedas sin material y tienes que buscar otras cosas”. De esto ya te quejaste en la 2º entrevista (investigadora). “Si, pero ahora he visto que eso me ha hecho pensar cómo hacer las cosas de otra manera. De hecho cuando se te acaba un reactivo pues no te llega en el tiempo que yo estaba allí. Te hace volver a lo básico aprendido y aplicarlo y a resolver de otra manera. He aprendido mucho.” E-3\_PCD*

*“(...) yo llegué con muchas inseguridades de no ser capaz de hacerlo, y luego llegas allí y ves que realmente necesitas adaptarte pero al final acabas haciéndolo, de una manera o de otra, pero acabas haciéndolo....A mí me ha servido para ver que sí que eres capaz de hacer cosas una vez que estás allí.” E-19\_ME*

A través del incremento de su capacidad de adaptación y los sentimientos de utilidad que genera el alumnado frente al trabajo realizado asimilan potencialidades para ellos desconocidas en el ejercicio profesional.

*“Me ha servido para darme cuenta de que puedo hacer muchas cosas a parte de lo que estrictamente he estudiado. Que puedo desarrollar capacidades, que me puedo desenvolver en el ámbito de trabajo... Que hay veces que las cosas no son exactamente como las pensabas y hay que hacerse al sitio.” E-17\_ME*

Todo esto significa que las becas han posibilitado un impulso en la habilidad para orientarse profesionalmente, independientemente de sus factores de conversión personales de partida, poniendo en funcionamiento la confianza en su desempeño profesional a través del que puede ser su primer contacto laboral, y de sentirse valorado y realizado a través del trabajo llevado a cabo.

*“Confían bastante en tu opinión y te dejan tomar decisiones que a lo mejor un trabajo así, aquí en este momento jamás podrías encontrar, ¿no? Y eso te da la oportunidad de sentirte un poco realizado laboralmente ¿no?” TA2*

El alumnado ve modificados sus factores de conversión personal y es consciente de los cambios personales que la participación en los programas le ha provocado.

*“(...) a mí lo que me ha pasado es que al tiempo, me he dado cuenta que esa experiencia no sé, me ha nutrido en una serie de cosas, (...) de habilidades que de no haber estado allí o no las hubiese desarrollado, o no de igual manera, o hubiese tardado más. Por lo tanto, creo que a larga como que ves resultados; como pequeñas evoluciones que vas notando, con el paso del tiempo.” TA2*

Respecto al ámbito personal, el impulso de la resiliencia educacional también se ha traducido en la habilidad para entender su propia realidad y para adaptarse a cualquier tipo de contexto y situación. Son los factores de conversión social (cultura, género, relaciones sociales, jerarquías, prejuicios...) los que más posibilitan este cambio e inciden como factores desencadenantes de esta capacidad. En este sentido, se destacan las posibilidades que se abren de aprendizaje de otros estilos de vida, valores y creencias que conllevan funcionamientos como nuevas formas de relación entre las personas que refuerzan esta capacidad.

*“(...) pero sí que te da una concepción más global del mundo, es decir, pensar, la vida no es lo que yo veo sino que es mucho más...me llevó a conocer realmente que el mundo es enorme. (...) que me falta muchísimo por conocer para tener una opinión formada sobre ciertos aspecto” E-36\_ME*

#### **5.4. CONOCIMIENTO E IMAGINACIÓN**

Con esta capacidad el alumnado manifiesta abiertamente la necesidad de entender el papel que juega su futuro desempeño profesional en la mejora de la sociedad, desde un planteamiento crítico de su propia formación y hacen visible que esta formación debe orientarse hacia un modelo que tenga en cuenta los principios del desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Los estudios realizados y la formación recibida en la UPV es uno de los factores de conversión social que se analiza. Es importante señalar que durante la entrevista inicial se preguntaba sobre la formación académica recibida en la UPV y en la entrevista final se hacía hincapié en cómo pensaban que un recurso de estas características contribuía a la misma.

Esta es una de las capacidades que más se ha incrementado en el proceso de aprendizaje del alumnado. A través de las becas, el alumnado es capaz de aprender cosas que complementan la formación recibida en la UPV. Uno de los aspectos a destacar por parte del alumnado, es el conocimiento que la participación en los programas proporciona sobre la relevancia de sus estudios para la sociedad y el valor de la formación recibida en la UPV. Esto se ha traducido en funcionamientos como ser capaz de utilizar su profesión para resolver problemas teniendo en cuenta el valor de los conocimientos de los otros, conjugar teoría y práctica, y ser capaz de utilizar el pensamiento crítico para el desempeño de su profesión y su proceso de aprendizaje. Algunos testimonios que lo ponen de manifiesto son los siguientes:

*“(...) me he dado cuenta que mediante el diseño se pueden cambiar vidas, y realmente eso me da que pensar que mediante cualquier cosa si se te da bien puedes enfocarla a hacer algo por los demás” E-36\_ME*

*“Cuando estudiaba el máster tenía mis dudas de si la formación que recibía era de calidad y sin embargo me he dado cuenta que sí, que las he podido aplicar.” E-13\_ME*

*“Ha sido una experiencia única en la cual he podido aplicar los conocimientos adquiridos durante mi formación en la UPV de forma exitosa y con muy buenos resultados” E-3\_PCD*

Otro aspecto relevante es la asociación que el alumnado realiza con la formación en valores, y cómo la experiencia les ayuda observar carencias en la formación recibida en la UPV. Este es uno de los objetivos de los programas y que ellos identifican plenamente con las tareas realizadas. La participación directa posibilita la toma de conciencia sobre temas morales que afectan tanto al desarrollo como al ejercicio de su profesión; posibilita la capacidad de tener una visión crítica de la formación recibida y la valoración de como los estudios realizados deberían incorporar contenidos sociales y valores para el ejercicio profesional. Algunos testimonios así lo muestran:

*“(…) a parte de las materias más técnicas y teóricas también necesitamos desarrollar lo que son nuestros valores, nuestra ética y nuestra moral.” E-15\_ME*

*“(…) a nivel técnico muy formado y me notaba que sí que tenía capacidades para resolver problemas concretos que me surgían. (...) Lo que faltaba era la parte más humanitaria, solidaridad. Muchas veces en la carrera de ingeniería me enseñaban números, resolver problemas de forma muy cuadrada sin ver nunca soluciones y hay miles de soluciones en realidad, cada uno las piensa diferente. Eso no está en los libros, se aprende mucho de los demás.” E-33\_PCD*

A partir de las declaraciones expuestas vemos cómo el alumnado también se cuestiona su propio aprendizaje. La universidad adquiere así una dimensión más amplia, que favorece no solo la obtención de un título para el ejercicio profesional, sino un espacio para la formación como personas. El incremento de esta capacidad hace cuestionar al alumnado la formación recibida en la UPV.

*“(…) pero a nivel de contenidos quizás el concepto de ingeniería está muy desligado del ámbito social, muy desvinculada a mejorar la vida de las personas y de las sociedades. Es un enfoque bastante productivista y económico. Y a nivel de conceptos quizás demasiado académico, a lo mejor una aplicación más práctica de aplicación a la sociedad.” E-25\_ME*

El alumnado valora como muy positiva lo que estas experiencias le ofrecen a la formación recibida en la UPV.

*“(…) para mí fue una muy buena oportunidad porque yo enmarqué la beca Meridies dentro del máster (...) yo creo que le dio muchísimo más valor añadido al máster que estaba realizando.” TA1*

A esta capacidad de adquirir conocimiento de un tema, de una disciplina o profesión, se une la capacidad que muestran de disponer de conocimientos para entender la ciencia o la tecnología. El alumnado manifiesta una actitud crítica hacia lo que puede llevar a cabo con su profesión.

*“(…) que la formación que precisas en la universidad se puede aplicar luego prácticamente de muchas formas y en la cooperación es una. Es algo que no me había*

*planteado hasta que no empecé a buscar voluntariado y vi estas becas y hay muchas cosas que se pueden hacer.” E-35\_ME*

La capacidad también se hace presente al poner en funcionamiento una comunicación efectiva, debatir asuntos complejos, transmitir conocimientos, y expresar ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente. A través del incremento de esta capacidad comprenden las perspectivas de otros y toman conciencia de los debates éticos y morales que afectan al desempeño de su profesión.

*“Pues a ser más resolutiva, a no juzgar tanto. Antes era más nerviosa, y a veces hay que dejar un tiempo, observar, y ver. Eso me pasó, llegué con tantas ideas que igual estaba imponiendo un poco mi punto de vista,...” E-21\_PCD*

*“He aprendido y me he encontrado con que la situación de cada asociación o de cada lugar donde vas a trabajar es completamente distinta y tienes que saber cómo ver la utilidad del producto que le estás dando y ver si realmente van a poder continuar en el futuro, ver cómo mejorarlo, cómo adaptarlo a la situación de cada lugar.” E-35\_ME*

*“(...) creo que tengo una muy buena formación, a nivel de construcción, desarrollo de proyecto, pero a nivel social fue todo nuevo, los conocimientos los aprendí allí.” E-18\_PCD*

Con el incremento de esta capacidad el alumnado fortalece la comprensión de las cuestiones y valores políticos y sociales contemporáneos, así como los mecanismos de expansión y difusión del conocimiento. Desarrollan la capacidad de "estar al día" de la actualidad en su campo de conocimiento y en la sociedad en general, y valoran y toman conciencia de los problemas contemporáneos que afectan a su campo profesional y campos afines. Esta capacidad se manifiesta también cuando el alumnado pone en funcionamiento las ganas de adquirir conocimiento por placer, y para el desarrollo personal y profesional.

Nussbaum (2010) defiende una educación innovadora, que se refuerza mediante una cultura humanística al fortalecer capacidades como la imaginación. Esta capacidad permite al alumnado ver el mundo a través de los ojos de los demás. Con la imaginación desarrollamos la capacidad plena de percibir el carácter humano en todas las personas evitando los estereotipos denigrantes (Nussbaum, 2010: 145). Los factores de conversión social (diversidad, género, estereotipos, interculturalidad) que se dan en la institución de destino posibilitan escenarios formativos en los que el alumnado puede abordar en profundidad este tipo de cuestiones y adquieren una visión más amplia sobre la realidad, que provoca como funcionamiento un mejor entendimiento de la complejidad del mundo actual y del valor de los estudios que han cursado en la UPV.

*“(...) abre unas puertas para tener también esa visión intercultural que a veces se queda corta en las ingenierías o en los estudios que cursamos.” TA2*

El análisis ha constatado como el alumnado observa la diversidad cultural y religiosa, los diferentes sistemas políticos y de gobernanza que se dan en los países u otros aspectos sociales desconocidos para él, lo que le provoca un incremento de capacidades para un continuo razonamiento complejo de la realidad.

## 5.5. DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE

Aprender es un proceso difícil que involucra a la persona en todas sus facetas: intelectual, emocional, social y cultural. El aprendizaje requiere que la persona se sienta bien en dicha situación. De manera que, desde el punto de vista emocional, el aprendizaje necesita que se esté en disposición para aprender. El estado emocional de un estudiante ante el aprendizaje es lo que llamamos disposición al aprendizaje.

Las becas facilitan un momento vivencial en el alumnado que propicia el aprendizaje. Siguiendo el marco teórico la disposición al aprendizaje será el resultado de la interrelación de los factores de conversión que el contexto educativo de las becas les ofrece.

Uno de los aspectos más destacables del paso del alumnado por estos programas y que ellos señalan con mayor prevalencia, es la cantidad de cosas relevantes que aprenden y que valoran como útiles para su desempeño personal y profesional. Los programas Meridies y PCD contribuyen no solo a poner en práctica sus conocimientos sino, también a la adquisición de habilidades para adaptarse a cualquier tipo de contexto y convertirse en personas más resolutivas; con ello se impulsan funcionamientos como la curiosidad, la confianza y habilidad para ser un estudiante activo y se hacen conscientes de las habilidades profesionales que han adquirido a lo largo de los años de estudio para el desempeño de su profesión. Algunos testimonios lo muestran de esta manera:

*“(...) yo nunca me imaginé que hubiese sido capaz de hacer lo que he hecho allí, porque he trabajado muchísimo y creo que el trabajo ha salido súper bien y muy bonito y creo que ha sido muy enriquecedor para todos.” E-22\_PCD*

*“(...) sí que ha cambiado muchas cosas, me ha hecho sentir muy útil y que no me había equivocado mucho con la carrera, ni con el máster.” E-17\_ME*

*“(...) yo llegué con muchas inseguridades de no ser capaz de hacerlo, y luego llegas allí y ves que realmente necesitas adaptarte pero al final acabas haciéndolo, de una manera o de otra, pero acabas haciéndolo. (...) A mí me ha servido para ver que sí que eres capaz de hacer cosas una vez que estás allí.” E-19\_ME*

Durante el desarrollo de las becas demuestran que son activos y muestran confianza en la propia habilidad para aprender, incrementando su curiosidad y deseo por aprender. Destacan la importancia que ha tenido para su proceso de aprendizaje la puesta en práctica de los conocimientos que posibilitan las becas. El incremento de esta capacidad implica que el alumnado pone en funcionamiento su capacidad de aprender, comprender y aplicar conocimientos de forma autónoma.

Las becas sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, lo que es fundamental para el incremento de esta capacidad, ya que es el mismo sujeto quien aprende del proceso a través de su paso por los programas.

*“(...) he vuelto sabiendo más de lo que sabía” E-36\_ME*

*“Creo que he aprendido cosas y a desenvolverme en ciertos ambientes, a moverme un poco, a adaptar el lenguaje a la hora de explicar cosas, desde la humildad siempre.” E-36\_ME*

*“Mucho aprendizaje en ámbitos que yo no había trabajado y que fui aprendiendo. ... Luego también me han surgido muchas oportunidades de aprender, por la gente y por los contactos que se van haciendo.” E-14\_ME*

Se ha observado que siguen formándose en destino sí disponen de posibilidades para ello. Además, se ha constatado un incremento en su disposición para la formación y la valoración de otro tipo de conocimientos que complementa la anterior al regreso de la participación en los programas. Las becas abren al alumnado la posibilidad de "desaprender" ciertas creencias y les permiten conocer otras interpretaciones de la realidad, examinar su pertinencia, su validez y su relevancia para la práctica profesional, poniendo en funcionamiento mecanismos críticos de autorreflexión que les permiten dudar de aquello que han aprendido en la UPV y de cómo lo han asimilado. También se activan funcionamientos como la sensación de seguridad y motivación.

*“(...) pero aparte ha sido la primera vez que he tenido muchos retos y muchas cosas que he tenido que hacer por mí misma y he tenido que aprenderlas; he superado el miedo ese de siempre de que hay que informarse mucho, mucho, mucho y hay que saberlo todo para hacer algo, si no que puedes ir probando y viendo, sobre todo la práctica, es como más se aprende.” E-28\_ME*

Las becas permiten al alumnado pensar a la luz de otras miradas y posibilidades de comprensión que van más allá de lo que han estudiado en la UPV. Los programas fomentan una mirada plural en el ejercicio de su profesión que el alumnado valora, ya que en todo proceso de aprendizaje participan vínculos humanos y procesos vitales que determinan de una manera u otra lo que se aprende. Los programas propician esos vínculos con la realidad que las aulas por sí solas no pueden facilitar. Para el alumnado las prácticas representan un punto de inflexión en su proceso formativo, una experiencia inolvidable que marcará profundamente sus trayectorias profesionales y humanas.

*“(...) yo quería terminar ya y el ver estas cosas me parecieron tan interesantes y que tenían una verdadera utilidad, ya no con las Naciones Unidas y tal, sino en general, con las organizaciones. La cooperación verdaderamente tiene utilidad, bien aplicada por supuesto, y me invita a continuar a seguir estudiando, a continuar formándome, a hacer cursos, de hecho ahora estoy haciendo un millón de cursos a la vez que no sé si voy a llegar a todo, pero todas las curiosidades que quiero satisfacer las estoy intentando resolver con cursos online, preguntando a todo el mundo.” E-29\_ME*

Esta capacidad pone en funcionamiento procesos reflexivos, que tienen como consecuencia un alumnado que no se conforma con reproducir de manera rutinaria respuestas a la solución de los problemas ya conocidas, sino un futuro profesional que busca generar nuevas soluciones o soluciones adaptadas a las situaciones con las que se enfrenta en cada momento. La puesta en práctica de funcionamientos reflexivos se apoya en la acción o saber hacer, en el conocimiento

que los alumnos desarrollan sobre el propio conocimiento adquirido, y el control que tienen sobre el uso del mismo en una actividad concreta.

*“(...) pero en la experiencia profesional me ha servido de mucho porque allí he desarrollado las aptitudes que yo sabía que tenía pero no había desarrollado profesionalmente nunca. Entonces, uno de los momentos fue el hecho de darme cuenta de que mediante el diseño también se puede ayudar a las personas, de que mediante el diseño también se puede cambiar la vida de una familia y de que mediante la profesión que desempeñas si lo haces con ese propósito es que casi da igual lo que sea, que puede ayudar,...” E-36\_ME*

## 5.6. RELACIÓN SOCIAL

La capacidad de relación social hace referencia a las interacciones que se dan entre las personas. El incremento de esta capacidad fomenta en el alumnado la percepción, la motivación, el aprendizaje y la adaptación por el intercambio de reglas y creencias, y le proporciona las herramientas necesarias para trabajar con otros y resolver problemas y tareas de forma conjunta. Con el incremento de esta capacidad el alumnado forma buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo en el entorno donde desarrolla las prácticas. En el ámbito personal, al relacionarse con otras personas transforman su manera de vivir y pensar.

El trabajo en equipo pone en funcionamiento la confianza mutua entre las personas y les permite trabajar de forma responsable y cooperativa. El alumnado valora la importancia de compartir conocimientos, y pone en funcionamiento compromisos, responsabilidades y obligaciones hacia los demás.

*“La relación ha sido muy buena, ha sido de tú a tú, de amigos, de compañeros. Me ha gustado que me hayan valorado mucho, me han reconocido mi trabajo, me han reconocido mi esfuerzo y mi dedicación de formar parte de la cooperativa. Yo he hecho la cooperativa mía y quería sacar la cooperativa adelante y que fuese bien. (...) y yo también los he tratado a ellos con todo el respeto y todo el reconocimiento que se merecen porque hacen un trabajo muy bueno.” E-22\_PCD*

Participar y colaborar activamente en las tareas recogidas en los términos de referencia, o en otras que la institución ofrece, le orienta hacia el trabajo en común y pone en funcionamiento la capacidad de establecer vínculos afectivos y resolver conflictos. A través de las entrevistas se muestran las reflexiones y sentimientos que surgen ante la oportunidad de trabajar en grupo y se hacen visibles sus necesidades de establecer vínculos personales y profesionales y de interdisciplinariedad en el ámbito del desarrollo de su profesión.

El trabajo en las instituciones favorece la presencia de factores de conversión social que inciden positivamente en el incremento de la capacidad de participar en equipos de trabajo, comprometiéndose y colaborando activamente en el logro de los objetivos de las tareas encomendadas, contribuyendo con ello al desarrollo y consolidación del equipo de trabajo, favoreciendo la productividad e incrementando su rendimiento.

En algunos casos, se ha dado la presencia de otros estudiantes en las entidades de acogida, no solamente de la UPV, lo que se ha visto como algo muy positivo que ha facilitado la toma de contacto con distintos profesionales. La cooperación y la colaboración constituyen uno de los elementos que más se han destacado y uno de los funcionamientos que más se ha puesto en práctica en el desarrollo del trabajo.

El alumnado valora la implicación que ha alcanzado en su trabajo en la entidad, asociándola a un sentido de pertenencia vinculada a las relaciones laborales pese a la corta duración del periodo de prácticas.

*“(...) la dinámica de trabajo allí, que aunque tenga cosas negativas porque no termina de funcionar bien, se da mucha importancia al trabajo en grupo, y luego sobre el tema de ordenación territorial ellos hacen mucho hincapié en la participación social. En ese sentido me ha complementado la estancia allí (...) porque ellos son de investigación en ciencias sociales, son sociólogos, economistas la mayoría, y yo vengo de una formación más técnica.” E-9\_ME*

Esto se hace muy evidente en la presentación de los trabajos y devolución de resultados a la comunidad universitaria. En este espacio, el alumnado valora la importancia de compartir y trabajar en red para el buen ejercicio de su profesión.

*“A mí algo que me gusta mucho del programa Meridies es la presentación de pósteres que se hace a la vuelta. Creo que es un feed-back totalmente necesario que en otros programas no existen, (...). No hay un espacio para compartir las prácticas de empresa que ha hecho uno,... Y es un espacio de intercambio en el que creo que se puede llegar a ver muy bien la aplicación de los contenidos técnicos que vamos viendo durante nuestras carreras aplicados a una sociedad, un momento, un país concreto...” TA*

El incremento de esta capacidad implica poner en funcionamiento la comunicación efectiva, fortaleciendo la capacidad de transmitir conocimientos y expresar ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente, tanto de forma oral como escrita, utilizando los recursos apropiados adecuadamente y adaptándose a los factores de conversión que inciden en el entorno social en el que el estudiante desempeña su trabajo. Como ya se ha señalado el alumnado valora como las instituciones les ofrecen la oportunidad de trabajar en grupo. Esto va vinculado a la percepción de que en los años de universidad esta capacidad no ha sido muy potenciada y se ha llevado a cabo un trabajo predominantemente individualizado. De este modo, ha sido durante el disfrute de la beca cuando se ha puesto en práctica el funcionamiento, propiciado a partir del trabajo en las instituciones de destino. Además se ha revelado la expansión de la capacidad de valorar la importancia de la confianza en las relaciones humanas y del potencial del trabajo en equipo para el buen desempeño profesional.

## **5.7. RESPETO, DIGNIDAD Y RECONOCIMIENTO**

Con el fortalecimiento de esta capacidad el alumnado incrementa el respeto por uno mismo y por los otros, y sienten que son tratados con dignidad, no son discriminados o infravalorados por razón de sexo, clase social, religión o raza. Se han realizado varias preguntas que abordan el incremento que experimenta esta capacidad. Las entrevistas muestran que se han puesto en



funcionamiento competencias en comunicación intercultural, valorando la diversidad humana, otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales.

*“(...) una cosa que me impactó muchísimo es que en Guatemala haya racismo y que en una ONG haya racismo, (...) lo digo por la relación que tenían dentro de la fundación unos con otros y a mí me llamaba mucho más la atención conocer a una persona indígena y que me puede contar más cosas sobre su cultura que una persona con mucho más recorrido a nivel de haber viajado, (...)” E-36\_ME*

Los alumnos durante el transcurso de las prácticas se hacen valer como personas, comportándose con responsabilidad, seriedad, y con respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

*“Tienes que ser flexible, tu tampoco puedes imponer tu forma de hacer las cosas porque igual la forma de trabajar o la forma de enfocar las cosas no es la misma” E-35\_ME*

*“Aprender un poco a no juzgar, a ver que no son tan diferentes aunque a primera vista sí que lo parezca,...” E-35\_ME*

*“Pero luego llegas allí y cambias, cómo se van a preocupar por el diseño con todo lo que tienen allí.” E-36\_ME*

*“Me ha aportado que antes de utilizar la vía técnica hay que abrir un poco la mente, cambiar el punto de vista. Por ejemplo, allí le dan mucho valor al tema de agricultura ecológica aunque tienen menos rendimiento prefieren cuidar la tierra a tener más rendimiento y contaminar. Entonces como profesional abrir la mente, no tienes solo un punto de mira y una forma de ver si no que debes involucrarte en el lugar, ver qué se necesita, cuál es su forma de trabajar y luego tu intervenir encajando las dos piezas.” E-6\_ME*

*“(...) una cosa muy positiva es que te rompe mucho, es otra forma de vivir y abres un poco más tu mente a la hora de que en cada lugar que estés no es lo que tú piensas, (...) que en cada sitio tú te tienes que adaptar también a su forma cultural. Es todo mucho más global.” E-15\_ME*

Los funcionamientos de respeto y reconocimiento hacia los otros, llevan al alumnado a un incremento en su adaptación a otras culturas.

*“Culturalmente, el choque cultural en algunos aspectos te hace ser consciente de esas diferencias culturales, aprender de ellas y valorarlas y ese proceso te enriquece personalmente. Finalmente, valoro muy positivamente el conocimiento de las culturas campesinas e indígenas y de otras formas de pensar, que te hacen romper moldes en relación a la pobreza y el desarrollo.” E-9\_ME*

*“Cuando sales ayuda muchísimo a entender muchísimas otras cosas, incluso cuando puedes estar en España y puedes ver a los latinos, el sentimiento que tienes hacia ellos también cambia. Porque tú ya no les miras con los mismos ojos.” E-15\_ME*

El análisis desde el enfoque de capacidades pone de manifiesto que los programas posibilitan al alumnado tener una mayor resiliencia para adaptarse a los cambios y a reconocer y respetar

otras culturas. El entorno de las prácticas permite al alumnado romper algunas de las estructuras sociales y culturales con las que partía (desigualdades de género, estructura de las jerarquías sociales y de las relaciones de poder y prejuicios culturales sobre el país, sobre sus costumbres y sus gentes, por destacar los más recurrentes). Un aspecto a tener en consideración, es que esta capacidad se ha visto incrementada en el alumnado que ha tenido más oportunidades de transformar las posibilidades que le ofrece la beca en funcionamientos. Estas oportunidades han sido mayores en aquellas entidades que por el trabajo que desempeñan han estado más próximas a situaciones culturales diversas.

*“(…), ellos tienen una cultura riquísima, con un montón de religiones, un montón de maneras diferentes de vivir en un mismo país, y quieren ser como nosotros, y yo no sé si eso realmente les beneficia o no, y se te pone ese debate en la cabeza ¿no? por qué voy a ir yo, a decirles como tienen que vivir (...) no exactamente así, pero, a llevarles soluciones occidentales cuando a lo mejor ellos evolucionarían con su propia cultura hacia otro lado diferente, que a lo mejor sería mejor que lo que nosotros tenemos aquí. Es un poco complicado...” TA1*

*“No, para mí es una oportunidad de enriquecimiento cultural, es intercambio, nosotros venimos ciertamente de un modelo de desarrollo que a nivel mundial se toma como el modelo hegemónico...” TA1*

*“Pues por ejemplo, cuando vuelves a viajar fuera a sitios donde realmente el choque cultural o la distancia cultural es de nuevo grande... Ya entras, ya comienzas, ya te presentas de otra manera. Porque eso ya, lecciones aprendidas ¿no? ya lo has vivido. Luego, también yo por ejemplo, al haber estado allí, cuando vuelves a emitir opiniones o expresiones, y has tenido una referencia tan brutal que ya evitas generalísimos, de alguna manera te has embebido tanto en otro lugar que parte de ti... como que se quedó allí y entonces no sé, hablas de otros lugares desde una perspectiva un poco diferente.”*

Desde el punto de vista que nos ocupa, el alumnado sitúa valores como respeto, dignidad y reconocimiento en el contexto de la educación superior. Estos valores son valiosos para que las universidades puedan cuestionar sus normas y prácticas de gestión.

## **5.8. INTEGRIDAD EMOCIONAL E INTEGRIDAD CORPORAL**

Siguiendo a Walker (2006), el alcance de esta capacidad requiere no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo cual disminuye el aprendizaje.

La integridad emocional es impulsada durante la estancia, principalmente como consecuencia de la liberación de ataduras personales (*unfreedoms*), la oportunidad que ofrecen las becas de salir de la zona de confort, y el aprendizaje que supone conocer y participar de otros modos de vida. Desde el inicio del proceso de gestación de las becas se generan mecanismos que favorecen que el alumnado disminuya los miedos y ansiedades iniciales. Desde la actividad formativa previa, el alumnado va adquiriendo autoconocimiento, seguridad, independencia, autoestima y desarrolla emociones para la imaginación, comprensión, empatía y toma de conciencia del entorno donde desarrollará las prácticas. El incremento de esta capacidad varía

considerablemente de unos alumnos a otro. Algunos manifiestan abiertamente, desde el momento de la partida, poca disposición para crear oportunidades que les permitan provocar cambios personales en este sentido, otros sin embargo ven ya desde el inicio oportunidades sociales para superar estos miedos o incertidumbres.

*“(...) yo tampoco fui a disculparme y aclarar el tema pero un poco más de humildad por mi parte hubiese sido mejor, eso lo he aprendido.” E-3\_PCD*

*“Después me daba miedo la confianza que tenía porque cuando llegas al sitio sabes que has cogido mucha confianza y hay que estar alerta también, no hay que confiarse demasiado porque nunca te puedes descuidar y más en sitios así.” E-15\_ME*

*“En lo personal, refuerzo de autoestima para sentir que he podido conseguir un montón de cosas, que me daban miedo, que he podido hacerlo de manera independiente, siempre con el apoyo de aquí, pero que me dejaban a mi hacerlo y lo conseguía y eso da mucha satisfacción. Y darme cuenta de que se pueden hacer muchas cosas, que solamente tenemos miedo a hacerlas o al fracaso pero que hay que intentarlas y preguntando y hablando se consiguen un montón de cosas.” E-28\_ME*

*“Fui adquiriendo más independencia y menos miedo, fui perdiendo el miedo porque hacía las cosas y yo sentía que eran agradecidas, bueno siempre me decían cosas buenas y lo agradecían. Ese miedo lo superé; cada nueva tarea siempre me ha dado miedo pero por lo menos ahora ya, como que tengo miedo, pero lo hago. No me da miedo y me paraliza.” E-28\_ME*

El alumnado desarrolla empatía, compasión personal, autocuidado, integración de la racionalidad y las emociones, siendo emocionalmente reflexivo sobre el poder y el privilegio que tiene.

*“El bagaje de esta experiencia no es algo profesional sino que a nivel humano me ha hecho crecer y madurar. Salir de la zona de confort amplía nuestros horizontes y pone a prueba ciertos valores que a veces descuidamos y olvidamos como la empatía y el respeto. He vuelto sintiéndome una absoluta privilegiada. Agradezco esta oportunidad y la recomendaría vivamente a cualquier persona que quiera aportar, conocer y conocerse mejor.” E-14\_ME*

*“(...) sin embargo llego aquí y nos dieron la oportunidad de actuar un poco con libertad, y eso como que te motiva y te llena más.” E-29\_ME*

Un entorno de prácticas con fuertes contrastes propicia factores de conversión que impactan en la adquisición de funcionamientos que ayudan a entender distintas formas de abordar los problemas, permitiendo adquirir la confianza y la tranquilidad necesaria para desarrollar emociones dirigidas hacia la responsabilidad individual, y generar funcionamientos hacia el trabajo colectivo y en pro del cambio social.

*“Conforme ibas cogiendo confianza te daban también la responsabilidad de poder implementar tú tus ideas, tus proyectos, desarrollarlos... a medida que ibas tomando contacto con la gente e introduciéndote en la comunidad sí, pues, cedían bastante. Y*

*sobre todo ha sido muy, comparando con otras experiencias que he tenido, en este caso han sido muy abiertos a la participación.” TA2*

*“(…), aquí cuando volví valoré el tema de la seguridad, el tema como mujer. O sea, el tema de ser mujer... El trato que recibes allá y que recibes aquí. Pues aquí cuando volví me apunté a todos los colectivos feministas que habían y por haber, allí también participé en algunos porque dije esto no puede ser, ¿sabes?.” TA2*

La integridad corporal no estaba en un principio recogida como capacidad en el estudio. Sin embargo, a lo largo del proceso de gestación de la beca, tanto el alumnado como el profesorado manifestaban cierta inquietud por las condiciones de seguridad en las que se iba a desarrollar la práctica. También la literatura confirma la importancia de la integridad física y la seguridad como elementos que influyen en el desarrollo de capacidades (Magnusson 2005; Hames 2009; Phipps y Smith 2012). Se decidió entonces incorporarla y asociar preguntas en todas las fases del estudio que abordaran esta capacidad. Analizamos la falta de seguridad, la integridad física y la libertad de movimiento en un entorno seguro. También todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de realización del trabajo, social y educativo, haciendo especial hincapié a la desigualdad de género. Y como elemento a destacar se ha profundizado mucho más, en el caso que se haya dado, en conocer cómo se ha actuado.

Aunque el análisis de esta capacidad se ha aplicado a todo el alumnado, los hombres han mostrado menores cambios en la puesta en práctica de funcionamientos que propicien esta capacidad. Por ejemplo, nuestros hallazgos muestran que las mujeres son el objetivo principal de los comentarios sexuales y las que más han visto mermada su integridad física o corporal durante el desarrollo de la experiencia. Por este motivo, para el análisis de esta capacidad, se ha llevado un especial seguimiento a las alumnas que han participado en los programas, valorando las categorías de seguridad, libertad de movimiento y desigualdad de género. La integridad corporal, la dignidad y el respeto están directamente relacionadas con las desigualdades duraderas, reproducidas socialmente y para algunas alumnas la experiencia ha sido especialmente dura. Esto ha puesto de manifiesto que estas alumnas no disfrutaron de esta capacidad durante la estancia.

*“No ha sido nada serio pero es verdad que en algunos momentos me ha generado un poco de rabia, sobretodo llegar a la conclusión de que creo que sería muy difícil si me quedara más tiempo en XXX relacionarme en una situación de igualdad con la inmensa mayoría de hombres. Y eso para mí ha sido duro, ha sido difícil de gestionar.” E-11\_ME*

Algunas de las alumnas también muestran la superación de estos miedos y como han ido fortaleciendo esta capacidad.

*“Es que allí vivía todo el tiempo con miedo porque la gente en sí te metía miedo, encima como era chica todo el mundo quería protegerme y la verdad es que allí vivía agobiada. Pero ahora si volviese la viviría totalmente diferente, tendría libertad, con cuidado porque no es la misma seguridad aquí que allí, pero sí que lo viviría diferente” E-2\_ME*

En los hombres esta capacidad se ha desarrollado mucho más. Han sido capaces, pese a los miedos e incertidumbres iniciales de expresarse más libremente y disponer de una mayor libertad de movimientos.

### 5.9. VISIÓN INFORMADA

Esta capacidad se observa en el incremento de aprendizajes en torno a la comprensión del mundo y como esos aprendizajes han generado cambios en el alumnado. Una de las cosas que más se destaca es cómo son capaces de imaginar futuros alternativos y de mejora social, generando una visión crítica de la sociedad. El pensamiento crítico aparece como una capacidad indispensable para entender las diferencias y se facilita que durante el proceso de las prácticas se pongan en funcionamiento numerosos episodios para el desarrollo de compromisos éticos y solidarios.

*“Más consciente si, la verdad es que yo sí que considero que igual antes de irme no era muy consciente de cómo estaba la situación, sí que me había informado como puede conocer cualquier persona. Pero creo que ahora mismo soy mucho más objetivo sobre la situación...”* E-35\_ME

*“(...) valoro más lo que tengo y lo que tenemos, también el hecho de vivir aquí y todo la verdad es que es una ventaja y una suerte comparado con la situación en la que se vive allí.”* E-37\_ME

*“(...) este tipo de cooperación realmente ya no es solo que tú ayudes a los demás o que aportes tu granito en ayudarlos en ciertas cosas que a lo mejor la gente lo necesita,... si no porque a ti misma como persona te llega a abrir la mente, en tu propio país no lo puedes hacer...”* E-15\_ME

El pensamiento crítico que se adquiere va más allá de las destrezas del análisis lógico, implica poner en cuestión sus formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de otra manera. El alumnado incrementa esta capacidad en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y los juicios, tanto propios como ajenos. Pone en funcionamiento una actitud crítica ante la realidad, siendo capaz de analizar y cuestionar información, resultados, conclusiones y otros puntos de vista, lo cual se ve favorecido por los factores de conversión social que se dan en el entorno de las prácticas al cuestionarse la realidad, identificando necesidades de mejora e ideas que puedan generar valor para el desempeño de su trabajo.

A través de la experiencia, el alumnado aprender a mirar y a sentir los efectos de un mundo en proceso de cambio y transformación, y ponen en funcionamiento la capacidad de imaginar futuros alternativos que mejoren la sociedad, compromisos con el desarrollo económico y social, además de ver incrementada su conciencia medioambiental.

*“Te haces crítica pero también lo entiendes más. ... entiendes el origen y dentro de lo que tú puedas hacer, haces. Si yo mañana puedo hacer un voluntariado para ayudar lo haré pero la crítica quizá me la guardo para mí.” E-15\_ME*

*“Pues mira, desde hace un año y pico reciclo, ahora llevo esto a rajatabla por el medio ambiente, y luego también porque en el grupo energético se habla muchas cosas del gasto de luz y tal y ahí también he cogido conciencia. Y creo que si tienes conciencia y algún tiempo para dedicarlo es que es gratificante, no te sabría decir, pero me digo si tienes la oportunidad de hacerlo ¿por qué no?”. E-10\_PCD*

*“(...) a mí me abrió un mundo del que no era consciente ¿no?, y te afecta a nivel personal porque vuelves aquí y de alguna manera no quieres volver a ponerte el velo delante ¿no? y quieres seguir informándote, y quieres seguir estando al día de lo que está pasando, y de cómo evoluciona y de cuáles son las alternativas y las soluciones...” TA\_1*

*“(...) cuando vuelves sabes que habrá realidades en España que a lo mejor tampoco conocemos.” TA\_1*

A través de la puesta en funcionamiento del pensamiento crítico, el alumnado genera cambios en torno a la percepción de su profesión y cómo está influenciada por hechos históricos y el actual contexto social, económico y político, lo que les lleva a comprender cómo las estructuras moldean las vidas individuales. Esto les permite crear una actitud crítica frente a los propios procesos de aprendizaje o conocimiento, fomentando en ellos la valoración de los estudios que se han cursado en la UPV, contextualizando la formación recibida con la experiencia vital y emocional que conlleva la beca.

*“(...) he podido conocer un poco más el mundo de la cooperación, las inconsistencias y las cosas buenas del sistema, y cómo el trabajo y la organización comunitaria pueden generar grandes impactos y mejorar la calidad de vida de muchas personas. La estancia sin duda ha permitido completar y complementar los estudios que estoy cursando en la UPV.” E-23\_ME*

*“(...) debería ser una parte obligatoria en la formación de cualquier estudiante el poder disfrutar de una experiencia similar para reforzar los conocimientos adquiridos durante la etapa universitaria, descubrir nuevos campos de aplicación de los mismos...” E-35\_ME*

Los programas se enmarcan en la política de cooperación al desarrollo de la UPV, por este motivo durante la formación inicial reciben un módulo donde se les introduce a la cooperación, sus actores e instrumentos. A lo largo del proceso de disfrute de la beca se observa que el alumnado también genera una visión crítica de la misma. La experiencia, es considerada como una oportunidad para poder escuchar y entender el punto de vista de las personas vinculadas a programas de cooperación al desarrollo, lo que se traduce en el funcionamiento de tener una visión crítica sobre este sistema de ayuda.

*“Sobre el trabajo en sí de la cooperación es verdad que siento que, no que haya aprendido menos, pero que en cierta manera ha sido algo decepcionante, que eso ya es un aprendizaje en sí mismo.” E-11\_ME*

*“Yo creo que sobre todo lo que me ha hecho es dudar, me ha generado más preguntas que respuestas y yo eso considero que es algo bueno porque hace que algunas de las cosas que tenías como verdades universales o como muy asumidas, te las cuestionas desde otro punto de vista y eso también, y para mí es uno de los grandes aprendizajes, te hace ver cómo otra gente tiene una visión del mundo. Aunque no compartas su visión pero te ayuda a entender el por qué esa persona vea las cosas de esa manera.” E-11\_ME*

*“Mi vida no va a ser igual, la vida te cambia mucho de tener una experiencia así a no tenerla. Yo hablo con amigos ahora y es muy diferente mi visión del mundo que tenía antes y la que tengo ahora.” E-33\_PCD*

*“La práctica me ha hecho afianzar la idea que yo tenía o no creía en todo esto de cooperación del desarrollo” E-22\_PCD*

*“La forma de vivir allí, los pensamiento, las formas de desarrollo, lo he valorado mucho...” E-9\_ME*

*“(...) y antes ya tenía una sensibilización sobre los temas de la cooperación, del desarrollo, de las desigualdades que existen... pero verlo allí de primera mano cómo que refuerza más todo eso y yo creo que después de la experiencia ya estoy más seguro de todo lo que creía antes.” E-31\_PCD*

*“Además, la participación en diferentes espacios de articulación y formación propios del movimiento, como la escuela de Agroecología o el Campamento Latinoamericano de jóvenes de la agricultura familiar, me han proporcionado, tanto a nivel personal como profesional, un mayor grado de sensibilidad y responsabilidad, que me ha hecho aumentar mi grado de compromiso con los proyectos de justicia, equidad y transformación social, tan necesarios en los tiempos que corren.” E-25\_ME*

## 5.10. SOLIDARIDAD

El alumnado profundiza en sus obligaciones hacia los demás: personas e instituciones, y muestra respeto y empatía a la diversidad, a las otras culturas. La aceptación de las obligaciones con los demás, de cuidado y respeto por la diversidad de las personas o entender la vida de los pobres y vulnerables, son otros de los funcionamientos que se activan durante el desarrollo de las prácticas.

Las becas promueven también la reflexión ética y la comprensión crítica del mundo, y esto significa también impregnarse de responsabilidad social, a la vez que permite formarse para la participación ciudadana transformadora en una sociedad en cambio constante. El desarrollo de las relaciones y sinergias entre los grupos sociales, las jerarquías de estatus, el respeto crítico

por las diferentes culturas y la capacidad de comunicar el conocimiento profesional de una manera accesible, con cortesía y paciencia, son otros de los elementos que se potencian. En definitiva, estas prácticas facilitan la adquisición de competencias éticas y de valores para la vida personal y colectiva.

*“He aprendido mucho en todos los niveles y cada vez me siento más ciudadana global.”*  
E-11\_ME

*“Abrirme las miras. Olvidarme de discriminar a la gente por su origen”* E-3\_PCD

*“(…) el tema de comprar, prácticamente no he comprado nada desde que he vuelto porque antes quizá pensaba que necesitaba cosas y ahora me he dado cuenta de que no, no las necesito. Y, por ejemplo, intentar también comprar más en temas de comercio justo.”* E-30\_ME

*“A ver nunca he sido una persona agarrada pero estar cinco meses así y con todo el mundo que compartía, esa manera de ver que la gente tiene poco y lo comparte sí que me hace evolucionar en el lugar que yo quiero evolucionar.”* E-32\_ME

*“Sería genial que todo el mundo pudiera ir allí, aunque es imposible. Pero sí que estaría bien que se mentalizara un poco más a la gente de que somos un mundo y que no somos un país ni una ciudad, ni una universidad; que hacemos cosas que afectan a todo el mundo. O que deberíamos hacer cosas que afectarían a todo el mundo de una manera positiva, que si mantenemos nuestras rutinas y nuestras costumbres, por muy cómodos que estemos al final van a ser insostenibles. Y para que nosotros estemos a gusto, hay mucha gente que no lo está.”* E-29\_ME

*“(…) te hace ver más cosas, al llevarlo al extremo al ver un país que vive las cosas de una manera diferente. Y cómo funciona, de lo que te quejas aquí,(…)”* E-34\_ME

Se observa el incremento de la solidaridad a través de la implicación directa del alumnado en otros temas al margen de las prácticas y tareas encomendadas dentro de su entorno.

*“(…), mis vecinos también formaban parte del proyecto, (…)”* E-35\_ME

*“El poder vivir en otro país de estas características hace que cambie tu modo de ver las cosas, rompe totalmente tus estructuras mentales; te hace mirar el mundo desde un modo más amplio y no solo desde “tu” perspectiva.”* E-15\_ME

Los factores de conversión social que se dan en el entorno de las prácticas insertan al alumnado en situaciones y relaciones desconocidas para ellos, que valoran como necesarias y posibilitan cambios positivos en los factores de conversión personal de partida.

*“Y estos programas en concreto que encima te dan la oportunidad de conocer otros mundos diferentes al que estamos acostumbrados, que parece que... o sea que tenemos*



*una mentalidad muy egocéntrica pues te dan una lección de humildad que es necesaria para cualquier persona.” TA2*

### 5.11. INTEGRIDAD

Esta capacidad, tal y como la hemos definido, hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para interactuar con el entorno, de forma ética y responsable, teniendo en cuenta las implicaciones económicas y sociales. El alumnado pone en funcionamiento actuaciones éticamente responsables y rinde cuentas en la institución y en la universidad, tratando de proporcionar un servicio de alta calidad para el desarrollo de las actividades encomendadas. En las entrevistas se observan algunos aspectos prácticos que argumentan la puesta en práctica de estos funcionamientos: puntualidad, disposición a las tareas, comunicación con los compañeros, respeto a las limitaciones y cuestionamientos éticos respecto a la actividad desarrollada.

*“Nunca había tenido tanta responsabilidad, directamente desde el director y que me dejaran hacer las actividades del área de cine. Esa responsabilidad sí que la he aprendido bastante.” E-32\_ME*

*“La verdad es que he aprendido y crecido mucho profesionalmente porque nunca había trabajado de esta manera, tan flexible y con tanta responsabilidad.” E-32\_ME*

Otro aspecto a resaltar muy valorado por las instituciones, es que durante la estancia, el alumnado es visto como un representante de la UPV. Los numerosos episodios en los que el alumnado tiene la oportunidad de manifestar habilidades sociales y compromisos éticos y solidarios, les llevan a poner en funcionamiento un comportamiento digno de elevada moral en sentido ético, que trasladan como miembro e imagen de la institución a la que representan.

### 5.12. CONFIANZA Y SEGURIDAD

El futuro egresado necesita estar preparado para hacer frente a situaciones en las que no basta aplicar recetas o fórmulas aprendidas durante sus estudios; las decisiones o soluciones que se propongan, deben estar argumentadas y acomodarse a los recursos disponibles.

Con el incremento de esta capacidad, el alumnado pone en funcionamiento el desarrollo de pensamientos dirigidos a la acción que le permite adaptarse a nuevas situaciones, tomar decisiones y, consecuentemente, actuar y usar los recursos de los que dispone para alcanzar los objetivos. El alumnado, con el incremento de esta capacidad, expresa y hace valer las propias prioridades profesionales, mostrando confianza en el desempeño de su trabajo y los conocimientos adquiridos en la UPV.

Los testimonios muestran que se producen numerosos episodios para el desarrollo de las capacidades cognitivas y las habilidades sociales que ponen en funcionamiento la confianza en el buen hacer del propio trabajo profesional. Se ven capaces de aportar ideas y planteamientos originales que dan valor a las tareas desempeñadas durante la estancia.

*“Nunca había tenido tanta responsabilidad, directamente desde el director y que me dejaran hacer las actividades...La verdad es que he aprendido y crecido mucho profesionalmente porque nunca había trabajado de esta manera, tan flexible y con tanta responsabilidad” E-32\_ME*

*“A nivel profesional he tenido mi primer proyecto real de diseño..., las cosas que he hecho para no haber terminado la carrera, son muy buenas, es como si hubiese ido a trabajar 3 meses, como si me voy a una empresa.” E-336\_ME*

*“(...) sobretodo conocer cómo se trabaja en otros lugares, que a veces no necesariamente tiene que ser mejor ni peor, es así y ya; y eso también me ha enseñado que es muy importante, sobre todo en la cooperación, ser muy flexible y tener mucha paciencia y saber darle la vuelta a las cosas o tener que lidiar con situaciones que no te gustan o que te desesperan, pero es así y ya está. A tomar las cosas con calma e intentar llegar al mismo sitio pero por otro camino. Creo que ha sido interesante porque te obliga a tener retos y a utilizar la creatividad.” E-11\_ME*

*“He tenido mucha confianza desde el principio de mi jefa y me ha dejado bastante independencia y ha confiado mucho en mí y me ha ayudado a confiar en mí; también he tenido que hacer cosas de manera independiente, por mí misma, como cosas que nunca había hecho.” E-28\_ME*

*“Pues en el hecho de poder ver la aplicación, aunque el proyecto no lo hubiésemos realizado nosotros, el poder ver que realmente llegan a personas y poder ver que también nuestra opinión y nuestro trabajo influían en el resultado, aunque no en el resultado de este proyecto en concreto, pero nosotros proponíamos ideas, éramos bastante proactivos con esa asociación. Entonces como que cogieron muchas ideas de las que nosotros les propusimos, así que el hecho de decir vale, soy válido, a pesar de estar aquí un poco de pasantilla en unas prácticas o como lo quieras llamar, puedo proponer cosas interesantes y a la gente le pueden resultar útiles. Ahí me empecé a sentir realmente útil y me entraron más ganas todavía de continuar.” E-29\_ME3*

## Capítulo 6. PERSPECTIVAS DESDE LOS ACTORES QUE PARTICIPAN EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS

---

En el proceso de gestión de los programas se han identificado diferentes actores que intervienen y conforman el ciclo de la acción formativa. Cada uno de ellos presenta perfiles y competencias distintas. En este capítulo abordamos el análisis de los programas desde la óptica del resto de los actores que participan en el proceso de gestión de las becas: el profesorado como responsable de la tutorización del alumnado, como guía en el proceso enseñanza-aprendizaje y promotor de actitudes para que se logren las expectativas académicas que tiene el alumnado al conseguir la becas; las instituciones receptoras del alumnado que representan el entorno social donde llevaran a cabo sus prácticas; y las personas que participan desde la gestión y políticas universitarias y de cooperación al desarrollo.

El análisis se realiza en base a las declaraciones presentes en los distintos fragmentos de las entrevistas llevadas a cabo al profesorado y la información recogida de sus testimonios en los talleres, informes y memorias; las entrevistas y talleres realizados con las instituciones de destino, además de los elementos escritos a través de las memorias; y finalmente las entrevistas realizadas con el personal técnico y político de las universidades, y de otras administraciones públicas, con competencias en cooperación para el desarrollo.

### 6.1. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

La reflexión se va a realizar en torno al proceso formativo que siguen los alumnos que participan en los programas Meridies y Programa de Cooperación, el papel que ejerce el profesorado como tutor, la contribución a la empleabilidad de los programas en los futuros egresados, la comparación con otros programas de movilidad que se ofertan en la UPV, y el papel que desempeñan estos programas en la vida universitaria.

Para el análisis de estos elementos nos hemos basado en las observaciones recogidas en las respuestas a las preguntas planteadas al profesorado en la fase de investigación. La muestra, formada por 5 profesores que habían tutorizado alumnos en las convocatorias de 2014-2015, y fueron escogidos siguiendo los criterios establecidos recogidos en el apartado 3.3.1.

Para el análisis también se han tenido en cuenta los talleres celebrados el día 16 de mayo de 2014 en los que participaron 26 profesores y profesoras que habían ejercido como tutores desde el año 2000. Utilizando la técnica del grupo de discusión, se abordó la opinión que les merecían iniciativas como Meridies - Cooperación o el Programa de Cooperación al Desarrollo en la UPV, el aporte que la experiencia ofrecía al alumnado y al profesorado, el papel como tutores en todas las fases formativas (antes, durante y al finalizar la estancia), los vínculos con otros programas de movilidad, y que recomendaciones trasladarían a la universidad para mejorar acciones de este tipo.

### 6.1.1. El aprendizaje del alumnado

A través de la mirada del profesorado observamos que capacidades se incrementan y que funcionamientos se reflejan en el alumnado que participa en los programas. En este apartado nos vamos a centrar en las implicaciones que tiene el desarrollo de estas capacidades y funcionamientos para su currículum académico.

El profesorado destaca, de forma unánime, que los programas son iniciativas muy positivas para el alumnado por las vivencias y oportunidades de aprendizaje que les ofrecen. De manera particular, hacen mención al aporte en la educación en valores que los programas proporcionan y al abanico de posibilidades que permite al alumnado poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos en sus estudios, en una realidad y un contexto social diferente al que se han formado y vivido.

*“Yo creo que el salir de su nido, del estar aquí en Valencia, en la universidad, conocer a la misma gente siempre, una realidad y un entorno muy fijos, los cierra un poco en un mundo que no es el de verdad. Conocer otras realidades, ayudar a la gente, el experimentar fuera, el ser solidarios, una serie de valores que quizá la universidad, la formación universitaria no se lo va a dar, y que no sabemos si en su entorno familiar si se lo han dado. ... Yo creo que es muy importante, van a ganar a nivel personal, van a ganar a nivel profesional porque al enfrentarse al trabajo con otro tipo de personas, en otro tipo de contextos, con otras realidades, hace que la persona se enriquezca, yo creo que eso forma parte de su aprendizaje en la vida como ser humano y como profesional.”*

PT-5\_ME

*“Lo que estamos buscando es que las personas que se suponen están haciendo un proceso de aprendizaje en el cual no solo hay conocimientos si no también hay algo basado en la educación de valores, sean capaces de ser críticos, de cuestionar los supuestos que pueden estar establecidos y de poder estar aplicando ciertos conocimientos que podrían estar planteando otra mirada sobre las cosas. El hecho de pasar a una práctica crítica supone que eso no es solo los cambios de reflexión en mi razonamiento si no que soy capaz de poner algún medio o de revelarme contra cierta cosa, o poner algo en acción, cuando estoy haciendo la práctica.”* PT-1\_PCD

La inmersión en un contexto diferente favorece la autonomía personal y profesional del alumnado e incrementa sus capacidades para enfrentarse a situaciones límite en los dos ámbitos. Por otro lado, esta inmersión en una realidad social tan distinta favorece una visión más amplia y completa del mundo que les rodea.

*“El alumno, sobretodo, creo que se lleva autonomía, ser capaz de romper en un país donde hay otra inercia, romper ese estatus que tiene en casa (no solamente en su núcleo familiar si no en un país y con unas condiciones) y crear su autonomía para salir adelante ante las condiciones y circunstancias que se planteen en su nueva situación o su nuevo estatus. ...Se magnifican mucho pequeñas cosas que luego eso se convierte en valores en la persona, el darle esa magnitud al hecho de compartir una comida básica. Y luego creo que se traen o que les llama mucho la relación humana que alcanzan, que te*

*puedes ir con una determinada actitud y volver con otra más humilde, (...)” PT-2\_ME\_PCD*

*“Como te decía el poder estar inmersos en otra realidad, el sentir que de la teoría a la práctica dista mucho.” PT-1\_PCD*

*“Y yo creo que eso es un aporte muy interesante porque es un aporte muy vivencial.” TP1*

El profesorado observa que estos programas incorporan una dimensión social en la formación de los futuros egresados; este es un elemento relevante que hace consciente al profesorado de los cambios personales que sufre el alumnado con una experiencia de este tipo.

*“(...) yo valoro también muy positivamente la experiencia, estos chicos que les ha cambiado la forma de ver el mundo.” TP2*

*“Tal vez yo resaltaría el hecho de que me llama mucho la atención de algunos alumnos que han participado que vienen con mucha ilusión, con una motivación especial, se ve un cambio grande ¿no?” TP2*

*“(...) también esa implicación en lo que sería ese activismo o el asociacionismo local que para mí ha sido la mayor satisfacción. (...) lo que es una implicación en lo que es el antes y el después una vez han vuelto, que yo creo que en ese sentido ha sido muy positivo.” TP2*

Por otro lado el profesorado observa de forma diferente los aprendizajes si la tarea a desempeñar la realiza un alumno de master o grado. Para un alumno de master los programas son un recurso académico para disfrutar de una primera experiencia profesional. Sin embargo, para un alumno de grado, el aporte de los programas está más en consonancia con los preceptos de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Esto no quiere decir que el alumnado de master se quede al margen de esos objetivos, pero sí que se observan diferencias en cuanto a las motivaciones en unos y otros, mostradas también en el alumnado.

*“(...) yo diferenciaría lo que son los programas en postgrado y grado... yo por lo menos me enfrente a ellos de forma muy diferente. En postgrado, yo creo que lo que le ofrecen al estudiante de máster, etc., es una oportunidad de tener una experiencia cercana al ámbito profesional que es extraordinariamente enriquecedora y formativa, en cuanto a entrar en el mundo en el que luego quiere desarrollar su trabajo profesional, y creo que este tipo de programas les ofrecen una oportunidad extraordinaria para ello; por la dimensión internacional, por el aporte de recursos que hace viable cosas que sin ellos no se podrían producir. Luego, a nivel de grado, yo creo que el papel de estos programas es un poco diferente. Es más entrar en contacto con un mundo, que es el mundo de la cooperación, que es un mundo al que no se han aproximado durante su programa de formación reglada ¿no? y que bueno, que tiene un papel formativo de carácter diferente. No tan técnico, si no más humano, de sensibilización, de apertura de mente, de conocer otras perspectivas, etc.” TP1*

La participación como tutor también es diferente. Cuando la experiencia está vinculada a un trabajo fin de grado o master la actuación del profesor es mucho más activa y evidente, precisamente porque luego el alumnado lo exige, mientras que si son unas prácticas simplemente la distancia entre el tutor y el alumno es mayor y se diluye más el contacto al no existir una conexión directa. Por este motivo, los profesores consideran que se debería disponer de un mecanismo para crear nexos entre esas tres partes que son el alumnado, el profesorado y la institución, independientemente del tipo de producto académico que dé como resultado el paso por el programa.

Otro tema recurrente son los problemas que se presentan en algunas ocasiones a la hora de reconocer los trabajos por parte de los centros. El profesorado se queja que muchas veces los trabajos realizados en el marco de este tipo de programas no son bien evaluados porque no cubren las competencias que tienen que desarrollar los futuros egresados de la UPV, y observan dificultades para convertir algunos trabajos de campo en trabajos evaluables por un tribunal. Esta circunstancia se hace muy evidente sobre todo en algunas titulaciones. Proponen que sería necesario que desde el CCD se tuviera un diálogo más estrecho con las escuelas y facultades que facilitara la comprensión sobre la finalidad de estos programas, demandara un mayor reconocimiento para los mismos de manera institucional, y la necesidad de difundir el objetivo académico, docente y social de estos programas en las escuelas.

*“Pero sí de enfrentarse a ese ejercicio de tratar de convertir ese trabajo de campo en algo evaluable, en un trabajo final de carrera, luego siempre he tenido la sensación de que había que forzar un poco, digamos, que era un hecho forzado de por sí, que no estaba encauzado de una manera natural.” TP1*

Opinan que la institución debería de favorecer mecanismos para evaluar los trabajos de una forma más justa. La falta de reconocimiento de algunos de estos trabajos implica que al final sea una cuestión de la buena voluntad coyuntural que se de en cada momento, y que no propicia que en los tribunales el profesorado sea capaz de entender lo que es un trabajo fin de grado o tesina fin de master vinculada a un proyecto de cooperación. Para evitarlo, la universidad debería ser concedora de los impactos de los programas y disponer de herramientas para la evaluación de estos trabajos en los tribunales. Ayudaría también que el profesorado tuviera una formación y sensibilización específica y minimizar con ello las dificultades expuestas.

*“(…) claro, la buena voluntad siempre se presupone, sino no funcionaría nada, pero las cosas tienen que estar un poquito más claras, cuales son los derechos incluso de los alumnos en este programa.” TP1*

*“En qué revierte, porque si no hay evaluación, que es un poco lo que están haciendo ustedes, después tampoco se sabe para qué. Porque al final todo se queda en palabras bonitas y simpáticas.” PT1*

### **6.1.2. La empleabilidad del alumnado**

La empleabilidad del futuro egresado de la UPV no se encuentra entre los objetivos de los programas. Sin embargo, a lo largo del proceso de investigación se ha hecho palpable como un elemento recurrente y muy valorado por la universidad. La empleabilidad de futuros egresados

es una de las principales responsabilidades de todas las instituciones universitarias. La orientación al empleo junto a la mejora de la calidad académica son los dos pilares fundamentales sobre los que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999), y una universidad volcada a la sociedad necesita conocer sus demandas y qué conocimiento y habilidades se requieren para este desempeño profesional.

En la UPV no existen estudios de empleabilidad que puedan constatar los resultados que aquí se discuten y el alcance de este estudio no permite disponer de estos datos. Sería necesario un estudio longitudinal a largo plazo para conocer la contribución de los programas a la empleabilidad del alumnado. Sin embargo, de manera reiterada, el profesorado establecía vínculos con la empleabilidad del futuro egresado. Por este motivo, durante la entrevista de testeo se constató la necesidad de introducir una pregunta que abordara esta cuestión. Estas son algunas de las declaraciones que ponen de manifiesto que el profesorado observa contribuciones curriculares en los programas a estudio que incrementan la empleabilidad del alumnado.

*“(...) pero es cierto que la gente que tiene esta experiencia tiene algo en el currículum que a veces es porque ha estado en un organismo internacional o ha estado en tal contexto y llama la atención pero yo creo que eso es un plus siempre, a nivel de empleabilidad. Para mí el riesgo de hablar de empleabilidad es que yo creo que hay una componente más profunda o importante en este tipo de programas que es la sensibilización, el hacer que la gente tenga una experiencia, el tratar de contribuir a formar mejores ciudadanos, etc. porque lo que nos encontramos es que en la universidad, por ejemplo, en las universidades técnicas son dimensiones realmente poco trabajadas. Aquí el currículum no está hecho para que la gente seamos mejores ciudadanos, la universidad quiere formar profesionales...” PT-1\_PCD*

*“Yo no he estado nunca en una empresa para hacer entrevistas de trabajo pero estoy convencido de que sí, me pongo en el lugar de un empleador y antes dos personas que tienen la misma titulación, y que por tanto han pasado por un plan de estudios y tienen una serie de conocimientos, saber que la persona que tienes enfrente ha estado dispuesto a meterse en una aventura como es la de irse lejos de su casa en unas condiciones realmente de carencia de muchas cosas cómodas., pues para mi eso hace referencia a una serie de valores, de forma de ser, de temperamento de la persona, de iniciativa también, que generalmente es necesario en cualquier tipo de trabajo.” PT-2\_ME\_PCD*

Los profesores opinan que el alumnado reclama una universidad que los prepare para su incorporación al mercado laboral, con altos contenidos de técnicos y prácticos, a la vez que demandan que la universidad les aporte herramientas para la reflexión de las dinámicas globales y que los capacite para analizar la realidad compleja de forma crítica. En general, el profesorado cree que estos programas pueden abrir puertas profesionales y relacionan la empleabilidad con las capacidades y funcionamientos que se ponen en práctica. La percepción de la utilidad de los programas como vía para fortalecer el rol del alumnado como ciudadanos activos y comprometidos queda puesta de manifiesto por el profesorado en las entrevistas e informes. El profesorado constata que los aprendizajes que incorporan los programas les serán

útiles especialmente en su trayectoria personal, pero a su vez son mayoría aquellos que opinan que también les pueden ayudar a aumentar su competencia en el mercado laboral.

*“No tengo muy claro la empleabilidad directa en el sentido de que luego una empresa que lo vea en el currículum, no sé muy bien cómo lo valorarán, pero yo creo que eso sirve para que el alumno sea más consciente de sus capacidades y de sus habilidades y de cuántas cosas puede hacer. Creo que eso también es como una inyección de moral para que se atrevan a hacer cosas y se atrevan a aspirar a puestos o a posiciones que quizá no se atrevieran. Lo veo más como un estímulo interno para que al alumno le ayude a mejorar su empleabilidad, un estímulo o una autoafirmación.”* PT-6\_ME

*“Yo da la casualidad de que les doy una asignatura en la que les hablo de su futuro profesional, de la capacidad de adaptación que las empresas buscan y además porque tengo mucho contacto con gente que va buscando alumnos en prácticas incluso para trabajar, y me dicen: voy a valorar el currículum pero lo que más voy a valorar es la aptitud y la capacidad que tenga para trabajar con mucha gente de distintos entornos y que sepa adaptarse, que tengas ganas. Yo creo que un programa de estos le da al alumno eso en su currículum.”* PT-5\_ME

Las prácticas sitúan a la mayoría de los alumnos y alumnas en un contexto o situación concreta que tienen que resolver y que en algunas ocasiones tiene un elevado grado de complejidad. Las prácticas son más que un ejercicio de clase, son situaciones reales que el profesorado considera que deberían tener más peso en el currículum.

*“Ahora, lo que también creo, lo que deberían de obtener y creo que no obtienen, es más reconocimiento, más trabajo en el ámbito de los contenidos, especialmente en su formación profesional y más reconocimiento por ello.”* TP1

Paralelamente a este necesario reconocimiento en el currículum del alumnado, el profesorado participante en el estudio también revela que las experiencias de cooperación siguen sin estar valoradas institucionalmente, de ahí las dificultades para que se mencionen de manera expresa en el expediente del alumnado.

*“Esa es la sensación que me da a mí. Creo que todavía tiene un halo, e institucionalmente no hemos empujado suficientemente esa vía, un halo de todo lo que está rodeado, los valores o la imagen que rodea la cooperación en la sociedad en general. Que tiene un punto de voluntad, de buena onda... y tal y cual. Parece que la dimensión profesional no estuviera tan marcada. Entonces, en ese sentido aún nos falta un poco.”* TP1

También relacionan los programas con las posibilidades que para el mundo de la ingeniería se abren en otros continentes, derivados de la expansión económica y de las dificultades de encontrar un empleo en España. Los programas favorecen que los egresados visibilicen y se planteen acceder a nichos de empleo en otros lugares, disponiendo de una experiencia que será valorada por las empresas.



*“Y para muchos titulados eso constituye una barrera. Estos otros se manejan ya en un tipo de realidades en los que las empresas españolas están como locas buscando contratos públicos y están deseando encontrar a gente que se mueva con cierta fluidez en ese tipo de contextos. Y estos alumnos cuentan con una experiencia (...) eso es valiosísimo.” TP1*

### 6.1.3. El papel del profesor – tutor

En este apartado se analiza el papel del tutor desde dos ópticas. En primer lugar lo que aporta el profesorado en la tutorización del alumno y, en segundo lugar, las implicaciones sobre el trabajo académico del profesorado derivadas de ese proceso de tutorización.

No todos los tutores observan los programas de la misma óptica. Una parte del profesorado se identifica como facilitadores que dan respuesta a lo que el alumnado persigue académicamente como en cualquier programa de la UPV. No lo observan como algo especial, con particularidades en la tutorización, ni que se deba de valorar de forma diferente.

*“Yo en este caso, diría que mi labor con el alumno, ha sido la misma que podría haber hecho con otro alumno, o con el mismo alumno desarrollando la práctica o el trabajo aquí” TP1*

Otros sin embargo señalan una serie de elementos diferenciadores a tener en cuenta y que muestran que la acción de tutorización en un programa de estas características va más allá del soporte meramente académico o técnico.

*“Facilitador sí, pero tutorizar aún más que en un proyecto convencional puesto que hay una serie de condicionantes, de inseguridades del estudiante que tenemos que reforzar.” TP1*

*“No es que estemos de acompañantes ni de psicólogos pero creo que hay un elemento muy importante que para mí debería reforzarse (...) no digo que seamos padres y madres pero para mí saber cómo se fue, como transcurre y que sea capaz de tener a alguien que te está siguiendo en ese proceso personal de transformación y de dudas (...) yo creo que tiene que haber una mínima comunicación durante el proceso.” PT-1\_PCD*

Uno de los problemas más recurrentes y que se derivan de la naturaleza de los programas es el desconocimiento que tiene el profesorado de algunos de los proyectos que tutorizan. En este sentido se observan diferencias entre los dos programas. En el caso del PCD el alumnado va a llevar a cabo su Trabajo Fin de Master, Trabajo Fin de Grado o prácticas curriculares y el tutor es conocedor desde el primer momento de todos los elementos necesarios para la ejercer el desempeño de tu trabajo. Sin embargo, en el programa Meridies el tutor es contactado por el alumnado posteriormente a la concesión de la beca y no dispone de todos los elementos necesarios para el desempeño de la tarea.

*“Para mí la mayor ansiedad cuando tutorizas este tipo de procesos es cuando las tareas concretas que hace la persona que se va no son tu disciplina 100%; tú no eres experta en eso y confías en el acompañamiento que se hace allí.” PT-1\_PCD*

La segunda cuestión que se aborda está relacionada con las aportaciones de este tipo de experiencias en la actividad docente e investigadora del profesorado. Las declaraciones han mostrado de forma muy positiva y sorprendente las oportunidades de aprendizaje profesional que estos programas producen en el profesorado.

*“Primero el ejercicio de un trabajo, porque como docentes tenemos que estar expuestos a todo este tipo de trámites que tenemos que cumplir con ellos. Y lo que me aporta, sobretodo, es la alegría de los chavales, cuando vuelven es algo tremendo. Me cuentan algunas anécdotas y yo creo que eso sobrepasa los márgenes del 1 al 10, es algo que ya se te queda ahí y simplemente saber la felicidad que ellos traen por esa vivencia, a mí me llena como persona, como docente más...”* PT-2\_ME\_PCD

Los programas ayudan al profesorado a tomar conciencia sobre la importancia de transmitir al alumnado técnicas que no responden a un modelo único. En los trabajos realizados en los programas encuentran modelos para llevar al aula.

*“Entonces, el hecho de ver una experiencia como la de XXX que te transmite información, los problemas que ha tenido, etc., esto es muy enriquecedor. (...) lo hemos adaptado y vamos corrigiendo las técnicas. Y eso lo transmites a los alumnos con la idea de que entiendan que las técnicas que enseñamos luego hay que ir adaptándolas.”* PT-4\_ME

*“(...) me ha parecido interesante porque en mi docencia he podido ir detectando cosas que le han ido sucediendo y luego trasladarlas a nivel docente a las experiencias del día a día con los alumnos. Cuando les das ejemplos y reflexionas sobre ciertas cosas, poder ponerlo como ejemplo, poder poner esas otras situaciones y esos pequeños problemas que pueden surgir y que ha ayudado a resolver desde lejos, ponérselo como pasos y que ellos vean y que abran un poquito sus mentes., que siempre estamos con asignaturas y tienen que estar muy abiertos a muchas circunstancias que se pueden dar y que salgan de sus manos y aprendan a manejarlas sin estresarse, sin agobiarse y de la manera más profesional posible. Primero el 1, el 2 y el 3, vamos a ver cómo resolvemos, a buscar vías si vamos a ser creativos para encontrar soluciones a cada una de esas necesidades. Y eso lo he aprendido yo de ver al alumno en su momento en la beca, en su estancia.”* PT-5\_ME

También refuerzan que el testimonio gráfico es muy importante, no solo para la universidad, las instituciones y las entidades colaboradoras, sino para ellos mismos en calidad de tutores. Valoran especialmente la comunicación con el alumnado y con el CCD, y las oportunidades que los programas brindan para la difusión de las experiencias.

*“(...) simplemente la jornada que tuvimos el otro día en la casa del alumno donde ves tanta motivación, ves los resultados obtenidos, yo creo que eso como persona te refuerza y como docente también.”* PT-2\_ME\_PCD

También se hacen evidentes algunos problemas de comunicación. El profesorado demanda una mayor intervención y seguimiento durante el proceso por parte del CCD.

*“Yo creo que una cosa muy bien que hacéis es esa comunicación con los tutores, pero quizá a mitad de procesos comunicarse con los tutores UPV, ver qué sucede,... y cerrar un poco ese círculo.”* PT-1\_PCD

Los profesores también comentan las dificultades que presenta tutorizar este tipo de trabajo a distancia y, en ocasiones, con una temática diferente a la inicialmente prevista. En muchas circunstancias el estudiante realiza una práctica a partir de la cual hay que estructurar un trabajo académico; el tutor acaba construyendo trabajos un poco a la inversa, trayendo un trabajo de campo, dándole forma posteriormente y llevando a cabo una tarea que tendría que haber estado planificada anteriormente. Eso, indudablemente, le ocasiona un esfuerzo adicional, que podría solventarse con un mayor diálogo entre las instituciones participantes, y con una secuencia en el trabajo de inicio organizada de una manera más lógica.

*“En cierto modo la docencia es ponerte en medio del problema con los alumnos, no es mucho más. Entonces son problemas distintos, requieren un poco más de esfuerzo porque no es lo mismo que trabajen contextos que tú tienes más cercanos o más próximos que otros que tienes un poco que imaginar, porque por muchos datos que haya hay una parte de imaginación.”* TP1

*“Haría énfasis quizás en lo que hablabais ahora del aprendizaje, de conocer cosas que a lo mejor no habrías llegado a ellas si no es a través de estas experiencias. Y luego también ya, desde un punto de vista menos puntual, pues eso, el establecer vinculaciones con instituciones... establecer o mantener vínculos de trabajo con instituciones del Sur que de otra forma tampoco habrías podido o establecer, o mantener en el tiempo, de una secuencia de trabajo ya más a medio plazo.”* TP1

*“Quizá el establecimiento de un vínculo previo entre la organización, la entidad en la que van a trabajar y el tutor podría subsanar un poco esa conexión.”* TP1

Otra fortaleza de los programas es que el profesorado valora muy positivamente la oportunidad de conocer y relacionarse con otras instituciones que el proceso de tutorización les ofrece. El alumnado es portador de la imagen exterior de la UPV. La institución en los programas es el alumnado y éste traslada este vínculo al profesorado. En este sentido, ser conscientes que existe una institución detrás que se preocupa por el desempeño del trabajo y que va más allá de la acción puntual de un estudiante, abre puertas para establecer redes de colaboración y relaciones muy valoradas por el profesorado. Además de la proyección internacional de la universidad.

*“(...) a mí me han reportado muy buena imagen en el exterior cuando lo hacen bien.”*  
TP1

*“(...) la institución se da cuenta de que eso no es un alumno que se ha cogido una mochila sino que hay una institución detrás, y esa institución tiene una cara que en ese caso eres tú, porque claro. Por ejemplo las becas y tal, los compañeros CCD a parte de la gestión que nos apoyan y eso, pues no van a estar en el día a día de cada uno de los alumnos, y para eso estamos los tutores.”*

Al profesorado los programas le permiten conocer proyectos y experiencias que de otra manera no podría haberlos conocido. Un elemento a destacar es que, pese a las dificultades antes señaladas, el enfrentarse a proyectos tan diferentes requiere un esfuerzo en su actividad académica y les enriquece, convirtiendo los programas en espacios de aprendizaje para el profesorado. Valoran la oportunidad que les ofrecen los programas de introducir contenidos prácticos en las aulas, lo que les facilita su tarea como docentes, y de cuestionamiento y revisión de lo que supone formar a un futuro ingeniero o un licenciado, desarrollar investigaciones aplicadas, nuevos proyectos y conocer entidades de otros países para abrir vías de colaboración.

*“Y a mí como profesor me encanta la motivación las ganas de aportar cosas y demás. Lo cual pues un poco contrasta con una sensación muy general que he detectado en muchos alumnos tanto de grado como de estudios más avanzados, de tener la impresión de que todo está hecho, que no hay nada por hacer y que está todo muy mal. En este caso tanto antes de ir y sobre todo a la vuelta, pues la gente vuelve con una mentalidad de, vamos, que hay muchas cosas que han tenido la suerte de aprender y que están dispuestos a compartir y ayudar y bueno, pues se le abre un panorama mucho más amplio.” TP2*

*“(…), yo a nivel académico de cara a mi docencia he encontrado un refuerzo en determinadas cosas que estamos intentando enseñar a los chavales. Lo que justamente estamos intentando aquí en clase enseñar a los chavales es que el ingeniero tiene que aprender que el ejercicio de su profesión está al servicio del ciudadano” PT-4\_ME*

En general, los programas contribuyen a un cambio en la cultura docente al otorgar al profesorado un papel educativo más relevante que el que se les presupone como instrumentos capaces de transmitir conocimientos técnicos.

#### **6.1.4. Los vínculos con la dinámica universitaria**

Otra de las preguntas por las que se interpela al profesorado es cómo relacionan estos programas con la dinámica y políticas universitarias.

Uno de los aprendizajes más consolidados son los vínculos que se producen con otras actividades académicas y que tienen como nexo el trabajo que lleva a cabo el alumnado en los programas. Por ejemplo, en el caso una beca enmarcada en un proyecto de investigación, éste respalda el trabajo del alumno; además, se tiene una relación previa con la institución de destino, lo que favorece que el estudiante esté muy apoyado y se sienta acompañado. Por otra parte el alumnado, además de ver fortalecido el trabajo que se está desarrollando, facilita información de primera mano de la marcha del proyecto, lo que permite su análisis con profundidad, contribuyendo con ello a hacer frente a la solución de los problemas que se van planteando.

*“(…) ningún becario se ha limitado a hacer lo que estaba previsto, no han hecho todo lo que estaba previsto pero por contra han abordado la resolución y se han metido en asuntos que no estaban previstos, asuntos que no nos han dicho, interesantísimos que no teníamos ni idea y que han redirigido una parte del trabajo que han hecho en su*

*estancia que ha propiciado en años siguientes becarios que hemos ido redirigiendo en función de las necesidades.” PT-2\_ME\_PCD*

*“Entonces ha sido un conocimiento en el terreno de las cosas como son que nos ha venido muy bien para redirigir nuestras actividades aquí en la universidad. El proyecto Adsideo que solicitamos en su momento estaba justificado por necesidades que los becarios Meridies habían ido detectando y bueno, una vez obtenida la financiación los siguientes becarios los enfocamos a las actividades del proyecto. (...) la posibilidad de disponer de los becarios Meridies para apoyo en proyectos de investigación ya sean Adsideo o de otro tipo es muy interesante.” PT-2\_ME\_PCD*

*“(...) nos ha permitido ser conscientes de las necesidades que hay en muchos lugares del mundo, que son muy diferentes de las que habitualmente tenemos que intentar resolver en un entorno de industrialización avanzada, de alta tecnología, donde estamos compitiendo en ese área muchos investigadores, muchos centros de investigación, intentando apoyar a empresas generalmente ya con un desarrollo importante a seguir avanzando. (...) Y, por contra, pues hay una cantidad enorme, ni siquiera empresas, de personas, de comunidades, de colectivos, con necesidades básicas, muy básicas, donde resulta que no hay gente, comparativamente, hay poquísima gente dedicándole atención.” PT-2\_ME\_PCD*

También valoran el apoyo financiero que reciben por parte de la institución en este tipo de colaboraciones.

*“(...), entonces los Meridies para financiar la estancia de un becario en un lugar, ha venido muy bien, ha sido una experiencia muy buena y desde luego la de los becarios todos ellos, creo que han sido 4 o 5 en total, pues ha sido magnífica.” PT-2\_ME\_PCD*

Siguiendo con el tema económico, el profesorado es consciente del coste que suponen los programas para la universidad en relación al impacto que provocan en los procesos de aprendizaje del alumnado.

*“(...) constituye una forma de acceder a realidades que muchas veces en nuestro día a día es difícil de entrar en ellas, y luego, una cosa que yo siempre he dicho es que este tipo de programas a mí se me asemeja mucho a lo que yo he visto en las universidades europeas en las que los estudiantes de los últimos cursos tienen la posibilidad de realizar estancias de trabajo, de investigación... no sé si ellos lo plantearan desde temas de cooperación al desarrollo, pero muy similares a lo que hacen nuestros alumnos, es decir, es un tipo de enfoque o de actividad, que las universidades francesas, las alemanas, las británicas... financian generosamente y que desde ese punto de vista nos pone un poco, no voy a decir al nivel, pero si en el mismo ámbito que ellas. Y para mí lo considero un elemento importante, es decir, las universidades con las que nos queremos comparar o aquellas a las que aspiramos, están haciendo programas que, no sé si los llamarán de cooperación, pero que hacen un poco lo mismo que estos.” TP1*

Respecto a otros programas de movilidad, el profesorado observa puntos en común y algunas diferencias entre ellos. En general coinciden en que son programas de movilidad que

instrumentalmente son similares pero con objetivos distintos. Difieren en la forma, los procedimientos y en el perfil del alumnado que muestran interés por participar.

Como cualquier otro programa de movilidad son valorados muy positivamente por la universidad en términos de imagen, de colaboración directa con la sociedad y del incremento de las capacidades que provocan en el alumnado. Sin embargo, el profesorado hace mención al poco impacto de los programas en el campus y a la carencia de vínculos claros con los procesos de internacionalización que se están desarrollando.

El profesorado también hace referencia al perfil del alumnado que participa en los programas. Es un tipo de alumnado que tiene inquietudes y ganas de comprometerse socialmente y que no se aproxima a solicitar la beca como un recurso más a explorar. El profesorado muestra que el hecho de querer participar en estos programas es uno de los elementos que marca una singularidad en el tipo de alumnado. Esta diferencia, que puede parecer sutil, se refleja en el proceso de las entrevistas, constatando la presencia de una serie de valores intrínsecos en los programas y que no se pueden separar del objetivo de una movilidad de estas características. En estos programas se requiere motivación y actitudes y el profesorado lo percibe.

*“Yo de verdad, no digo que es que la gente que venga de cooperación sean los mejores (...) pero desde luego creo que tienen muy clara la perspectiva de que van a hacer algo con un compromiso humano, social... Para mí no tiene duda.” TP1*

Plantean que siendo programas de movilidad tienen un contexto institucional marcadamente distinto de otros programas de movilidad internacional.

*“La implicación para mí claramente es diferente y es un ejemplo muy sencillo. Yo he mantenido el contacto con... después de participar en su proyecto o trabajo final de carrera con todos los que han participado en algún tipo de movilidad de este tipo. Sé incluso dónde están todos ahora y en qué están trabajando, mientras eso no se ha dado el caso ni en el 50% de los que han participado en otro tipo de... Entonces, eso denota un tipo de implicación diferente. Por mi parte sí que ha existido en este tipo de programas.” TP1*

*“También normalmente, los estudiantes son claramente diferentes, te piden mucho más de origen, y durante todo el proceso estás mucho ahí y se establecen otros lazos con los estudiantes que no son los convencionales.” TP1*

*“Sí creo que enriquece no sólo al alumno sino a la politécnica (...) Yo lo veo enriquecedor a nivel personal y a nivel institucional” TP2*

*“(...) que se rompe los modelos únicos, los estereotipos. Creo que ya se rompen con Erasmus, pero cuando nos movemos aquí no deja de ser un contexto de país desarrollado y cuando uno va ahí supongo que se encuentra con valores muy diferentes, con entornos profesionales y sociales que no tienen nada que ver con los de aquí.” PT-4\_ME*

*“Son muchos más conscientes de la cantidad de cosas que ellos pueden aportar a los demás. Un estudiante de Erasmus cursa algún año de su carrera fuera pero en ese sentido no se dan las mismas experiencias.” PT-2\_ME\_PCD*

*“¿Un estudiante de promoe que tuvo estuvo en Japón y claro él vino encantado, pero ese encantamiento que te da un pico de vida y luego baja al estatus donde estás. Pero las Meridies en las que te pasas ahí con otras fortalezas más de humanidad eso ya se te queda marcado como un rol de vida. Sí que es posible que las becas Erasmus o las Promoe puedan estar más vinculadas a la empleabilidad pero tampoco lo veo tan vinculante.” PT-2\_ME\_PCD*

También relacionan los programas con el fomento de la vocación de servicio fuera del ámbito académico. Ese sentido, es un aporte claro de los programas que no se da en otros programas de movilidad.

*“(…) tengo la sensación de que aquí la aplicación es muy inmediata y normalmente las personas con las que trabajas o las comunidades en las cuales tú vas a realizar tu labor te muestran un agradecimiento muy grande. (...) Ese sería un primer elemento; además un segundo elemento, digamos que los receptores si que se trata de personas a las cuales tú estás ayudando o con las que colaboras para solventar unas necesidades que puedan tener. Yo creo que eso sí que te ayuda y es una diferencia crucial que te sales del ámbito estrictamente académico. En segundo lugar, este elemento que como persona sabes que estás contribuyendo a la sociedad, a tener una sociedad o un mundo mejor aunque sea muy marginalmente y en una situación muy puntual. Creo que ahí está el hecho diferencial...”PT-6\_ME*

*“El programa Erasmus está para que tú veas otra universidad, hagas unos estudios equivalentes, tengas una experiencia de conocer a gente nueva, está dentro de contexto pero en ningún momento se te invita a poder estar indagando sobre las controversias de esas sociedades ni sobre las situaciones de desigualdad que existen. Yo creo que eso no está en el programa ni nadie lo fomenta.” PT-1\_PCD*

También se valora como muy positivo el tipo de acompañamiento que se lleva a cabo en los programas, siendo esta una característica que los diferencia de otros. La implicación del profesorado también tiene una componente de solidaridad que se hace visible y desde esa perspectiva, también desempeñan su tarea. En este sentido, la propia práctica en sí misma tiene un objetivo social que no tienen otras y con un marcado carácter solidario.

Otro aspecto que muestra las diferencias son las condiciones en las que vive el alumnado, el entorno en el que desarrollan su actividad y su vivencia personal. En general es un entorno normalmente desfavorecido que no contempla las comodidades que pueden tener otro tipo de moviidades.

Estos programas rompen con la imagen de la universidad y les ayudan a pensar en una universidad diferente acorde con el desarrollo humano.

*“En una sociedad ideal, la cooperación debería de ser la finalidad de la universidad, los ricos ya se apañan solos, en general. Esos sí que podrían ser electrones libres. Pero sin embargo el desarrollo de la sociedad debería ser una misión de la universidad. Entonces, el deseo sería que la cooperación estuviera integrada en todas las instituciones y en todas las materias como lo natural de la universidad. Y desde luego la cooperación a corta distancia, seguro que si nos podemos a ver la ciudad de Valencia... A mí se me ocurren unos cuantos sitios así sin pensar mucho para cooperar.” TP1*

## **6.2. EL PUNTO DE VISTA DE LAS ORGANIZACIONES QUE RECIBEN AL ALUMNADO**

En este apartado se abordan los programas a estudio desde la perspectiva de las organizaciones de acogida. El punto de vista de las organizaciones se observa desde tres ángulos diferentes. En primer lugar lo que suponen estas colaboraciones para la UPV; en segundo lugar el aporte para el alumnado y, por último, lo que estos programas les ofrecen a las organizaciones. Se incluye también un apartado que recoge aspectos relevantes relativos a la gestión de los programas haciendo especial hincapié en los procesos y recursos en los que intervienen directamente las organizaciones.

Para el análisis se han considerado los testimonios de las entrevistas realizadas y los talleres llevados a cabo con las organizaciones de acogida en el año 2014. En estos talleres se tuvo la oportunidad de compartir de forma directa y de manera muy amplia la opinión que les merecen iniciativas como los programas de movilidad de la UPV, lo que aporta una actividad o acción de este tipo a la organización y lo que desde su punto de vista implica para la formación del alumnado. También se destinó un espacio para compartir los procesos de gestión de los programas, recogiendo recomendaciones para la mejora de los procesos y recursos.

La diagnosis incorpora las voces de las organizaciones principalmente a través de estos dos espacios, pero también nos hemos apoyado en el análisis de los términos de referencia y los informes presentados por las mismas al finalizar las prácticas, los cuales constituyen una fuente secundaria de gran valor.

### **6.2.1. El aporte en la institución universitaria de las colaboraciones con las organizaciones**

Desde el punto de vista de las organizaciones, el principal aporte de los programas a la universidad es el conocimiento directo que transmiten las entidades de un mundo en continuo proceso de cambio y de enorme complejidad. Las instituciones disponen de una situación privilegiada para el conocimiento de las problemáticas sociales de las que muchas veces están alejadas las universidades. Los programas facilitan espacios de relación con las organizaciones vinculadas al sector de la cooperación al desarrollo, e incrementan alianzas innovadoras con la sociedad civil con el fin impulsar los conocimientos técnicos, las capacidades y los recursos.

A través de estas organizaciones la universidad se hace eco de las carencias en la formación que se ofrece en algunas de las disciplinas que se imparten en la UPV. Las observaciones ponen de relieve la desconexión entre el profesorado, alumnado y sociedad civil. Estas iniciativas



permiten el conocimiento directo y abren oportunidades para explorar nuevas vías de colaboración en el ámbito de la investigación y la docencia.

*“(...) quizás eche de menos un enfoque o alguna asignatura en la que se explique un poco qué es la cooperación al desarrollo. (...) un debate técnico, científico pero también ético y moral y creo que todo eso dentro de la cooperación al desarrollo se hace muy patente porque es muy palpable.” ID-3*

*“Yo creo que este es un rasgo importante de que hacer una cooperación interuniversitaria que tiene esta doble función, desde la academia convertirse en un actor social en los territorios. No ver el territorio como fuera de la universidad, si no la universidad como un actor de este territorio desde su ámbito específico de acción que es el académico. Y en ese sentido la presencia de los alumnos que han venido de la UPV han impulsado ese proyecto, se han involucrado y creo que también las tesis que ellos han elaborado o sus trabajos de fin de carrera también apuntan a eso. Incluso yo había hecho la sugerencia de que si con cooperación con ustedes se podría hacer una publicación sintética de todos los que aporten, de todos los pasantes, yo creo que ahí hay una construcción académica y de vinculación con la sociedad.” ID-6*

### 6.2.2. El aporte de los programas al alumnado

Desde el punto de vista de las instituciones estos programas aportan al alumnado nuevas oportunidades formativas. Cabe destacar que cuando se plantean las preguntas relacionadas con esta cuestión, las entidades no son del todo conscientes del potencial formativo de estos programas pero conforme van reflexionando sobre las cuestiones que se plantean, afloran muchas declaraciones en este sentido.

*“(...) considero que es muy importante, primero porque de esta forma viven una realidad distinta totalmente de en la que están envueltos y, además, en esa realidad van a ser capaces de aplicar los conocimientos que están estudiando. No sería igual aplicar esos conocimientos aquí, en el "primer mundo" que allá donde van a hacer esas prácticas. Creo que esa diferencia también les va a beneficiar.” ID-1*

Las opiniones de las instituciones sobre el rol de los programas para promover una educación crítica, y cuál es la contribución que pueden aportar las mismas, no es coincidente en todas las organizaciones. Las entidades visualizan de forma directa la contribución de estos programas a la educación para el futuro egresado; sin embargo la percepción de este vínculo con la educación crítica no es homogénea.

*“(...) los alumnos tienen la oportunidad de acceder a esta actividad de educación para el desarrollo en primera persona y, además, no es una actividad más de educación para el desarrollo si no que es acorde a lo que ellos han decidido ser profesionalmente. Es una oportunidad de poner en práctica lo que están estudiando pero en otros contextos donde su trabajo seguramente pueda hacer mucho bien.” ID-1*

*“Yo creo que la educación para el desarrollo necesita vivir el compromiso solidario y una educación para el desarrollo que no se aterriza en la práctica y en lo vivencial, es un*

*programa de educación para el desarrollo incompleto y es distinto a cuando una persona quiere dedicarse profesionalmente a algo y necesita poner en práctica esos conocimientos que tiene adquiridos. Tiene un enfoque distinto porque vas a caminar hacia el trabajo. Creo que la propuesta de educación para el desarrollo su objetivo no es ser un espacio que le genere ciertas competencias para el trabajo, puede darse pero no es ese su objetivo; su objetivo es crear una conciencia crítica a la persona.” ID-4*

Algunas entidades señalan que para formar identidades y fomentar la conciencia y el sentido de responsabilidad, en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, en los futuros egresados no es necesario viajar a un país del “sur”. Y cuestionan estos programas como recurso para la construcción de una conciencia crítica en los futuros profesionales. Estas organizaciones apuestan por otros modelos de prácticas, no vinculadas únicamente a los programas de movilidad.

*“Yo tengo mis dudas porque si tenemos una lectura de construir ciudadanía global no tengo tan claro que para descubrir la realidad local global para conocer la diversidad de contextos y para que un alumnado universitario descubra la potencialidad que tienen sus conocimientos para ponerlos al servicio del bien común, no es necesario a lo mejor irse a un proyecto. (...) Pero que solo deba ser en terceros países creo que es muy limitante; creo que puede caer en el peligro de lo exótico, caer en tener un acercamiento más parecido al turismo solidario o a un viaje de campo de trabajo. (...), solo mirar la realidad no te hace sensible necesariamente.” ID-4*

Otro de los temas recurrentes vinculado a lo anterior es la formación que recibe el alumnado. Las instituciones plantean la necesidad de participar de forma directa en los recursos formativos que sigue el alumnado asociados a los programas.

*“También porque creo que la formación de una persona que opta a una beca Meridies es muy diversa, puede tener experiencia en acción social o no tenerla, puede tener una cierta sensibilidad o puede no tener ninguna; entonces tenemos que conocer bien sus objetivos, sus motivaciones, la mochila emocional y personal con la que va para que la experiencia de la persona no sea a costa de procesos de desarrollo que se estén dando allí. Sabemos mucho de ese voluntariado de personas que van a echar una mano y muchas veces no son muy ayudadores si no que repiten y replican un sistema que consideramos injusto. Volvemos a caer en una mirada occidental, economicista, en muchos sentidos. No podemos pensar solo en la persona que va a tener la experiencia, tenemos que pensar en eso pero también en la comunidad que va a coger experiencia; al poner ambas cosas en la balanza, no puede ser suma cero, no puede ser que se beneficie la persona que va a tener la experiencia sea en detrimento de procesos que son larguísimos y muy complejos.” ID-4*

*“(...) claro si no pertenece, la idea es que tenga un margen para que se familiarice con la organización.” ID-2*

Sin embargo, pese a plantear todas estas cuestiones, las organizaciones siguen valorando positivamente los programas desde la perspectiva de la contribución de los mismos a una

educación crítica y comprometida en el futuro egresado y establecen vínculos con otras experiencias que las organizaciones ofrecen.

*“Pienso que es una muy buena herramienta de formación de ciudadanía global. (...) este tipo de experiencias las solíamos organizar en el marco del voluntariado: organizar un grupo de gente, que típicamente en el verano van un mes o un mes y medio a tener una experiencia en terreno, a trabajar con socios locales. Este tipo de experiencia es distinta por varios motivos. Primero porque es algo individual y segundo porque evidentemente es algo voluntario, nadie va forzado, pero es algo que está dentro de sus estudios, es algo que tiene un componente académico y que está muy claro y muy sistematizado, si se ha trabajado bien de antemano con su integración con los estudios y sus expectativas profesionales.” T1*

*“Para muchos de los estudiantes que llegan es muy importante darse cuenta de que la realidad es diferente a lo que ellos ven en sus casas, y aterrizar en el mundo real donde ellos se van a desempeñar y van a trabajar, va a ser bien diferente a lo que ellos vivieron académicamente y que es necesaria una realidad y contexto.” T1*

Para las instituciones, el alumnado hace un descubrimiento y toma una mayor conciencia de los problemas mundiales. Un descubrimiento en términos mentales y profesionales de una realidad global muy diferente a la que puedan haber experimentado hasta ese momento en su vida. Esto les lleva a valorar las capacidades que adquiere el alumnado y a darse cuenta de la importancia que tiene la experiencia para contribuir a orientar sus estudios y su desempeño profesional. Reflejan que los programas son un complemento necesario para la formación académica del alumnado, además de una experiencia de vida.

*“En ese sentido, por quien lo hacemos, que en nuestro caso fundamentalmente lo hacemos por los propios estudiantes, realmente es un descubrimiento tanto en lo personal como en lo profesional/académico.” T1*

Las entidades también son conscientes que no es lo mismo enviar un alumno a un sitio u a otro. Esto se ve de forma clara cuando cuestionan su propia actividad como institución, y valoran la importancia de que la experiencia esté enfocada hacia programas donde hay trabajo directo de campo que ofrezca oportunidades al alumnado de experimentación e innovación.

*“No es lo mismo enviar un pasante a PNUD, a la agencia, que al programa de Pequeñas Donaciones. Porque en pequeñas donaciones el estudiante tiene un reto mayor de aplicación de su conocimiento académico y si va a una agencia donde puede suceder cualquier cosa, dado que va por pocos meses le asignen tareas administrativas, de asistencia de otras áreas que no lo vinculan directamente a temas de desarrollo en territorio. Entonces la iniciativa no es sólo de enviarlos, sino de dónde se va a alojar a esa persona para la práctica de trabajo es también importante.” T1*

*“Creo que tocan una realidad que, de alguna manera, ayuda a abrir ventanas y a conocer una realidad diferente y en ese sentido creo que es una experiencia importante de formación de la persona. Y luego también yo creo que un contraste con la realidad de los estudios que han hecho ante la realidad, bueno, pues un confrontarse con las*

*posibilidades que da el entorno a aquellas capacidades que han adquirido en los estudios.” T1*

Un elemento importante que destacan los entrevistados es que estos proyectos e iniciativas contribuyen a generar ciudadanos con un mayor nivel de compromiso. Para algunos jóvenes es una temporada de aprendizaje importante que les acerca a otros compromisos sociales y solidarios en su entorno.

*“Yo lo relaciono acá con las lágrimas que tuvo una de las chicas que fue a República Dominicana al momento de despedirse. Que esa experiencia le cambió la vida, en el sentido de ver una realidad diferente. (...) El programa tiene un reflejo realmente positivo. Es un aprendizaje de doble vía que tiene el estudiantado, que tiene la oportunidad de ir a nuestros países, donde conoce una realidad, aprende de ella y puede aportar sus conocimientos de aula hacia una realidad diferente o para que se pueda vivir un poquito mejor en nuestra comunidad.” T1*

### **6.2.3. El aporte de los programas para las entidades de acogida**

Las entrevistas han mostrado que los programas son muy valorados por las instituciones. El aporte de estos programas a las entidades es variado. Destacan de forma general la sensibilidad que presenta la UPV frente a las demandas externas de la sociedad a través de estas experiencias. Manifiestan que estos programas contribuyen a complementar su trabajo en áreas en las que no disponen de la suficiente capacidad de alcance.

La principal tarea del alumnado suele consistir en ofrecer apoyo técnico a proyectos, así como sistematizar y evaluar resultados de las actividades de las entidades. La escasez de recursos en el ámbito de la cooperación al desarrollo hace que las entidades se apoyen en estos programas cuando no disponen de otros recursos para contratar personal más cualificado, realizar visitas de campo, o acceder a programas de sensibilización y de educación para el desarrollo. En este sentido los programas contribuyen a la sostenibilidad de algunos procesos iniciados por las organizaciones, desempeñando este papel complementario pero clave para el desarrollo de algunas de sus actividades.

*“(...) para nosotros es una oportunidad porque las ONGD también en la educación para el desarrollo o en la educación para una ciudadanía global es una de nuestras áreas de trabajo más importantes y el poder aprovechar esta herramienta de la universidad nos favorece mucho. Nos hace mucho bien porque nosotros estaríamos encantados de poder enviar más alumnos pero no somos una organización muy grande y no podemos hacer frente, en este caso, a enviar alumnos a trabajar en otros países y gracias a este acuerdo con la universidad podemos hacerlo; nos permite desarrollar nuestro trabajo.” ID-1*

*“(...) las visitas de campo no son tan habituales como nos gustaría muchas veces y en el caso concreto de la contraparte con la que yo estuve en Guatemala, revitaliza mucho y facilita, incluso, la comunicación. (...) Nosotros tenemos un problema cultural con muchas de nuestras contrapartes y el tener a un practicante nos permite de alguna*

*forma implicarle, si muestra un interés por la cooperación a parte de sus atribuciones dentro de la práctica, que nos facilita mucho este intercambio.” ID-3*

*“... como ONG muchas veces tenemos carencias técnicas y los estudiantes hay veces que vienen con ideas muy interesantes o ideas que nosotros no conocíamos que podían ser necesidades locales y aparece esa identificación ahí y nos tenemos que ingeniar entre estudiante, nuestra contraparte y nosotros para darle salida y respuesta técnica.” ID-3*

También ven como una oportunidad la presencia de personas con una cultura diferente que les ayuden a salir de sus zonas de confort, y les hagan romper relaciones de poder y desigualdad. El alumnado actúa como ejemplo de puesta en práctica de valores nuevos en las instituciones.

*“(…), también se enriquecen recibiendo a otras personas con otros valores, que viven de otra forma. El otro día lo explicaba, en muchos sitios en los que van a trabajar impera la cultura machista, son patriarcales y el hecho de ver cómo un estudiante o una estudiante trata a las mujeres de allí, o se relaciona, o está poniendo en práctica su trabajo también es importante, entre otras cosas.” ID-1*

*“(…) uno vive en una realidad, llegan unos muchachos con otra cultura y esa cosa, y te ayuda a ti a mejorar ese nivel de tolerancia que todo el mundo debemos tener.” TI*

Otro de los aportes clave es el fomento del voluntariado en la institución. Muchos alumnos continúan participando con la entidad una vez finalizado el periodo de prácticas y son correa de transmisión del trabajo de las instituciones en su entorno próximo, configurándose como agentes de cambio e incrementando su agencia.

*“(…) es importante que los alumnos tengan en cuenta que existen instituciones como esta porque efectivamente luego pueden, o a través de programas como Meridies o el de cooperación hacer voluntariado en esta o voluntariado en otra, de manera que esos alumnos que entran prácticamente sin tener una carga de vida detrás de ellos porque son muy jóvenes, la gran mayoría, llegan aquí y se responsabilizan de otras cosas...” ID-1*

*“Bueno, a nosotras a parte del fortalecimiento y apoyo que recibe nuestra contraparte, que es lo que habéis dicho vosotros, que eso lo valoramos nosotros muchísimo y lo valoran ellos muchísimo; nosotras también valoramos mucho que la mayoría de las personas, como habéis dicho, cuando van, vuelven y se quedan. Y es lo que usamos para sumar gente. O sea, la mayoría de la gente se queda, vuelve, vuelve con muchísimas ganas, con muchísima fuerza... y eso nos da fuerza también a nosotros también para seguir intentándolo.” TI*

También se abren puertas en las organizaciones para establecer otro tipo de colaboraciones con la universidad que son muy valoradas. Las entidades vislumbran el establecimiento de alianzas positivas con la universidad que les permiten incrementar sus capacidades y recursos.

*“Por eso decimos la importancia de trabajar con la universidad, precisamente porque con una universidad está claro que siempre surge algo.” ID-1*

*“Vemos que eso enriquece mucho porque nos actualizáis en conocimientos, en reflexiones (...). Creo que la persona que tenga la experiencia de estas prácticas, tanto aquí en Valencia en la oficina o en terreno, aporta, es como una ventana y aire nuevo y fresco que llega con nuevas metodologías, nuevos enfoques, nuevos aprendizajes que van a enriquecer muchísimo. Yo lo digo muchas veces, el estar en contacto con vosotros, con todo el mundo de cooperación de la universidad politécnica, a mí me ha ayudado a actualizar mis conocimientos.” ID-4*

Las colaboraciones que se derivan de estos programas fortalecen el diálogo entre colectivos y organizaciones sociales y el mundo académico y posibilita que la universidad los considere como aliados para su actividad docente y de investigación.

Relacionado con lo anterior, uno de los elementos recurrentes y que se puso de relieve por primera vez en los talleres es la desconexión entre el alumnado y el entorno universitario (profesorado, estudios, estructura universitaria y dinámicas de la política universitaria). El alumnado no da a conocer en la medida que las instituciones querrían la universidad. A partir de la toma de conciencia de esta carencia en el curso de formación se hace especial hincapié al papel que tiene el estudiante para favorecer el conocimiento de la UPV en las organizaciones donde realiza sus prácticas.

*“(...) que a través de los pasantes que hemos tenido yo no pude tener como una fotografía de la calidad de la universidad y de todas las cosas que pudiera esta ofrecer. Al parecer los estudiantes hablan muy poco de lo que es su Aula Magna. No conocía toda esa diversidad que se tiene, 40 institutos de innovación, de investigación, todas las escuelas... O sea, ese tipo de cosas no se ven, parecen que, en algunos casos, da la impresión de ser como una persona contratada para hacer algo y que terminó su tiempo y se van. Otros sienten ese sentimiento de estar un poquito más, pero como que no se conoce mucho la marca Universidad Politècnica de Valencia.” T1*

*“Y él se acordó de un profesor de acá que, lastimosamente no me acuerdo el nombre, se comunicó con él, le pidió ayuda... O sea, realmente llegó casi que salvar el humedal. Parece una cosa así inmensa pero lo hizo un pasante que estaba previsto que estuviera cuatro meses y en realidad estuvo un año, porque se queda más tiempo porque se sienten muy comprometidos. Este profesor se pagó su pasaje, estando allá fue más fácil como académico interesar a las universidades de allá, entonces también se vincularon universidades y de ahí salió su propio trabajo de maestría. Entonces fue una cuestión de cómo su vínculo con la universidad, que nosotros no lo quisimos, sino que a través de su conocimiento y entusiasmo se ha logrado. Pero por eso es un ejemplo de otras cosas que se pueden ya establecer como institucionalizar ya dentro de la beca. Porque seguro, que al igual que ese profesor habrá otro académico con compromiso social y demás que querrán hacer cosas similares en otros temas.” T1*

También, a través de los programas muchas entidades solicitan su participación activa en el aula ya que, al igual que el profesorado, ven que este tipo de programas un recurso para acercar las organizaciones a la academia.

En contrapartida, las entidades también ponen de manifiesto que el alumnado causa un impacto negativo en la institución.

*“Entonces hay veces que a ti te llega una persona y si tú no tienes una capacidad de poderlo involucrar en una acción concreta pues como que se te suma más al trabajo, entonces eso es una cuestión que uno tiene que verlo. (...) Porque no tenemos el tiempo suficiente.” T1*

*“Si a una organización vamos a enviar una persona que está con un proceso y un proyecto pero no sabe lo que va a hacer, puede que nos eche una mano para hacer nuevos proyectos porque se abre una convocatoria que interesa mucho de cooperación o del propio estado nacional donde están o si alguien sabe que para cierto momento se hará algo puede ir bien pero si va en otro momento pues igual ya no llega.” ID-2*

*“(...) nosotros que tenemos un personal pequeño y unos recursos pequeños de administración y tenemos que destinar también recursos para transporte, para los viáticos de esa persona y su equipo, el tiempo, la computadora, el escritorio, etc.” T1*

Una de las cosas que más inquietudes planteaba en el inicio de la investigación era la visión que las organizaciones tenían del perfil del alumnado que participa en los programas. Las entrevistas han mostrado una valoración muy positiva de los mismos tanto a nivel personal y como de sus capacidades formativas.

*“Y en ese sentido sí que destacaría la calidad humana y también la formación de los chicos.” T1*

*“Entonces yo creo que un tema a destacar es la calidad de los estudiantes. O sea, ellos van a aprender, pero van a aprender porque tienen un respaldo de formación fuerte, porque si no, por el poco tiempo que están allí no logran integrarse al trabajo porque pasan directo al trabajo.” T1*

También valoran muy positivamente la capacidad de adaptación del alumnado y el compromiso posterior que adquieren con el entorno y con otros trabajos de carácter voluntario.

*“(...) cuando llegó a terreno, el socio local viendo que sus capacidades eran otras y que también en ese terreno tenían necesidades, hizo una tarea bastante diferente a lo que inicialmente se había solicitado, y lo hizo tan bien que... (...) entre el socio local y nosotros, le dimos una pequeña ayuda, alargó un tiempo su estancia y en ese sentido, fue algo bastante diferente a lo inicialmente planificado pero en cualquier caso, muy, muy interesante.” T1*

*“(...) tengo varios casos así, que están trabajando posteriormente ya por iniciativa y que de alguna u otra manera siguen vinculadas al proyecto.” T1*

*“A nosotros nos son muy útiles, extremadamente útiles por el apoyo que brindan a la contraparte en Guatemala, por el seguimiento de los proyectos que en su día se realizaron, puesto que desde XXX enfocamos el desarrollo como un proceso, y por desgracia la financiación es a pulsos, y a veces acompañar esos procesos pues muchas veces por personal no podemos. Entonces, aunque los estudiantes van a hacer acciones bastante puntuales muy marcadas en un ámbito, la realidad es que luego en todos los casos han tenido el interés y las capacidades técnicas o académicas de ampliar su ámbito de acción. Siempre, en casi todos los casos, han surgido proyectos, normalmente con otras asociaciones, se han fortalecido con relaciones ya existentes o se han creado nuevas. Y ese vínculo se ha seguido a través de nuestra ONG o incluso de forma personal por el estudiante.” T1*

Por último, destacar que el aporte económico de la UPV para impulsar este tipo de programas es muy valorado por las instituciones.

*“Todo es posible a la generosidad de la UPV que pone unos recursos económicos para que eso sea posible. Las organizaciones sociales, una de las cosas que nos caracterizan normalmente es que el presupuesto no abunda, y que no en un momento dado poder contar con, por supuesto, un aporte humano capacitado está muy bien, pero si además no nos supone ni a nosotros ni a nuestros socios una inversión económica, es muy de agradecer.” T1*

#### **6.2.4. Respecto a la gestión de los programas**

Uno de los elementos que se constata es la necesidad de introducir mejoras para la gestión de los programas. Cuando se lleva a cabo esta reflexión en el seno de las organizaciones existe una pauta común, solicitan mejoras en el proceso de gestión, que van en tres direcciones: una planificación más acorde con sus tiempos y ritmos de trabajo, una participación más activa en el proceso de selección, y una evaluación continuada de los programas.

Los programas están adaptados al calendario de la UPV y esto en muchas ocasiones no está en sintonía con las necesidades de las entidades. Resulta difícil gestionar y coordinar los tiempos en los distintos lugares donde se desarrollan las prácticas. Para algunas entidades la gestión de los tiempos representa un inconveniente o situación complicada para el buen desarrollo de la colaboración.

*“Que entonces, fijaros, en nuestro proyecto en vez de ser, como suele ser, habitualmente es hacia final de año, fuera a principio de mes; es que no podría ser, es que sería imposible, es decir, que... eso es un limitante, esos plazos que hay. Pero, creo que es muy difícil. La única cosa que se podría hacer ¿eh? (...), es no poner esa limitante de iniciar el año natural, ¿Por qué? Porque si desde el momento que tú concedes la ayuda tienes un año, tienes mucha más flexibilidad para el proyecto final. Primero porque hay plazos más largos, segundo porque hay más flexibilidad de acomodarlo a unos plazos determinados” T1*

En algunas organizaciones del entorno próximo de la universidad la problemática de los tiempos se traslada al proceso de formación del alumnado. Plantean la necesidad de una formación más



amplia vinculada directamente a la institución. Algunos elementos dificultan que esto se pueda llevar a cabo. Los tiempos universitarios no lo hacen posible y no se puede obligar al alumnado, una vez concedida la beca, a que participe en un proceso formativo que implique mucho tiempo, que no esté acompañado con los ritmos académicos y que no venga reflejado como obligación en las bases de las convocatorias. En este punto es importante destacar que las entidades valoran la relevancia y la necesidad del trabajo compartido. La colaboración, cooperación y reconocimiento de las instituciones que participan en los programas es clave para garantizar el éxito. Esta dinámica no significa no respetar los ritmos e intereses de trabajo de los actores implicados (universidad, instituciones colaboradoras y alumnado) sino al contrario, se trata de dar relevancia a los procesos a partir del conocimiento y reconocimiento mutuo, y desde una base común que nos permita compartir unos principios sobre los cuales incidir conjuntamente. Algunas de las entidades colaboradoras con la UPV no participan en estos programas por la desconexión inicial del alumnado con la entidad; al no poder ofrecerles un proceso formativo previo a su marcha vinculado a los preceptos de la entidad, y desde la universidad se respeta y valora esta postura.

Otro problema relacionado con los tiempos es la duración de la estancia del alumnado. La mayoría de entidades solicitan que el alumnado disfrute de la beca un periodo mayor. Opinan que una estancia de 4-5 meses no es del todo provechosa para el alumnado y tampoco para la institución. Algunas entidades valoran la posibilidad de ofrecer una segunda oportunidad a la persona y que pueda disfrutar de otro periodo de estancia, como si fuera una segunda beca y algunas de las entidades estarían dispuestas a completar la estancia en términos económicos. Sin embargo otras dificultades que se plantean es que estas colaboraciones, cuando se dan en un periodo de tiempo mayor, pueden llevar asociadas trabajo encubierto por las organizaciones y ya no es un estudiante en periodo de formación sino una persona contratada y esto tiene otras connotaciones legales por una parte (visados, permisos, vinculación con la UPV, seguros...) y de logro de objetivos que se escapan de los preceptos de los programas.

*"(...) en términos de lo que es la estancia, la longitud de la pasantía esa sí es importante tomar en cuenta. Porque en los que el pasante da vuelta, conoce, consigue casa... se va dos y tres meses. Y después cuando quiere entrar a trabajar ya "me tengo que ir". TI*

*"Yo también valoraría que estén un año, por lo menos que tengan la disponibilidad, diría. Porque si ellos tienen la disponibilidad y desde aquí pueden ir 6 meses, nosotros podríamos completarle la estancia si vemos eso, que hay un trabajo" TI*

Las ONGD del entorno próximo a la UPV plantean algunas dificultades en relación con sus contrapartes. Uno de los problemas que manifiestan es no tener la certeza de estar alineado con las necesidades reales de sus socios en el momento que la universidad solicita los términos de referencia. Esta circunstancia se da por causas normalmente externas, bastantes cambiantes y muy complejas de gestionar. Esto obliga a veces a llevar a cabo una planificación que puede generar expectativas que no se cumplen, algo muy habitual en el sector de la cooperación y de lo que los programas se quieren alejar.

Otro de los problemas que aparece reiteradamente son los procesos de selección del alumnado. Pese a que las tecnologías de la comunicación han evolucionado mucho y es posible

incorporar a las entidades en todo el proceso, desde las mismas se observan limitaciones y se realizan muchos aportes en este sentido a tener en cuenta y valorar en los procesos.

Las entidades valoran como positivo ofrecer siempre la posibilidad de realizar una entrevista a los candidatos con el objetivo de contrastar la competencia recogida en el currículum y el comportamiento humano. Para ellas es un elemento importante siendo el objetivo disminuir la incongruencia entre la competencia y la capacidad de hacer. Las instituciones consideran importante la necesidad de baremar la actitud para participar en un programa de estas características. La universidad garantiza la calidad académica del estudiante a través de la baremación del expediente académico y esto es una garantía para la institución, el problema se presenta a la hora de valorar estas características humanas. Para aproximarnos a la valoración de esta calidad humana, se solicita entre otras cosas, una carta de motivación y en este punto también son reticentes al papel de la misma. Algunos estudiantes que se presentan a una plaza lo hacen también a otras dos y en demasiadas ocasiones las motivaciones son las mismas, esto es algo que rechazan las organizaciones. No puede haber una carta igual para dos proyectos y países diferentes, las motivaciones deberían ser diferentes. A partir de esta investigación se tomó la decisión de que el alumnado presentara una sola carta de motivación para el programa, pero no para cada destino.

*“La verdad es que nosotros en bastantes casos hemos tenido la sensación también de ir un poquito a ciegas, pues porque una carta puede no ser suficiente, pero a veces por imperativo de tiempos y demás, incluso estando en Valencia no ha sido muy factible plantear unas entrevistas y hemos tenido que trabajar a partir de los documentos.” T1*

*“La mayoría de los pasantes que he tenido, y he tenido muchísimos, han tenido una calidad extraordinaria y han hecho un trabajo increíble Sin embargo, en algunos casos aislados también ha sido importante, y eso es una cosa que por ejemplo en el caso de nosotros no nos podemos dar cuenta y ustedes que ven de cerca a los chicos sí, el bagaje y el nivel de madurez que el pasante tenga tiene que ser alto. Y eso yo no lo puedo percibir por un currículum. Ustedes me mandan un currículum y una carta de intención que yo no sé realmente si corresponde o no al individuo, y necesito que ustedes califiquen cosas como su nivel de madurez, su bagaje cultural, el nivel de adaptabilidad que el chico tenga y eso es más fácil para ustedes que para mí, porque no lo puedo ver, no hay manera. Y han habido pocos, excepcionales casos donde una dice: si este niño, como que sin su madre... es difícil.” T1*

Otro de los elementos que nos solicitan las instituciones es la creación de un espacio para que ellos puedan ir recopilando información y compartirla. Un espacio donde el alumnado pueda contar sus experiencias, y antes de postularse a las becas puedan leer lo que otros vivieron en ese lugar y que ese conocimiento les sirva a todos. Este espacio podría completar el encuentro de proyectos y prácticas. Este recurso no se ha puesto en funcionamiento pero desde la convocatoria de 2017 el CCD dispone de un grupo de *wasap* donde el alumnado plantea preguntas abiertas, dudas, cuenta sus experiencias y comparte información.

La necesidad de evaluación posterior es un elemento fundamental para las instituciones. Respecto a la evaluación y seguimiento del alumnado, algunas organizaciones señalan la necesidad de llevarlo a cabo internamente al margen del que se lleva a cabo por el CCD. El

objetivo es ofrecer independencia a la organización para valorar el trabajo del alumnado. Pese a las dificultades, las entidades valoran las facilidades que ofrece el centro para la gestión en general y los resultados son satisfactorios.

### 6.3. EL PUNTO DE VISTA DE LA GESTIÓN DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA Y DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Para la diagnosis de los programas se ha procurado incorporar también voces de actores diversos a partir de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo a diferentes expertos, representantes institucionales y personal técnico de las universidades y de otras administraciones públicas con competencias en cooperación al desarrollo. En este capítulo se destacan aspectos sobre el papel de los programas como práctica de la cooperación al desarrollo y sobre el rol que juegan en la dinámica universitaria.

En estas valoraciones se observan distintas ópticas. En primer lugar, nos aproximamos a la visión institucional a nivel de rectorado y órganos intermedios de la universidad con competencias en las políticas de cooperación al desarrollo y en internacionalización; en un segundo lugar, desde la gestión de la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo y la movilidad internacional y, por último, desde la perspectiva de los responsables políticos e institucionales con competencias en cooperación al desarrollo en distintos niveles de la administración del estado y personal técnico asociado.

En general nos acercamos a la contribución de estos programas a las estrategias de cooperación, a su pertinencia como instrumento de la política de cooperación universitaria al desarrollo y a los vínculos con las estrategias de internacionalización que se están dando en las universidades españolas.

#### 6.3.1. La pertinencia en la formación universitaria

Una de las preguntas que planteamos es si los programas son pertinentes para la formación de los futuros egresados, es decir si los programas son oportunos y adecuados, y si contribuyen a su formación. Nuestra pregunta de investigación nos interpela sobre las implicaciones que tiene el desarrollo de las capacidades analizadas para el currículum de los futuros egresados de la UPV.

Constatamos que los programas dan respuesta a muchas inquietudes sociales que el alumnado tiene y que en el marco de su formación académica a veces no saben cómo canalizarlas o aprovechar las oportunidades que les ofrece la universidad. El profesorado participante en los programas toma una conciencia directa de esta carencia y también vislumbra que la universidad puede facilitar y facilita espacios tanto dentro como fuera del aula. Una muestra de ello se recoge en el siguiente testimonio:

*“Yo creo que un poco sí que deberíamos estar, porque a veces tienen inquietudes y no saben cómo canalizarlas y si las tienen, de solidaridad, de ayuda a los animales, ellos*

*harían algo más pero no saben cómo, un poco que fuéramos nosotros cara a ellos.” IC-13*

También nos hablan de la implicación posterior del alumnado y como estas experiencias han incidido en su vida profesional y personal. El alumnado adquiere y pone en práctica funcionamientos que incrementan sus capacidades tanto en su vida profesional o personal. Por ejemplo, en esta declaración se observa el incremento de agencia que se pone en funcionamiento con el paso por estos programas.

*“Nosotros hemos hecho una evaluación y tratamos de identificar si cuando pasan esta experiencia estas personas cambian su estilo de vida o si se preocupan más y están más sensibilizadas con temas globales, si leen más la prensa, si se involucran en entidades sociales y las encuestas nos dicen que sí. Que esta experiencia del prácticum ha incidido en su vida personal y que según su percepción les ayuda a formarse como personas y, además, luego comentan que siguen enganchadas a otras ONG, cuando llegan aquí a su ciudad y lugar de origen. Entonces hemos visto un cambio de actitud y de esa vivencia ha hecho que cambie su actitud en la vida, personal y profesional” IC-11*

Aunque el debate de competencias en la educación superior quede alejado del enfoque de capacidades, los entrevistados hacen mención también a lo que los programas suponen en este ámbito. Los programas objeto de estudio favorecen la capacidad de formar personas en aspectos que, desde el contexto universitario, presenta dificultades. Los programas se ven como una oportunidad para la incorporación de contenidos relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, y pueden dar respuesta a la estructura evaluativa basada en las competencias que debe alcanzar el alumnado.

*“El problema es que no sabemos cómo se desarrollan estas competencias; se está trabajando el tema y parece que la forma de desarrollar estas competencias es a través de formas de trabajo y metodologías diferentes como puede ser el aprendizaje de servicio u otras metodologías del caso o del proyecto que tengan un componente real, que aborden retos y problemas reales en los problemas de aula, los casos que se llevan en el aula.” IC-11*

Un aspecto a destacar y que aparece de forma recurrente en el análisis es que estos programas constituyen una oportunidad de aprendizaje compartido entre el profesorado y el alumnado. Éstos favorecen la construcción de comunidades de aprendizaje entre alumnos y profesores. Se está formando al alumnado pero también al profesorado. Se ha entrevistado a personas que antes de su participación en los programas tenían una relación directa con programas de cooperación y otras que no. Todas ellas valoran la oportunidad de formación que brindan estos espacios y que les ayudan a visualizar mejor las necesidades de la sociedad. Los programas les hacen ver la importancia de llevar ciertas cuestiones al aula pero no saben cómo o no se lo han planteado nunca. Es evidente que el profesorado se forma y valora esta formación.

*“(…) en las universidades es muy difícil desarrollar esas competencias y nos completa la capacidad formativa del alumno y del profesorado” IC-11*

Otro de los temas recurrentes es la existencia de una comunidad universitaria comprometida que hace que se implementen estas acciones de forma sencilla. Sin embargo, la imposición de las normas rígidas de las universidades hace que a veces no se pueda trabajar desde esta óptica. Se señala también de manera reiterada que la universidad como institución es diferente a lo que hacen los y las profesoras, y que la institución como tal necesita madurar y valorar estos programas. Los valores y principios de la cooperación universitaria modifican la forma de ver y de conectarse con el mundo, e implica que los cargos institucionales tienen que estar dispuestos y abiertos al cambio. Llevar a cabo este planteamiento desde la institución quiere decir que las personas que están liderando los procesos de cambio tienen esa intencionalidad en su forma de ver la universidad, y lo trasladan al espacio en el que tengan capacidad de influencia.

*“(...) hoy por hoy, yo creo que la universidad está haciendo avances y creo, además, que no sé si estarás de acuerdo conmigo que como pasa con todas las instituciones es una macro institución con miles de tendencias, y ordenar esas tendencias no es un reto fácil. Seguramente habrán muchas controversias porque unos opinan una cosa, otros, otra... mientras el impulso no venga de arriba abajo, es muy complicado que de abajo a arriba impregne toda la universidad. Y yo creo que ahí es donde está esa diferencia, que hay gente que está trabajando en esa dirección pero son puntuales, son gente puntual en diferentes puntos, mientras que si el impulso viniese de arriba abajo eso sería mucho más rápido y más amplio.” IC-1*

Otra reflexión que se aborda en el debate es el de si estos programas contribuyen o no a la empleabilidad de los futuros egresados. En la génesis de los programas no es uno de los objetivos, sin embargo, sí que es verdad que como resultado es valorado por los entrevistados. Una de las cosas que recalcan es que cada vez la empresa está demandando más competencias y no simplemente conocimientos sobre contenidos. Como se ha señalado anteriormente en la UPV no se disponen de estudios de empleabilidad en este campo, sin embargo se ha observado que es algo muy valorado al igual que sucede con otros programas internacionales, ya que complementan la formación del futuro egresado. Sin embargo, a diferencia de otros programas internacionales, los programas de cooperación siguen centrados en una visión altruista y los entrevistados muestran dicha visión.

*“Estamos convencidos de que sí porque hoy en día, a parte de las aptitudes profesionales, también la capacidad profesional de trabajar en equipo y de improvisar y de tener capacidad de acción se está consiguiendo con este tipo de actividades. Yo me acuerdo que en el currículum europeo, en un borrado que vi hace tiempo, se hablaba que tú tenías que explicar qué capacidad tienes de trabajar en equipo y para justificarlo te indicaban que hablastes si habías tenido colaboraciones con entidades no lucrativas, si has hecho voluntariado, si has participado en actividades solidarias. Entonces a nivel europeo sí se entiende que la participación en actividad solidaria te capacita y te da unas capacidades para tu vida profesional, son interesantes para la empresa.” IC-11*

*“El escenario ha cambiado mucho y quieren a alguien que es diferente, ver cómo sus valores encajan con los valores de la empresa y quieren a alguien que haya participado*

*en un proyecto de cooperación porque la ven como una persona generosa, honesta. Y si además ha trabajado en un entorno internacional todos estos trabajos son en equipo y todo esto es lo que les va a marcar la diferencia con muchos otros estudiantes que no tienen esos conocimientos integrados; yo no digo que los demás no sean honestos ni nada de eso pero éstos ya lo demuestran.” IC-9*

*“Mira yo creo que trabajo en equipo y liderazgo, éstas personas son líderes porque arrancan y hacen cosas diferentes; innovación, creatividad y emprendimiento en muchas situaciones se requiere mucha creatividad y mucho emprendimiento porque no tienes apoyo de nadie para realizar algo y tienes que tomar decisiones; pensamiento crítico, creo que la cooperación provoca muchas reflexiones interesantes y genera un pensamiento crítico importante; y conocimiento de problemas contemporáneos, que el mundo es mucho mundo y que haya un conocimiento de los problemas. Las otras también, pero resaltaría estas.” IC-9*

*“...como empresario, cuando me pongo en la piel de un empresario cuando recibiera distintos currículums, partimos de que todos tienen la formación básica y todos vienen con la titulación universitaria, unos vendrán con más nota del expediente y otros menos, y lo que diferencia es la iniciativa que los estudiantes hayan tenido en las actividades extraacadémicas, los programas de movilidad en los que hayan participado. Muchas veces eso es lo que diferencia y hace que el empleador escoja un alumno o a otro por la participación en este tipo de actividades. Yo creo que sí, sin duda” IC-6*

*“Yo creo que los alumnos cuando salen de la universidad si no tienen esta visión se quieren ir al mejor hospital, si son de enfermería o al mejor centro de salud; si son los de pedagogía, a la mejor escuela y la que tiene más nombre y paga más. Hay ciertos ámbitos en que de alguna forma han sido como más desprestigiados, que no quiere decir que lo sean pero lo están, y yo creo que estos alumnos están cambiando esta imagen también. Es decir, que se están incorporando otra visión (...) y claro que fomenta la empleabilidad en otros ámbitos.” IC-2*

### **6.3.2. La pertinencia en el ámbito de la cooperación. Los programas como instrumento de la cooperación universitaria al desarrollo**

El trabajo de investigación permite reflexionar en torno a la cooperación universitaria al desarrollo, los avances que ha supuesto y los retos que se presentan. Uno de los temas recurrentes es la crítica reiterada al lenguaje que se usa en materia de cooperación al desarrollo en las universidades. Algunos de los testimonios ponen de manifiesto que no se ha sabido incorporar y adaptar el lenguaje proveniente del mundo de la cooperación en el ámbito universitario. Se plantea la necesidad de buscar un lenguaje accesible e intentar engranar y transmitir positividad a los profesores que ya están participando de estas cuestiones aunque lo estén llamando de otra forma.

*“Yo creo que uno de los problemas que se ha tenido desde la gente que se ha implicado en las estructuras de cooperación al desarrollo en las universidades es que se ha*

*utilizado un léxico totalmente distinto. Por ejemplo, se está hablando de EPD, se está hablando de educación para el desarrollo, y claro nadie nos entiende. Es que parece que estamos reivindicando algo que no se está haciendo y no es verdad, es decir, hay que utilizar el lenguaje que utiliza la universidad;...” IC-2*

*“Antes del año 2000 prácticamente la educación para el desarrollo en las universidades no existía, eran pequeñas acciones de EPD; ahora mismo en casi todas las universidades existe una unidad de cooperación, lo cual hace que eso esté en el sistema de gobierno de la universidad;...” IC-7*

También se ven los programas desde dos enfoques. El primero, el que lleva a valorarlos fuera del currículum, quedando al margen de lo que es el currículum básico de las titulaciones de la universidad, como programas de sensibilización sin más; y otro, que valora estos programas incluidos en currículum desde una óptica sistematizada, pensada y, además, con objetivos evaluables. Obviamente el segundo enfoque es el que tiene más sentido desde la óptica de la génesis de Meridies y Programa de Cooperación. A esto se acompaña la reflexión sobre si a través de estos programas podemos intentar forzar la educación para el desarrollo, aunque existen cuestionamientos en torno si es la forma o no de hacerlo. En general se comparte que es necesaria la formación en valores (valores democráticos, valores de ciudadanía,...), valores que cualquier estudiante, de cualquier disciplina, grado o máster, tiene que incorporar.

*“El enfocar a la persona su globalidad, el ser capaz de desarrollar todas sus competencias, en hacer ciudadanos/as competentes, significa algo más que sean expertos” IC-1*

*“Se pierde el carácter humano de la formación y se enfoca directamente en la instrucción y (...) es un reto volver a coger y volver a poner en el centro de la formación a la persona; (...) No hay que volverse loco buscando teorías y enfoques, simplemente convertir al alumnado y al profesorado en personas con sentimientos, capacidades, emociones y todo eso enfocarlo a su desarrollo personal.” IC-1*

Otro de los temas recurrentes es el del compromiso institucional de la universidad; dependiendo en el nivel que preguntemos las cosas se ven de una manera u otra. Prevalece los que piensan que la universidad se ha comprometido parcialmente; se ha comprometido en cuanto su ideario, es decir, está implícitamente reflejado en sus documentos institucionales y forma parte de los valores que están recogidos en la ley de universidades, pero después en el día a día no se contemplan de la misma manera, no se llevan a la práctica de una forma real. Por una parte se crea una estructura oficial, una estructura que forma parte de la universidad como pueden ser las oficinas de cooperación, las cátedras, etc., y se considera que esto ya es suficiente pero no forma parte del día a día del trabajo de la universidad. Se observa que se da una separación y una gran brecha entre la práctica y la realidad. Disponer de una estructura es necesario pero no suficiente, para una universidad comprometida con las estrategias de cooperación al desarrollo.

*“Que no parezca que la cooperación al desarrollo tiene que centrarse en la labor que estamos haciendo desde las oficinas de cooperación de colaborar directamente con países empobrecidos o denunciar situaciones que se dan de injusticia en esos países, si no que se tiene que conseguir dar el salto a que todo sea transversal porque el consumo responsable que es un ejemplo típico supone una toma de posición en su propio entorno. Exigir que en nuestras universidades, por ejemplo, se sigan protocolos sobre políticas éticas, para tener una toma de posición respecto a valores como la contratación inclusiva. Igual el gran reto que creo que falta por conseguir es sacar la cooperación del apartado de un área concreta y una oficina concreta y creer realmente que es un tema transversal.” IC-12*

*“...esta formación ya está implícita, estos valores están de alguna forma, que los trabajamos de distinta forma y si ellos ven que entre todos vemos que esto forma parte de nuestro día, de nuestro trabajo diario, será fácil. Si todos vemos que esto forma parte de un esfuerzo añadido a nuestro trabajo diario, no se hace.” IC2*

*“No digo que esto no haya sido positivo porque creo que es bueno, ha sido una apuesta de las universidades, pero creo que en estos momentos las universidades tienen que dar un paso más.” IC-11*

*“Tendrían que mantener las estructuras que tienen, lógicamente, empoderarlas más, darles mucha más visibilidad, pero por otro lado también hacer que todo eso, toda la parte del desarrollo humano, todos los valores implícitos, formaran parte de las disciplinas de formación y que los profesores estuvieran mucho más implicados; que fuera parte del día a día del profesorado.” IC-11*

*“Lo que pasa que yo creo que las universidades aquí hicieron como que calmaron la conciencia de alguna forma, es decir, ya creamos una estructura, ya ponemos en marcha la cooperación, ya creamos programas de cooperación al desarrollo, quien quiera, que de alguna forma son los que están interesados, que vayan haciendo por aquí y el resto que se dedique a investigar.” IC-2*

*“Los que hemos estado trabajando en el mundo del desarrollo hemos puesto mucho el énfasis en la solidaridad y ahora al irse juntando más gente se va a poner énfasis en otros aspectos, entonces los valores con los que se va a trabajar van a ir evolucionando a lo largo del tiempo y vamos a tener que ser capaces de ver cómo encajan objetivos diferentes para un bien común que es la mejora de vida.” IC-7*

En la parte académica se observa que Meridies y PCD generan muchas acciones (prácticas, trabajos finales de grado y de máster, producción intelectual...). Pero también un aspecto a destacar es que estas prácticas favorecen la generación de espacios de trabajo compartidos entre el profesorado. En estos espacios se plantean cuestiones recurrentes en el debate de la cooperación universitaria al desarrollo, como el tema de la transversalidad.



El debate de la transversalidad plantea la forma o modo en el que se introducen elementos en el currículum que contemplen los valores reflejados en los programas. En este sentido se observan algunas diferencias significativas que van desde los que promulgan que no haría falta transversalizar el debate del desarrollo y los valores en el currículum y los que sí lo creen necesario. El debate de la transversalización en el currículum tiene su origen en las estrategias impulsadas desde la educación para el desarrollo. Por ejemplo, en algunas universidades españolas y, principalmente en las universidades tecnológicas, a través de iniciativas impulsadas por ONGD como Ingeniería Sin Fronteras se hizo un fuerte esfuerzo por incluir asignaturas, a través de créditos de libre elección y actividades de otro tipo, en los currículums como primera vía para avanzar de manera transversal en otro tipo de asignaturas más genéricas.

*“Yo pienso que, como comentaba antes, esto debe ser algo horizontal, deberíamos perseguir que los profesores que desde el primer curso ya imparten docencia que intenten implicar a los estudiantes y toda esta formación que sea en el día a día. Independientemente que tú puedas organizar un seminario o puedas hacer un curso, lo ideal sería que fuera horizontal y que fueran las distintas asignaturas que fueran contribuyendo y al final el estudiante cuando termine su carrera hubiera podido estar involucrado en proyectos y en temas de voluntariado y en temas de compromiso social, y participando incluso dentro de las propias asignaturas.” IC-6*

*“La universidad tiene que tener esa visión integral de formación del individuo y por lo tanto todos estos temas, también temas ligados a la ética, valores, etc., deberían estar integrados dentro de los distintos grados de las universidades. Por lo tanto, las universidades tienen que aportar pero al mismo tiempo también tienen que modificar parte de su currícula para introducir esos temas como algo transversal en el desarrollo integral del ciudadano.” I-4*

*“Yo, desde mi punto de vista, creo que se ha construido mucho porque a nivel universitario la estrategia de las CRUE creo que es del 2000, o sea que es relativamente reciente, 16 años. El hecho de que haya unos documentos base que de alguna manera recojan lo que es la cooperación universitaria para el desarrollo y demás, parece que en su día fue un avance grande y que ha sentado unas pautas para ir trabajando hacia el futuro. En este momento creo que el gran reto que tiene en general la cooperación al desarrollo y la universidad en particular, es transversalizar todo”. IC-12*

Existe un elemento compartido que lleva a la necesidad de institucionalizar las prácticas de cooperación universitaria al desarrollo, es decir dotarlas de reconocimiento oficial. En el caso de los programas a estudio, su institucionalización es efectiva. La universidad otorga un reconocimiento oficial a los programas, los dota de recursos para garantizar la aplicación y de estructura para su implementación. La institucionalización también está permitiendo el reconocimiento de las tareas realizadas por el profesorado.

Otro elemento que se repite es el hecho que para que estos procesos sean posibles es necesaria la colaboración, cooperación y reconocimiento de los diversos actores que se encuentran implicados en las estrategias de cooperación al desarrollo. Desde las instituciones

autonómicas y estatales con responsabilidades políticas en materia de cooperación al desarrollo se destaca el trabajo que llevan a cabo las universidades. Sin embargo, se observa que son conectoras del mismo pero no de una forma lo suficientemente completa.

*“Yo creo que tenemos bastante conocimiento, aunque hay millones de cosas, todo absolutamente no, pero sí que trabajamos con muchas organizaciones o hemos tenido pequeños contactos con muchas de las fundaciones de las universidades. Luego, curiosamente, algún profesor que no está trabajando de la mano de la fundación o de la parte de cooperación internacional de la universidad, en algún momento también hemos conectado con él/ella y hemos hecho algún tipo de trabajo puntual. Con vosotros tenemos más el enfoque académico que otra cosa”. IC-1*

Las personas entrevistadas valoran los programas como instrumentos de cooperación al desarrollo; sin embargo, aunque la universidad forma parte del sistema educativo formal y que los responsables de las políticas de cooperación al desarrollo son conscientes del potencial de la universidad para trabajar en este ámbito, consideran que para ellos no es fácil acceder a los espacios que genera la universidad. No es que no sea pertinente, sino que para el sector de la cooperación es mucho más difícil entrar en la universidad, pese a los esfuerzos llevados a cabo en las últimas dos décadas. Esta reflexión se repite desde distintos ámbitos a los que pertenecen las personas entrevistadas. Cuestionan que la universidad tiene una normativa, gestión y organización propia a la cual resulta complicado acceder. Los propios entrevistados piensan que la universidad debería estar más integrada en todo el sistema de cooperación.

En este sentido, en el ámbito institucional es necesario impulsar iniciativas para visibilizar los programas, aumentando así sus posibilidades de éxito. Esta visibilización de cara al exterior posibilita el intercambio de conocimientos y facilita el trabajo conjunto entre instituciones, de forma que se garantiza un enriquecimiento mutuo en los resultados obtenidos.

*“Para mí una herramienta para formar ciudadanos globales es la práctica en la cooperación, un poco estas movilidades que tú comentas en la cooperación al desarrollo es una de las herramientas más potentes para formar ciudadanos globales” IC-11*

También se alzan voces críticas respecto al valor que ofrecen las universidades a estos programas. Pese a los avances en los 18 años de cooperación universitaria al desarrollo, la percepción que se tiene es que estos programas siguen siendo un escaparate en la medida en que ofrezcan reputación a la institución pero no representan un compromiso real con la problemática del desarrollo.

*“(...) creo que la cooperación al desarrollo o el papel de la universidad como agente de cooperación al desarrollo lo están utilizando un poco como imagen, como legitimidad social de la propia universidad para ganar reputación social y la percepción que tengo es que luego no le destinan los recursos que necesitan realmente para desarrollar todo su potencial como agentes de cooperación. Están utilizando estos programas que tienen en la cooperación universitaria al desarrollo, (...) como herramientas de reputación social. Porque viene muy bien para la responsabilidad social de las universidades...” IC-11*

La diferencia por tanto está en donde se sitúa el programa de movilidad, y en si da o no prestigio social, reputación a la universidad y rentabilidad política. Entonces se promueven y se les da importancia. Lo que pone el acento en el impulso de estas iniciativas es el prestigio social que proporcionan los programas, no el hecho de que sean necesarios.

*“Yo creo que no es por el hecho de que sean comunidades pequeñas o países del sur, si no si es percibido por la sociedad como bueno, como si esto me va a dar prestigio social y me va a dar una rentabilidad política, lo firmo, y si va a quedar en el olvido, si no va a tener repercusión social, no me molesto mucho. No sé si es la percepción que hay en otras universidades pero esa es la que tengo yo. No tanto con quien se firme si no en ese momento la sociedad cómo la está percibiendo” IC-11*

Otro tema recurrente es la necesidad de innovación en la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo.

*“Y luego, yo creo que otra pata importante en la cooperación al desarrollo es empoderar un poco al profesorado; formarle de una manera diferente, formarle con la práctica, involucrarle en estos nuevos programas de cooperación un poco innovadores. Yo creo que hay que innovar. (...) y no estamos siendo capaces de innovar en ellos; entonces en la cooperación también tenemos que ser capaces de introducir cosas nuevas y diferentes que se pueden aprender de otros ámbitos. Por eso es uno de los retos, la innovación en la cooperación.” IC-11*

Cuando relacionamos la práctica de la cooperación universitaria con la responsabilidad social universitaria también vemos cosas interesantes. En este sentido, en los últimos años se han tejido más lazos entre las políticas de responsabilidad social y las políticas de cooperación en las universidades españolas. En responsabilidad social universitaria existe una política muy clara que viene de los planes de excelencia de las universidades y que interpela a que la universidad se adapte a un modelo de desarrollo humano de capacidades sostenibles, que haga a la universidad más social, más pendiente de su entorno, más comprometida con estos valores que de alguna manera suponen el ideario de la universidad; y dentro de ellos, por supuesto, la solidaridad, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, etc. El compromiso social es una realidad que cristaliza toda una serie de acciones transversales que facilitan la asunción de valores a través de estas políticas y que permea en la cooperación.

### **6.3.3. El debate de la internacionalización en las universidades**

La Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015 - 2020 elaborada por el Grupo de Trabajo de Internacionalización de Universidades en octubre 2014 establece entre sus objetivos y ejes de actuación la cooperación con otras regiones del mundo (apartado 4.8), destacando que la educación superior debe ser una componente esencial de los Planes de Cooperación con países en vías de desarrollo. Este documento sirve como eje de actuación de las universidades españolas en materia de internacionalización, siendo la movilidad del alumnado una de sus prioridades. También a nivel europeo y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se aprueba la Estrategia de Movilidad 2020: Estrategia para un

Mejor Aprendizaje, que establece la obligatoriedad de desarrollar estrategias nacionales e institucionales de internacionalización y movilidad de la educación superior. Esta estrategia define medidas concretas para promover la movilidad internacional de alumnado y personal universitario, necesidad recogida en el Comunicado Ministerial de Lovaina en 2009, donde se señala la movilidad como sello distintivo del EEES y se hace un llamamiento a cada uno de los países a fin de garantizar su calidad, estableciendo como objetivo que en el año 2020 al menos un 20% de aquellos que se titulen dentro del EEES deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero, como un pilar fundamental en el desarrollo personal y la empleabilidad, para el fomento del respeto a la diversidad y para incrementar la capacidad para relacionarse con otras culturas. Destaca también que la movilidad ayudará al alumnado a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables (Gómez *et al*, 2016).

Volviendo al contexto nacional, la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (capítulo III) y la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación (punto 5.4), citan de manera expresa la internacionalización y el apoyo a la política de cooperación internacional para el desarrollo como marco para las relaciones y colaboraciones de España con terceros países en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la innovación, siendo la movilidad un eje fundamental durante todas las etapas formativas. A nivel ministerial, el programa Campus de Excelencia Internacional (CEI) ha fomentado el desarrollo de estrategias de internacionalización, financiando actividades vinculadas a la movilidad universitaria.

El sistema universitario ofrece una oportunidad para abordar de manera decidida la internacionalización. Sin embargo, la pregunta suscitada es si los programas de movilidad vinculados a la cooperación al desarrollo se enmarcan en las políticas de internacionalización en las universidades españolas. No es objeto de este trabajo de investigación responder a esta cuestión, aunque vamos a llevar a cabo una reflexión en torno a los argumentos recogidos a través de las aportaciones desde el ámbito de la gestión.

En un estudio realizado por Gómez *et al* (2016), tras analizar los planes estratégicos y de internacionalización de las universidades públicas españolas, se constata que la presencia de valores solidarios y de estrategias de cooperación universitaria al desarrollo es cada vez más frecuente, aunque no lo es tanto el vincular dichas estrategias con los planes de internacionalización. Sin embargo, esto no quiere decir que vincular la CUD con la internacionalización asegure la introducción de los valores propios de la CUD en los programas de movilidad.

En el análisis de las estrategias de internacionalización, nos encontramos con que éstas se sustentan en la promoción internacional y social de la universidad. No obstante, la CUD queda relegada generalmente a un segundo plano, siendo el primer objetivo posicionar y promocionar la universidad a nivel internacional. Las estrategias de CUD se basan también en la necesidad de una mayor apertura de la universidad al entorno social y cultural. Es decir, existe la convicción de entender que la internacionalización también pasa por fortalecer las redes de colaboración y alianzas con un mayor número de actores sociales, y aumentar su compromiso con la realidad social global. Es en este aspecto donde se introducen las acciones de CUD dentro de los planes

de internacionalización, siendo parte de la dimensión de responsabilidad social de la universidad, tanto con su entorno próximo como a nivel internacional. Por ello, se apuesta por promocionar el voluntariado y la participación de la comunidad universitaria en actividades de cooperación al desarrollo, así como las actividades de educación para el desarrollo y sensibilización.

La Estrategia de Internacionalización de las Universidades antes mencionada señala la importancia de los programas de movilidad para los procesos de internacionalización. En este sentido, los programas de cooperación al desarrollo deberían tener un protagonismo mayor por parte de las instituciones académicas en estos procesos y fomentar ese valor más allá de la responsabilidad social y solidaridad académica que los sustentan. Estos programas favorecen la implicación de las universidades con los actores del sistema de ayuda internacional, insertando al alumnado en diferentes entornos y contextos. Estas relaciones son muy importantes en el contexto global y más aún en el marco de la nueva Agenda de Desarrollo 2030. Los temas que se abordan en este tipo de programas estrechamente vinculados con los problemas ambientales, las desigualdades en las relaciones entre los países, la pobreza, etc., los hacen especialmente relevantes en el contexto global.

*“Para mí la internacionalización de las universidades tiene que ser global y la cooperación forma parte de la internacionalización de las universidades. Que a lo mejor tendrán que ser aspectos o tendrá que tener algunas líneas transversales distintas o algunos matices que diferencien algunos programas con algunos países... lo digo por la disponibilidad que puede tener el país de poder participar en los programas de movilidad. Es decir, a lo mejor no es lo mismo, no estamos en igualdad de situaciones en cuanto a que la gente pueda participar o las personas de otros países y universidades puedan participar en un programa de movilidad pero eso no excluye que no se puedan tener programas similares pero con unas características distintas, que se pueden hacer planteamientos un tanto diferenciados. Pero para mí la internacionalización es todo” IC2*

En términos de aprendizaje personal del alumnado, la participación en estos programas permite poner en práctica, en contextos muy diferentes, los conocimientos adquiridos en sus estudios, así como fomentar la empleabilidad a partir la exploración de oportunidades profesionales en el panorama internacional, pilar básico del proceso de internacionalización de las universidades.

*“El último de los programas de movilidad CUD está relacionado con generar esa ciudadanía global que comentábamos al principio; son programas que se enmarcan en la educación para el desarrollo y la educación para la ciudadanía global, mientras que en los otros programas eso no es un objetivo explícito ni mucho menos. Hay muchos puntos que son comunes, muchos puntos que son diferentes. Por ejemplo, los Programas de movilidad pueden buscar intercambio de experiencias con otras culturas, claro esos programas CUD por supuesto que se promueve, pero el fin último en sí es por un lado lo que se lleva el estudiante que es ese conocimiento de otra realidad, pero también son esos nuevos valores que se generan, esa ruptura que crea ese cambio que pasa de un ciudadano normal a un ciudadano comprometido o un ciudadano global; eso es lo que suelen buscar los programas CUD. A parte de esa cooperación técnica que quizás en*

*otros programas de internacional queda un poco más diluida o no se especifica tanto como con éstas.” IC-3*

Las diferencias constatadas en el análisis entre los programas de movilidad vinculados a la CUD y otros programas de movilidad, ilustran las divergencias entre dos políticas institucionales universitarias: cooperación e internacionalización que, aunque en su definición y estrategias estén muy próximas y se contemplen por igual, los instrumentos analizados demuestran que los valores que fortalecen la internacionalización de unos y otros son muy diferentes, y en muchas ocasiones antagónicos.

*“Son programas que tienen una componente de beneficio individual y a su vez de beneficio colectivo. Así como el programa Erasmus es más de beneficio individual porque te enriquece, tiene su experiencia vital; estos programas de cooperación tienen el beneficio individual más el beneficio colectivo de lo que tú das, porque allí vas a dar, vas a ser generoso, vas a hacer cosas para otros. Creo que muchos de los valores que decimos que nacen en una universidad ahí se aprenden de una manera directa, hay personas que lo hacen aquí en la misma ciudad porque por circunstancias no pueden o quieren salir y lo hacen aquí, ayudando en su entorno” IC-9*

Cuando se pregunta por los vínculos con otros programas, encontramos en general que la experiencia vital es lo que más se valora de los programas internacionales. Una movilidad enmarcada en el programa Erasmus tiene una parte de conocimiento explícito, conocimiento científico-técnico y una parte de experiencia vital; en los programas de cooperación todo es experiencia vital.

*“(…) no vas allí a dar una lección científico-técnica a nadie ni vas a aprender cómo hacer un sistema hidráulico, vas a entregar, a ser generoso.” IC-9*

*“Estamos un poco como enfrentados al resto de los valores que de alguna forma en estos momentos se impregna la universidad y proclama y defiende que yo creo que no es lo que toca.” IC2*

También se dan posiciones de consenso entre los distintos programas de movilidad.

*“Yo valoro cualquier tipo de programa que favorezca la movilidad de los alumnos, lo que pasa que a lo mejor deberíamos consensuar muchos más objetivos, valores, planteamientos entre internacionales o lo que son las oficinas de internacionales de las universidades y las estructuras de cooperación al desarrollo de las universidades. IC2*

Esta realidad también se corresponde con los recursos que luego destinan las universidades en comparación con otros programas de movilidad del alumnado.

*“La diferencia es que en los programas de internacionalización el objetivo es la presencia internacional y el estar en países por prestigio social y aquí el objetivo es diferente; se supone que el objetivo es cooperar y colaborar con otras comunidades para ayudar a su*

*desarrollo, ese es en teoría la diferencia entre un programa de internacionalización y un programa de cooperación, aunque también se haga a nivel internacional. Y ves cómo en los programas de internacionalización los recursos económicos y los esfuerzos de los equipos de gobierno son mayores, (...)" IC-11*





---

## Capítulo 7. DISCUSIÓN

---

Este capítulo aborda la discusión de los resultados del análisis de la investigación recogida en los capítulos anteriores. Para responder a las preguntas de la investigación se ha realizado una síntesis de los resultados más relevantes del análisis estableciendo conexiones y enlazándolos con algunos de los conceptos tratados en la revisión bibliográfica y en el marco teórico en el que se apoya la investigación.

Desde este marco se discuten, en primer lugar, las capacidades y funcionamientos que el alumnado ha puesto en práctica y las implicaciones que esto tiene en su currículum académico. En segundo lugar, nos centramos en el papel que tienen los recursos de los programas para favorecer el incremento de capacidades. En tercer lugar, abordamos la influencia de los factores de conversión en la transformación de recursos en capacidades. Por último, se discute cómo se han ido incorporando los valores y principios del desarrollo humano en la UPV a partir de los programas analizados, y qué factores favorecen o dificultan la presencia de estos valores en las políticas universitarias.

### 7.1. INCREMENTO DE CAPACIDADES Y FUNCIONAMIENTOS EN EL ALUMNADO

En base al caso de estudio se han analizado doce capacidades que podrían ser incrementadas en el alumnado a través de su participación en los programas. Del análisis conjunto pueden extraerse algunas conclusiones importantes:

- a. Con carácter general, se observa que todas las capacidades analizadas se ven fortalecidas en el colectivo sujeto a estudio; además, el incremento de aquellas relacionadas con el conocimiento y las competencias interpersonales se hace más evidente.

La participación en los programas favorece la adquisición homogénea en los y las estudiantes de las capacidades relacionadas con el conocimiento (imaginación, resiliencia educacional y disposición al aprendizaje). En este sentido nos acercamos a los planteamientos de Nussbaum (2010), que insiste en defender una educación innovadora, reforzada mediante una cultura humanística que fortalece las capacidades de la imaginación y la independencia de criterio. El incremento que se produce en estas capacidades fortalece y fomenta la cultura de responsabilidad en los egresados de la UPV sujetos a estudio, desarrollando en ellos la capacidad plena de percibir el carácter humano en todas las personas (Nussbaum, 2010: 145).

Las capacidades vinculadas al conocimiento se incrementan al poner en práctica los saberes aprendidos en el aula. Los programas ofrecen la posibilidad de formar personas competentes profesionalmente de manera responsable y capaces de visualizar el mundo y su desempeño profesional desde una perspectiva ética. El alumnado toma conciencia de que, con sus conocimientos, puede transformar la realidad. Esto se produce en un momento de su vida académica donde para la mayoría del alumnado el paso por los programas representa una de las primeras experiencias profesionales en su

ámbito de estudio. Las oportunidades que se ofrecen mediante las becas para planificar tareas y trabajar en grupo pueden facilitar la puesta en práctica de funcionamientos que incrementan estas capacidades.

- b. El profesorado valora las becas como una oportunidad donde el alumnado plasma los conocimientos aprendidos en el aula a una realidad concreta y que va más allá de la realización de un examen o una actividad de aula. Valora especialmente la posibilidad que ofrecen las becas de trabajar con realidades complejas, propiciando la interconexión de muchos elementos desde el punto de vista técnico, social, cultural, religioso, etc. Se observa que las prácticas exigen de un conocimiento y reflexión mayor por parte del alumnado que lo que el profesorado puede ofrecer en el aula, lo que se traduce en funcionamientos que despliegan nuevas capacidades.
- c. Del análisis también se desprende que el incremento de las capacidades vinculadas con el conocimiento se relaciona directamente con el aumento de otras. Los datos observados muestran los vínculos que se establecen en la expansión de las capacidades de afiliación y de respeto, dignidad y reconocimiento.
- d. La capacidad de afiliación, de ponerse en lugar del otro, permite al estudiante involucrarse con los demás, entender sus sentimientos y expectativas. El cultivo de esta capacidad propiciada en los programas de movilidad permite la comprensión de personas, grupos, o situaciones que pasan a formar parte de la visión del mundo de los futuros profesionales. Muchas de las observaciones realizadas han puesto de manifiesto cómo se ha incrementado la aptitud para reconocer saberes y capacidades de los demás, y cómo los y las estudiantes se relacionan de igual a igual frente a otras personas. Los programas incrementan la aptitud para el respeto hacia los demás y con uno mismo. El incremento de este reconocimiento así como la valoración de otras religiones, razas o culturas se hace visible en las respuestas de todo el alumnado. Los programas en general les han permitido conectar e interactuar con realidades muy diferentes y el alumnado ha tomado una mayor conciencia de las conexiones con su entorno próximo.
- e. Desde todas las ópticas, alumnado, profesorado, organizaciones y otros actores, se destaca la necesidad de que el alumnado adquiera y ponga en funcionamiento el pensamiento crítico en un mundo complejo que exige futuros profesionales que sepan cuestionarse y entender sus complejidades. A lo largo de las entrevistas se han podido constatar los funcionamientos que el alumnado ha desarrollado como la coherencia y responsabilidad a la hora de tomar decisiones y conductas, la gestión adecuada de situaciones complejas o conflictivas, o la predisposición a la tarea y al diálogo.
- f. Las capacidades como la afiliación, las relaciones sociales y redes sociales se hacen muy visibles desde la óptica del alumnado, pero se destaca que es, sobre todo el profesorado, quien más percibe el incremento de estas capacidades. El profesorado es consciente de los cambios que los programas provocan en las habilidades sociales y actitudes en el alumnado. La experiencia de participación en los programas permite al

alumnado desenvolverse con fluidez en situaciones complejas y es el profesorado, a partir de su propia reflexión, quien pone en valor este incremento de capacidades y lo enlaza de forma directa con la necesidad institucional de un mayor reconocimiento de estos valores en la formación del estudiante. Desde esta reflexión, el profesorado percibe que los programas presentan valores imprescindibles para el trabajo en el aula y se interpela a sí mismo sobre cómo posibilitar en su docencia, en el ámbito de los contenidos específicos que imparten, los valores implícitos de los programas.

- g. Otro elemento a destacar es que cuando el alumnado se aproxima a los programas lo hace de una forma consciente, y con una clara perspectiva de que van a realizar algo con un elevado compromiso humano y social. En este sentido, ya desde el inicio del proceso, experimenta la expansión de la capacidad de razón práctica. Esta motivación de partida es percibida por el profesorado de forma muy positiva y se ve fortalecida a través de dos recursos que ofrecen los programas: el curso de formación y el encuentro de proyectos y prácticas.
- h. Sin embargo, este posicionamiento tan claro por parte del alumnado y del profesorado respecto a los valores que acompañan las prácticas no es tan homogéneo desde el punto de vista de las organizaciones. Ellas valoran, en primer lugar, el aporte técnico del alumnado y su actitud activa y responsable en el ejercicio de su actividad, siendo secundarios otros valores que potencian las capacidades interpersonales o los valores éticos y solidarios implícitos en las becas, destacados por el profesorado y alumnado. Estas divergencias en cuanto a los objetivos de los programas tienen también su reflejo en el debate de la expansión de capacidades que provocan los programas en el alumnado.

Se ha observado que las divergencias en cuanto a objetivos se minimizan cuando las entidades disponen de sede en España. Desde estas organizaciones se establecen vínculos directos con los procesos de aprendizaje del alumnado, en el ámbito de los valores y en el papel transformador que puede llevar a cabo la universidad al formar a los futuros egresados en pro del desarrollo humano sostenible. Sin embargo, en otras organizaciones, estos objetivos no son tan evidentes y establecen un vínculo más directo con los aprendizajes que contribuyen a cultivar habilidades técnicas en el futuro egresado. Como se ha señalado anteriormente, a lo largo del proceso de investigación se ha observado la pertinencia de clarificar los objetivos de los programas en las organizaciones, particularmente en aquellas donde se dan en mayor medida estas situaciones.

- i. Relacionado con el currículum académico, las entrevistas han mostrado que es el profesorado el que observa más oportunidades en los programas y también apuntan diferencias en lo que pueden ofrecer los programas a un estudiante de grado o de máster. Para el alumnado de máster representan una oportunidad que es extraordinariamente enriquecedora y formativa y que les permite acceder al entorno profesional. Por otro lado, la dimensión internacional de los programas de movilidad, ofrece oportunidades reales para su futuro laboral. A nivel de grado, el papel formativo tiene un carácter diferente, no tan técnico, si no más humano, de sensibilización, de

- apertura de mente, de conocer otras perspectivas de un mundo al que no se han aproximado durante sus estudios de formación reglada. Esta diferencia tiene consecuencias en el incremento de unas capacidades frente a otras. Para el alumnado de máster predominan las capacidades vinculadas con el conocimiento y para el alumnado de grado el conjunto de capacidades vinculadas al desarrollo personal.
- j. En otro nivel se sitúa el grupo de capacidades que tienen que ver con el logro de agencia: respeto, dignidad, reconocimiento, confianza, seguridad y solidaridad. En su paso por alguno de los programas, el alumnado experimenta un proceso por el que eleva sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades y a las de los demás, desde sentimientos de solidaridad y compromiso. La participación en torno a un proyecto social concreto vinculado a las prácticas favorece la toma de conciencia en el futuro egresado sobre distintas realidades y esta toma de conciencia es lo que les conduce a una mayor implicación social. En la entrevista final se ponen de manifiesto numerosas muestras de compromiso que se dieron en el entorno de realización de las prácticas. También se ha hecho visible la implicación y compromiso posterior del alumnado, en su entorno cercano, en procesos orientados a la transformación social y para la construcción de una sociedad más justa. Aquellas personas que han tenido la oportunidad de vincularse con la organización en su entorno lo han hecho, y los datos han puesto de manifiesto que son estas capacidades las más valoradas en las entidades locales valencianas. Estas, más allá del aporte técnico que puede llevar a cabo la universidad a través del alumnado en sus proyectos, destacan la educación en valores y para la solidaridad que ofrecen los programas y que lleva a implicarse a un alumnado, muchas veces alejado del ámbito social, en sus organizaciones o a ser correa de transmisión del valor de la solidaridad en su entorno próximo.
- k. Respecto a las diferencias entre géneros sólo se vislumbran en el grado de obtención de las capacidades vinculadas a las emociones y desarrollo físico. Las capacidades de integridad emocional y corporal son desarrolladas en ambos sexos, aun cuando en las mujeres lo son en menor medida que en los hombres; en este ámbito entran en juego factores de conversión determinantes que afectan a unos y otras de diferente manera.
- l. Uno de los elementos que dota a los programas de movilidad vinculados a la cooperación de un valor añadido es el incremento de la capacidad de integridad para el futuro ejercicio profesional. Los programas permiten poner en práctica los estudios realizados y aplicar los conceptos éticos y deontológicos de su profesión, como por ejemplo cuestionarse aspectos económicos, de calidad de vida, las repercusiones medioambientales, las políticas locales y nacionales... En este sentido, la valoración general es muy positiva. Relacionado con esta capacidad, profesorado y alumnado interpelan a la universidad sobre estas cuestiones, planteando que actividades con estos objetivos deberían tener un carácter obligatorio en el currículum de un futuro egresado y no solamente en aquellas prácticas vinculadas a la cooperación, sino en otras esferas de la vida académica en las que el alumnado pueda poner en marcha funcionamientos que incrementen esta capacidad.

- m. El conjunto de esta reflexión se une a la imagen de la cooperación al desarrollo en la universidad. Aunque las observaciones realizadas ponen en valor las capacidades incrementadas en el alumnado que participa en programas de cooperación, el docente considera que la cooperación tiene un punto de voluntariedad en la vida académica donde la dimensión educativa y de formación de estos programas no está lo suficientemente valorada.

## 7.2. RECURSOS DE LOS PROGRAMAS QUE FAVORECEN LA EXPANSIÓN DE CAPACIDADES

El contenido y objetivos de los recursos que ponen a disposición, de los distintos actores, los programas vienen recogidos en el apartado 2.3. La información recogida muestra que para conseguir una educación superior comprometida con el desarrollo humano, no es suficiente lo que se imparte en las aulas, sino que el entorno institucional en el que se desarrolla la formación es un pilar fundamental. Para que este entorno sea favorable se ha de incidir en su funcionamiento, impregnando de coherencia el sistema académico. Si los valores éticos profesionales se presentan en el aula, pero no se perciben en la gestión y el gobierno de la institución, hay un grave riesgo de generar escepticismo y desconfianza entre el alumnado y en la sociedad en general (Lozano, 2012: 79). Ahora se discuten como los recursos que proporcionan los programas favorecen la expansión de las capacidades en el alumnado.

- a. El curso de formación previa para el alumnado tiene repercusión directa en la expansión de la capacidad de confianza y seguridad. Les ayuda a afianzar la capacidad de razón práctica incrementando en el alumno su disposición para el aprendizaje. También se dedican varios espacios para trabajar el hecho cultural, uno de los factores de conversión que hemos detectado que más interviene en la expansión de capacidades.
- b. Las entrevistas han mostrado como los recursos que se ofrecen para el profesorado son muy valorados por este colectivo. Entre ellos destaca el curso de formación. La presencia del profesorado en un espacio dónde se le introduce a la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo, se explican los objetivos de las becas y lo que esperan los programas y el alumnado de su tutorización, pone en marcha acciones en el profesorado, tanto en el aula como durante el proceso de tutorización (mayor seguimiento del alumnado, contacto con las instituciones, establecimiento de vínculos permanentes con el CCD, entre otros), que no estaban contempladas en inicio de su papel como tutor y que inciden directamente en la expansión de capacidades del alumnado.
- c. Otro recurso que facilita el CCD es el seguimiento del alumnado. La estancia oscila entre 3 y 5 meses, durante los cuales las primeras semanas son de adaptación y conocimiento de la organización y del entorno. El vínculo en este momento con el CCD es consecuencia de los trámites administrativos necesarios. El seguimiento al alumnado durante la primera fase de la estancia se llevaba a cabo principalmente a través de un acompañamiento de carácter técnico y administrativo. Uno de los elementos observado en el transcurso de la investigación ha sido que el inicio de la experiencia es un

momento muy importante para el alumnado. Es en ese momento cuando comienza a experimentar la vida en un entorno diferente, a cuestionarse el desarrollo de su profesión y se despiertan valores que no eran visibles y que las prácticas tenían como objetivo. Estos cambios han sido observados en el proceso de investigación durante la entrevista intermedia. En esta entrevista, la investigadora tuvo la oportunidad, gracias a los medios tecnológicos, de ver el entorno en el que vivían y se desenvolvían ya que la mayoría de las entrevistas se realizaron desde las propias viviendas o espacios de trabajo, reflejando su forma de vida. La entrevista intermedia no era un recurso de los programas, hasta el desarrollo de esta investigación. En la actualidad ya se ha incorporado como un mecanismo de seguimiento y acompañamiento al alumnado.

Este recurso emergió con fuerza durante el proceso de investigación. Los y las estudiantes hacían referencia de manera reiterada al apoyo recibido por parte del CCD. Esta pregunta no estaba implícita ni se buscaba en el marco de las entrevistas desarrolladas, pero se pudo observar en la entrevista intermedia que el apoyo que el CCD ofrecía era muy valorado y que repercutía directamente en la expansión de capacidades como la confianza y seguridad que da el sentirse acompañado, la integridad al ver reflejados los valores del desarrollo humano en la gestión de los programas y la razón práctica al poder expresar sus expectativas personales y académicas y las oportunidades de aprendizaje que se manifiestan durante todo el proceso.

Durante el proceso de entrevistas a personal técnico responsable de la gestión de otros programas de movilidad internacional de la UPV pudimos constatar que el seguimiento de los programas a estudio es significativamente diferente. En nuestro caso de estudio el proceso de gestión de las becas que se lleva a cabo es reflejo de los valores que el CCD quiere impregnar en el alumnado a través de los programas. El funcionamiento del CCD, como oficina gestora de los mismos, tiene un impacto relevante en el alumnado. Éstos perciben que los valores que el CCD quiere trasladar en el estudiantado a partir de las becas están presentes en los mecanismos de gestión y gobierno. Los indicios observados en la entrevista intermedia se corroboraron en las memorias finales. También se puso de manifiesto por otros actores que participan en el proceso, destacando el profesorado que valora muy positivamente todos los espacios de acompañamiento que se les ofrece (curso de formación, encuentro de proyectos y prácticas) y apuntan además que el proceso de gestión incide también en el aprendizaje del alumnado.

- d. Un recurso destacable de los programas es la memoria. La elaboración de la misma es el momento en que el alumnado recuerda y reflexiona sobre los objetivos de la beca que ha disfrutado, olvidados durante la estancia. Esto lo pudimos observar en el proceso de investigación. Durante la entrevista intermedia se preguntaba al alumnado si pensaba que estaba cumpliendo con los objetivos de los programas. De toda la muestra ningún alumno supo responder, no recordaban lo que les había llevado hasta allí. Se les interpeló en la entrevista final y aunque la mayoría no habían hecho el ejercicio de revisar las bases de las convocatorias todos ellos reflexionaron sobre los

objetivos que habían alcanzado. La memoria se convierte así en un espacio para la reflexión que permite comprender los objetivos que llevaron al alumnado a optar a las becas y lo que el alumnado ha conseguido de su paso por los programas. Es un recurso que da sentido a la praxis, muy valioso para el CCD, que permite observar la expansión de capacidades en el alumnado. La memoria también es significativa para el aprendizaje de los otros actores que forman parte del proceso: profesorado y organizaciones.

- e. Otro de los recursos que expanden las capacidades es el encuentro de proyectos y prácticas. El encuentro se lleva a cabo unos meses después del regreso. Este tiempo ayuda a la necesidad que siente el alumnado de distanciarse y situarse desde otra perspectiva para poder volver a mirar su paso por los programas. Durante el encuentro se buscan momentos para hablar e intercambiar experiencias con los y las estudiantes del año anterior que hayan participado en los programas y este espacio de conocimiento de otras experiencias previas orienta el proceso que inician los nuevos estudiantes. El alumnado que ha realizado las prácticas se hace consciente de la importancia que ha tenido su trabajo para su formación, para las instituciones, las repercusiones para la universidad y para los nuevos beneficiarios de los programas de movilidad. Es un tiempo para compartir la experiencia con otras personas, un tiempo de compromiso con la universidad y con las organizaciones y que implica reconstruir de nuevo lo que se ha vivido. Al igual que los cursos de formación específicos para los y las tutoras, con los años se solicita una presencia mayor del profesorado en el encuentro y esto repercute directamente en el alumnado, que se siente más acompañado académicamente, y en la universidad, al visibilizar más directamente las potencialidades de formación que conllevan los programas.
  
- f. Los términos de referencia en los que se basa la práctica representan un pilar de apoyo para que el alumnado pueda optar de manera consciente a las becas del programa Merides; sin embargo, en numerosas ocasiones, estos son modificados cuando la práctica se va a ejecutar y estos cambios afectan a la estructura del proyecto planteado. Esto tiene consecuencias para todos los actores que participan del proceso. Para una parte del alumnado, enfrentarse a estos cambios representa una barrera, en cambio, para otros, una oportunidad de aprendizaje, influyendo de forma diferente en el incremento de las capacidades. Esto también es señalado por los tutores. Para ellos estos cambios, que se dan en origen, afectan a la estructura del proyecto planteado y al trabajo académico posterior que tiene que revisarse de nuevo en el marco de los objetivos planteados. Por parte de las instituciones se señala, como vía de solución a estos problemas, la necesidad de fortalecer la colaboración en la fase de diseño y una participación directa en los cursos de formación donde se informe de primera mano que esto puede ocurrir y las repercusiones que puede tener. Desde el análisis efectuado se observa que estos cambios no limitan la expansión de capacidades en el alumnado, sino que posibilitan el incremento de algunas de ellas como el conocimiento e imaginación, la resiliencia educacional, y la confianza y seguridad.

Por último destacar el proceso de aprendizaje que está generando esta investigación y que está mejorando los recursos que el CCD pone a disposición del conjunto de los actores. Todos los

actores plantean la necesidad de preparar bien la estancia para que la experiencia tenga frutos curriculares. El proceso de recopilación de información de los programas hizo ver cómo se han configurado los mismos y cómo se han adaptado en el tiempo. En un principio los vínculos curriculares no estaban presentes de forma obligatoria y el alumnado podría disfrutar su beca sin que le quedara reflejada en su expediente académico. Con los años se fue reforzado y establecido el vínculo directo con el currículum. Esta necesidad fue planteada por el profesorado en los talleres, los cuales tuvieron lugar en un momento propicio para favorecer estos cambios: la entrada en vigor de los nuevos planes de estudio vinculados al EEES. En un primer momento se pensó que no había cabida para los grados más allá de los Trabajos Fin de Grado, en la actualidad existe un nicho diferenciado que aportan las prácticas curriculares que pueden llevar a cabo alumnado de máster y de grado, configurándose en un recurso más a destacar.

### **7.3. INFLUENCIA DE LOS FACTORES DE CONVERSIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS RECURSOS DE LOS PROGRAMAS EN CAPACIDADES DEL ALUMNADO**

Se ha observado que los programas expanden capacidades en el futuro egresado. En este apartado nos vamos a centrar en la influencia que producen los factores de conversión sociales y personales, en la transformación de los recursos que ofrecen los programas en la expansión de capacidades en el alumnado.

La conversión de los recursos en funcionamientos valiosos no es igual para todo el alumnado. Los factores de conversión nos indican el grado en que una persona puede transformar un recurso en un funcionamiento. El alumnado que accede a los programas y el entorno en el que llevan a cabo sus prácticas difieren en muchos aspectos, y estas diferencias afectan la medida en que se pueden convertir en oportunidades (capacidades) y en logros (funcionamientos). Teniendo en cuenta sus características personales y las circunstancias en las que se desarrolla su trabajo, nos planteamos la pregunta **¿qué factores de conversión condicionan el que se lleve a cabo un funcionamiento o no?**; es decir, qué factores de conversión favorecen o dificultan que se incrementen unas capacidades u otras. Estos factores de conversión impactan en el grado en que una persona es capaz de hacer uso de los recursos que ofrecen los programas y que les permiten expandir capacidades y crear oportunidades.

Siguiendo a Robeyns (2005) hemos hecho una propuesta de factores de conversión que nos facilite el análisis de las capacidades que se incrementan en el alumnado universitario que participa de los programas y que permite al alumnado convertir estos programas de movilidad en oportunidades reales. Para ello se han clasificado los factores de conversión en tres categorías: 1) los de carácter personal, tomando como referencia el punto de partida del alumnado (edad, estudios, situación familiar, motivaciones, experiencias previas de movilidad y participación social); 2) los de carácter social, que corresponden a la influencia de la universidad y de la organización de destino y 3) los factores ambientales que surgen en el entorno físico donde se desarrollan las prácticas.

Los factores de conversión personales se identifican y analizan en la entrevista inicial junto con las características del alumnado. Los factores de conversión social vinculados a la universidad en la entrevista inicial y final, y los factores de conversión social que surgen en el entorno de las



prácticas en la entrevista intermedia y final. Los factores de conversión personal y social también se entrecruzan entre ellos.

En vistas a lo analizado en los capítulos anteriores se identificaron algunos factores de conversión que podían ser determinantes en el desarrollo de capacidades del alumnado. Estos se han recogido en la tabla 7.1. En la misma se incluyen nuevos factores que han emergido fruto del análisis y que se han destacado en cursiva.

**Tabla 7.1. Factores de conversión determinantes en el incremento de capacidades del alumnado**

Factores de conversión personal (punto de partida)	Factores de conversión social		Factores de conversión ambiental (que surgen del entorno físico de las prácticas)
	En la universidad	En la organización	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia previa en actividades de voluntariado y participación social</li> <li>• Motivaciones</li> <li>• Expectativas</li> <li>• Experiencias en movilidad</li> <li>• Formación recibida en la UPV</li> <li>• Conocimientos y habilidades <i>(referencia al curso de formación)</i></li> <li>• Miedos y ansiedades</li> <li>• <i>Valores y creencias</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas universitarias</li> <li>• Normas universitarias</li> <li>• Currículum académico</li> <li>• Política de becas y programas</li> <li>• Obligaciones académicas</li> <li>• <i>Dinámica universitaria</i></li> <li>• <i>Políticas de cooperación universitaria al desarrollo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Jerarquías sociales</li> <li>• Relaciones de poder</li> <li>• Relaciones sociales</li> <li>• Prejuicios</li> <li>• Relaciones entre compañeros</li> <li>• Diferencias culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación de aislamiento</li> <li>• <i>Situación de inseguridad</i></li> </ul>

Fuente: elaboración propia

- a. El análisis realizado en los capítulos anteriores pone de manifiesto que los factores de conversión social que surgen desde la experiencia de las prácticas en las organizaciones donde se llevan a cabo son los que más influyen en la conversión de funcionamientos valiosos y en el incremento de capacidades.
- b. Desde el punto de vista de la universidad, uno de los factores de conversión social que ha emergido del análisis, es la configuración de los planes de estudio. La formación académica recibida en la UPV es cuestionada por el alumnado y se detectan necesidades de intervenciones para dar un mayor valor curricular a este tipo de experiencias y para la introducción de contenidos curriculares. Por otro lado, los programas también han permitido mostrar el hecho de que el alumnado valora mucho más la educación superior recibida en la UPV después de realizar sus prácticas, y esta valoración se vincula directamente con los factores de conversión social de que se dan en el entorno del trabajo donde desarrollan su actividad. Muchos de ellos y ellas han

- reconocido y puesto de manifiesto que la calidad de la formación recibida en la UPV les ha permitido desenvolverse y solucionar problemas en entornos complejos, y a esto han añadido la importancia y la obligación de poner sus conocimientos al servicio de los demás.
- c. En el caso de alumnado procedente de estudios de máster se ha observado que sus intereses académicos son diferentes, no buscando tanto la experiencia transformadora sino la finalización y culminación de sus estudios a través de un programa de prácticas. Valoran en mayor medida la formación recibida en la UPV (factor de conversión personal) y se ven más capaces de llevar a cabo las tareas encomendadas. Además las entidades, debido a su elevada valoración de la formación que tiene el alumnado de la UPV (factor de conversión social), posibilitan espacios de trabajo que incrementan aquellas capacidades más vinculadas al conocimiento. Para las entidades, el éxito en el desarrollo del trabajo está en función de la formación del alumnado; su formación académica es muy valorada, y en función de este factor de conversión se produce un incremento de capacidades en el alumnado.
- d. En el análisis se ha expuesto cómo los factores de conversión personal que afectan a aquello que valoran las organizaciones no son compartidos de manera homogénea entre las mismas. Para unas organizaciones, el punto de partida del alumnado en relación a su compromiso personal y cívico es importante para el desarrollo óptimo de las prácticas, más allá de su capacitación técnica. En este sentido se dan algunas voces críticas en torno al punto de partida humano del alumnado. Para unas organizaciones es imprescindible que el alumnado haya tenido un proceso previo de compromiso en la entidad. Critican que las prácticas pueden convertirse en una experiencia de voluntariado que se vive como una experiencia más en un momento académico determinado, dónde el alumnado vincula la solidaridad a la finalización de los estudios. Las organizaciones se muestran críticas con este modelo que se aleja de una experiencia más rica y que posibilita generar y consolidar vínculos en el entorno próximo. Estas organizaciones también defienden la necesidad de establecer vínculos con procesos de desarrollo local más próximos y alejados de las experiencias de cooperación internacional. En contraposición, para otras, la formación y capacidades técnicas prevalecen sobre los valores humanos, aunque todas ellas destacan que los factores de conversión personales del alumnado que van más allá de sus conocimientos y capacidades técnicas son determinantes para el logro de los objetivos.
- e. Las motivaciones, los conocimientos y las habilidades sí que se presentan como factores determinantes para la expansión de capacidades. Sin embargo, *a priori*, parecería darse la circunstancia de que un alumnado con factores de conversión personales altos en participación social tendría un compromiso mayor en destino que le permitiría expandir más capacidades. Sin embargo, los resultados del análisis han mostrado que esto no es determinante. La investigación apunta a que la experiencia previa en voluntariado o participación social es menos determinante de lo que pudiera parecer para alcanzar ciertos funcionamientos. Sin embargo, los factores de conversión personales vinculados a las motivaciones y miedos iniciales sí que son considerados clave para el incremento

- de capacidades. Por este motivo durante el curso de formación se trabajan particularmente estos factores, y a la finalización de la estancia se recuperan estas cuestiones y se pone de manifiesto la disminución de los miedos iniciales.
- f. Las instituciones son desconocedoras de los factores de conversión social y personal vinculados a las becas y que afectan al proceso de las prácticas; es aquí donde la gestión tiene que estar más presente. Uno de los elementos más recurrentes son los criterios que se establecen para la adjudicación de las becas, en los que se refleja el expediente académico, la formación en desarrollo y cooperación, y su participación e implicación social. Los elementos observados plantean al CCD la necesidad de tener en cuenta estos factores de conversión desde el inicio de las relaciones con las organizaciones y considerarlos, en la medida que sea posible, en la fase de diseño y evaluación de los programas.
  - g. La investigación ha dado como resultado que algunos factores sociales que se dan en el entorno de las prácticas no se han tenido en cuenta en la fase de diseño de las bases de las convocatorias. Las organizaciones no participan en la elaboración de las convocatorias pero sí se pueden transformar espacios para que su participación en la definición de algunos aspectos de las mismas sea posible, lo que repercutiría en la mejora de los programas. Una participación de las organizaciones más activa durante todo el proceso favorecería la identificación de factores de conversión que inciden en los programas, y en consecuencia en el incremento de capacidades y puesta en práctica de funcionamientos en el alumnado.
  - h. Otro de los factores de conversión social que más influyen en el desarrollo de los programas es el marco temporal de las dinámicas universitarias. Por un lado los programas se tienen que adaptar a tres tiempos diferentes: los tiempos administrativos y presupuestarios de la UPV, el calendario de actividad de las organizaciones y el calendario académico del alumnado. Esto hace que la planificación de los programas se torne compleja y poco flexible para alguno de los actores involucrados. Desde la gestión, estos problemas se intentan resolver permitiendo un margen de flexibilidad para adaptar las actividades a los tiempos, desafiando así la orientación propia del enfoque administrativo de los programas. Estos factores de conversión son determinantes y en algunas ocasiones han impedido realizar las actividades como estaban planificadas.
  - i. En otro plano, los programas de movilidad promovidos desde la universidad vinculados a las políticas de cooperación inciden en aspectos que valoran todos los actores entrevistados. Los programas de cooperación son un factor social que influye en la educación de los futuros egresados y que tiene su repercusión en la actividad docente. El análisis ha mostrado que los programas afectan significativamente a las visiones que, de la educación impartida en la UPV, tiene el profesorado y que los mismos contribuyen para poner en práctica nuevos elementos educativos. El profesorado, a través de la experiencia de las prácticas, toma conciencia de que el currículum fue diseñado y concebido para un momento diferente al actual y no favorece otros aprendizajes y

necesidades sociales en un mundo en constante cambio. Las prácticas así concebidas son una ventana de oportunidad para incidir en la cultura institucional del aprendizaje en la UPV. De manera genérica, el profesorado valora como aporte de las prácticas, la conexión del mundo académico con la sociedad. Además, las prácticas se constituyen como un escenario privilegiado para posibilitar espacios de docencia y de investigación con las organizaciones.

- j. La condición de aislamiento que se da en algunas de las organizaciones con las que se colabora es un factor de conversión ambiental que afecta a la expansión de algunas capacidades. En concreto, el grado de aislamiento repercute en cómo se relaciona el alumnado con el CCD. Se ha observado que la condición de aislamiento geográfico vivida por algunos beneficiarios de los programas no les ha permitido beneficiarse de todos los elementos que los procesos de seguimiento ofrecen. Sin embargo, parte del alumnado que no ha tenido la oportunidad de vivir y convivir en condiciones de aislamiento, ha manifestado que esta circunstancia ha sido un factor limitante para la expansión de capacidades, ya que ha considerado que una inmersión cultural vivencial mayor hubiera sido positiva para su proceso de aprendizaje y para la expansión de capacidades como el respeto y el reconocimiento, la visión informada, la afiliación y las relaciones sociales.
- k. Relacionado directamente con lo anterior, identificamos que un factor de conversión social altamente relevante en el incremento de las capacidades estudiadas y que tiene repercusiones en torno a la formación de los futuros egresados es el hecho cultural, es decir, todo aquello que forma parte del entorno de las prácticas y que contempla los conocimientos, costumbres, religión y forma de vida en una sociedad. Todos los actores son conscientes de que el hecho cultural favorece el aprendizaje y ha tenido un peso específico relevante en la construcción de valores, pensamiento crítico y toma de conciencia de los roles de género y desigualdad. También el hecho cultural también posibilita el aprendizaje compartido entre el alumnado y la organización. Por ejemplo, las desigualdades de poder que viven en destino les sirven para reflexionar sobre la propia desigualdad interna en su entorno próximo, y esto lo ponen de relevancia tanto los hombres como las mujeres.
- l. También vinculado al hecho cultural se hace presente otro factor de conversión social, el género. A través de las cuestiones relacionadas con la expansión de las capacidades de relaciones sociales, respeto, dignidad y reconocimiento e integridad corporal se ha visto como el alumnado ha modificado sus relaciones de género y han sido conscientes de la situación de desigualdad que viven. También el hecho de ser mujer, representa una desventaja para la puesta en práctica de algunos funcionamientos. Las observaciones en torno a los roles de género y las relaciones de género han afectado a hombres y mujeres, y a la visión que tienen de estos roles en su entorno. Para algunas estudiantes ha sido muy limitante, incluso para aquellas que partían con unos factores de conversión personal elevados sobre conocimiento de las desigualdades a las que se iban a enfrentar, comentaban abiertamente las dificultades de quedarse a vivir en la zona o de convivir con ciertas situaciones. También las condiciones de seguridad han

impedido a algunas mujeres tener una vida más activa con el entorno. Esto ha tenido consecuencias que se han visto reflejadas en la expansión de algunas capacidades. Por ejemplo, los hombres han superado los miedos e incertidumbres de partida mucho antes. También las relaciones de género han afectado y motivado un incremento en la capacidad de toma de conciencia de realidades lejanas para muchos de ellos, y aquí han aflorado los prejuicios y las relaciones de poder que también han incidido en el proceso de aprendizaje del alumnado.

De todo el análisis llevado a cabo vemos que los factores de conversión clave que modelan el proceso de aprendizaje del alumnado son los sociales vinculados a las organizaciones, y que éstos se articulan entre sí influenciando las capacidades que adquiere el alumnado. Los resultados del análisis desde las distintas visiones que emergen desde los actores nos han permitido observar como las capacidades que alcanzan están modeladas por distintos factores de conversión. Al hilo de este análisis, se ha constatado que, todas las fases del proceso de disfrute de las becas permiten identificar los factores de conversión que pueden favorecer o restringir el incremento de capacidades en el alumnado, y que la influencia de estos factores de conversión se debería tener en cuenta en la fase de diseño de los programas, en el curso de formación, durante el seguimiento, en la memoria y en la presentación de resultados.

#### **7.4. APORTES DE LOS PROGRAMAS A LA UNIVERSIDAD**

El enfoque de capacidades nos ha permitido acercarnos al diseño y evaluación de políticas universitarias. Desde esta perspectiva, hemos observado como la educación universitaria es importante para la expansión de capacidades de los futuros profesionales, brindando oportunidades reales al alumnado que les permitirán incrementar su libertad. Los programas ponen en el centro al estudiante, alejándose del enfoque de competencias, y sitúan la formación al servicio de la libertad de las personas y las instituciones. Siguiendo con el marco teórico expuesto, estos programas incrementan la libertad real del alumnado y, en consecuencia, a través de ellos la universidad contribuye al desarrollo humano.

Hemos observado que los valores solidarios presentes en los programas educativos son valorados dentro y fuera de los ámbitos académicos. Los responsables políticos y de gestión así lo han manifestado. En el análisis se observan aspectos relevantes que concluyen qué, a través de estos programas, la universidad toma conciencia del valor de la solidaridad y la necesidad de impulsar políticas para fomentar ese valor más allá de la responsabilidad social y la voluntariedad académica.

Otro elemento relevante del análisis es que las universidades necesitan referenciarse cada vez más a la sociedad adaptando la oferta formativa a sus necesidades. La orientación al empleo junto a la mejora de la calidad académica son dos pilares sobre los que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior. Para favorecer la empleabilidad de sus titulados, la universidad necesita conocer qué demanda la sociedad y qué conocimiento y habilidades les requieren para el desempeño profesional. Se ha observado que los futuros titulados deben conocer de una forma amplia lo que demanda la sociedad y que se hace necesario preparar mejor su inserción laboral incorporando no solo las necesidades del mercado sino las de otros espacios como son las entidades sociales.

Se pone de manifiesto que los programas favorecen la implicación de las universidades con los actores del sistema de ayuda internacional, insertando al alumnado (a sus tutores y por extensión a la universidad) en diferentes entornos y contextos del panorama internacional. La colaboración con organizaciones comprometidas con el desarrollo humano sostenible favorece la implicación de la academia con el desarrollo humano. Para las organizaciones a su vez estos programas abren posibilidades de ampliar los vínculos con la universidad y visualizar oportunidades que para ellas eran desconocidas. Como consecuencia de ese conocimiento mutuo se incrementan y estrechan las colaboraciones en otros ámbitos, como puede ser la investigación.

Se observa el aporte de los programas al aprendizaje personal del alumnado. Su participación en los mismos les permite poner en práctica, en contextos muy diferentes, los conocimientos adquiridos en sus estudios, fomentar el compromiso social, la vocación de servicio y una formación integral mucho más amplia que capacita a los futuros egresados con conocimientos, capacidades y valores que orientan su futuro profesional hacia el desarrollo humano y la transformación social. En este sentido, destacar la pertinencia de los mismos para construir una conciencia crítica y comprometida en los futuros egresados de la UPV. A través del vínculo que se establece con la organización en el marco de las tareas concretas que el alumnado va a desempeñar, se incrementan sus habilidades y capacidades. Se produce una apertura a la sociedad a través de las interacciones con las entidades y la sociedad civil que favorece la construcción de ciudadanía global, muy valorada por las estrategias de internacionalización.

La cooperación internacional que facilita el entorno de las prácticas constituye una estrategia política con repercusiones en la institución para generar alianzas con organizaciones sociales y de cooperación al desarrollo. En este sentido, la utilidad de los programas para la universidad va más allá de ser dos programas que se suman a la oferta de movilidad internacional de la UPV. No se trata solo de la necesidad que manifiestan los futuros egresados de tener una experiencia en un tercer país, sino que ésta va acompañada por un compromiso ético y social que luego se traslada a su currículum académico. El contexto en el que se desarrollan las prácticas permite además la generación de espacios de reflexión antes, durante y después de la experiencia, y sumar a esa reflexión al profesorado y a la UPV en sí misma.

En el ámbito concreto de la cooperación al desarrollo todos los actores entrevistados han valorado y señalado explícitamente las oportunidades que estos programas posibilitan para el contacto directo de la UPV con el sector de la cooperación. También se ha destacado la calidad de la formación del alumnado de la UPV, tanto desde el punto de vista de capacidades técnicas como humanas. Gracias a la presencia de alumnado, las organizaciones han conocido la UPV y las oportunidades que esta ofrece y que podrían facilitar otros espacios de trabajo conjunto.

El incremento de las capacidades experimentado favorece el desarrollo de valores sociales, emocionales y morales en los futuros egresados desde un punto de vista individual. Sin embargo, también es importante resaltar que el alumnado es portador del bien público que es la educación. Las capacidades que han expandido en los programas hacen que ese bien público haya mejorado, y que la UPV haya incrementado su compromiso con el alumnado en su formación y con la sociedad. De este modo, la universidad no solo está formando a ingenieros,

arquitectos o licenciados sino que les aporta valores sobre cómo éstos pueden poner sus conocimientos al servicio de la sociedad de manera comprometida y socialmente responsable.

Los programas a su vez trasladan a la universidad la solidaridad, el compromiso social y la diversidad cultural, e interpelan a la UPV para que sea una universidad comprometida con el desarrollo humano, lo que enlaza con un modelo de universidad capaz de promover alternativas docentes en un mundo en proceso continuo de cambio. En este sentido, estos programas se configuran como una herramienta interna para propiciar cambios transformadores en la institución a distintos niveles. El proceso de gestión de las becas implica servicios muy diferentes (servicio jurídico, convenios, alumnado, becas, gestión económica....) y durante todo el proceso, el CCD hace un esfuerzo por poner en valor los principios que sustentan los programas en la institución universitaria. Estas sinergias facilitan un mayor reconocimiento de estas actividades a nivel institucional.

La recopilación de información pone de manifiesto que desde la gestación de los programas se ha pasado de una percepción de los mismos llena de altruismo y buena voluntad a un reconocimiento académico pleno que además ha sido capaz de incorporar los valores del desarrollo humano en sus procesos de gestión.

Durante la entrevista inicial se preguntaba al alumnado sobre la noción que tenían del concepto de desarrollo. Esta pregunta se trasladaba posteriormente, en los mismos términos, a la entrevista final. El alumnado a través de su paso por los programas ha tenido la posibilidad de conocer otras visiones del desarrollo y las reflexiones realizadas sobre el concepto han contribuido a establecer conexiones con el marco teórico. En todos los casos se observaron cambios en la definición del concepto, poniendo de manifiesto una mayor capacidad para pensar de forma crítica sobre la noción de qué es, o debería ser el desarrollo. En este sentido, el alumnado ha modificado sus conocimientos sobre la concepción del mundo y les ha generado reflexión y análisis en torno, tanto a su propio estilo de vida como a su ejercicio profesional posterior. Desde el enfoque de capacidades, el desarrollo es concebido como un proceso de expansión de las libertades reales; en este sentido, el alumnado tras su paso por los programas dispone de más elementos para poder elegir su forma de vida y el ejercicio de su profesión.

Pero lo que queremos destacar en este apartado es que estas experiencias que les han ayudado a comprender otras formas de vivir son trasladadas a la universidad a través de los espacios de devolución de resultados, en los que han podido transmitir y compartir estas visiones en el ámbito académico. De este modo, el alumnado está contribuyendo a conseguir una universidad más próxima a los procesos de cambio que se dan en el mundo. También el profesorado se plantea nuevas posibilidades, criterios e ideas para guiar sus metodologías y prácticas educativas, lo que tiene una repercusión directa en las políticas universitarias. Los indicios observados han mostrado que el alumnado tiene otras necesidades formativas y que el enfoque de capacidades es un buen marco que nos sirve de guía para evaluar las prácticas educativas e inspira al profesorado para transformar procesos formativos.





# **CONCLUSIONES GENERALES**



En este capítulo se presentan las principales conclusiones obtenidas del trabajo de investigación, así como algunas reflexiones que merecen desatacarse. Para facilitar su exposición, el capítulo se ha estructurado en cuatro secciones. En primer lugar se aportan los principales resultados de la tesis y las recomendaciones derivadas de los mismos. En segundo lugar, se realiza una reflexión sobre las aportaciones teóricas y metodológicas de la investigación. En tercer lugar, se plantean los límites de la investigación y finalmente, se recoge una visión global del trabajo realizado y algunas futuras líneas de investigación que podrían ser relevantes para abordar en futuros trabajos.

## 1. PRINCIPALES CONCLUSIONES

El trabajo tenía como objetivo responder a la pregunta de en qué medida el alumnado que disfruta de una beca en los programas de movilidad Merides-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València adquiere una serie de capacidades, conocimientos y valores que orientan su futuro profesional hacia el desarrollo humano. También ha buscado respuestas a las otras preguntas planteadas que con carácter complementario han estado en el centro del análisis y han ayudado a comprender el alcance de la investigación en su conjunto: ¿qué capacidades y funcionamientos se incrementan en el alumnado que participa en los programas?; ¿cuáles son los recursos de los programas que están favoreciendo la expansión de capacidades?; ¿en qué medida esas capacidades están influidas por los factores de conversión personal y social? y ¿cuál es el aporte de los programas a la universidad y en particular a la UPV?.

A continuación se presentan las principales conclusiones extraídas a lo largo de la investigación que dan respuestas a las preguntas planteadas.

- a. Para responder a la pregunta de investigación se ha realizado un análisis crítico de estos dos programas educativos desde el Enfoque de las Capacidades para el Desarrollo Humano. Para ello, se ha conceptualizado el desarrollo como aquello que las personas y los colectivos tienen razones para valorar (Sen, 2000) y visto los programas como una oportunidad para expandir las libertades del alumnado. Bajo ese enfoque se han explorado los programas desde todas las aristas de los actores involucrados.

La pregunta planteada ha sido respondida tanto por la bibliografía como por la aplicación del marco teórico propuesto para el análisis de los programas. Además, la metodología planteada ha permitido establecer conexiones entre los programas asociados a la cooperación al desarrollo de la UPV y los aspectos expuestos en la revisión bibliográfica y en el marco teórico, poniendo de manifiesto los vínculos que pueden establecerse desde el enfoque de capacidades para evaluar políticas educativas en el ámbito universitario.

- b. Los resultados obtenidos responden que la práctica totalidad de capacidades planteadas en el marco teórico se ven incrementadas en el alumnado sujeto a estudio en su paso por los programas. Sin embargo, destacan las capacidades que tienen que ver con el conocimiento y la imaginación. El alumnado adquiere la capacidad de

imaginar cuestiones complejas que afectan la sociedad actual y los programas les brindan la oportunidad de analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas desde una perspectiva realista, apreciando las posibilidades de acción que tienen en el marco del desempeño de su profesión y también a nivel personal. Se ha constatado que el alumnado adquiere un mayor interés por la vida de los demás y esta actitud les acerca, como futuros profesionales hacia el bien común.

Destacan también aquellas capacidades que inciden en el desarrollo de otras aptitudes sociales, emocionales, cívicas o morales. Siguiendo el marco teórico, los indicios han mostrado que el desarrollo de estas capacidades proporciona al estudiante a una vida personal y profesional socialmente valiosa. Podemos decir, tomando como referencia a Nussbaum (2010), que los programas ayudan a construir una educación para la democracia –siempre con el componente ético– y no una educación para la empleabilidad, entendiendo por ésta el modelo que defiende únicamente los valores económicos.

- c. Los programas sitúan al alumnado como protagonistas en su proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan que los programas desarrollan y ponen en práctica determinados procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen un impacto positivo en el alumnado. Invitan al estudiante a potenciar habilidades y cualidades personales útiles para el ejercicio de su profesión y fomentan su libertad para vivir el tipo de vida que valoran (Sen, 1999), incorporando en la práctica las posibilidades de ampliar sus opciones reales de elegir y todo ello en consonancia con los principios de desarrollo humano y el marco teórico desarrollado.
- d. Los programas han mostrado que la formación de futuros profesionales no es una tarea sencilla. Por un lado es imprescindible que el estudiante sea consciente de lo que supone el ejercicio de su profesión y de las exigencias éticas que implica. Por otro, para conseguir un buen profesional es muy importante que el profesorado transmita valores, espíritu crítico y fomente la capacidad de cuestionar los aprendizajes de sus propias disciplinas. En este sentido, los programas orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje al fortalecimiento de las capacidades del alumnado como sujeto crítico transformador. Por último, se necesita una institución comprometida con esta tarea que ponga los fines y los medios de la educación superior al servicio del desarrollo humano. Los programas contribuyen a los dos primeros aspectos y el Centro de Cooperación al Desarrollo, como unidad gestora de la UPV, proporciona un servicio coherente con el objeto educativo que se propone a través de los mismos.
- e. Se ha puesto de manifiesto que existe interés por parte de la UPV en este tipo de propuestas. También desde los programas estudiados se interpela a la universidad para que su compromiso con la responsabilidad social vaya más allá de las políticas sociales que repercuten directamente en la comunidad universitaria, haciendo una apuesta clara por una educación crítica.

En este sentido, el CCD a través de los programas estudiados, garantiza la continuidad de estas propuestas, su institucionalización, y otorga reconocimiento y dota de recursos. La formación de profesionales responsables es una tarea difícil y los programas son un ejemplo de medidas específicas que permiten pasar de una declaración de intenciones a la acción concreta. Un ejemplo de ello es el vínculo directo con los Trabajos de Fin de Grado (TFG), Tesinas Fin de Master (TFM) y prácticas curriculares. Institucionalmente este logro ha hecho que los programas pasen de no tener reconocimiento académico a estar plenamente integrados en el currículum.

- f. Se ha observado en los participantes de los programas que éstos tienen un impacto importante en la percepción de la educación recibida en la UPV. Las prácticas ofrecen al alumnado y profesorado la posibilidad de vivir experiencias éticas que estimulan aprendizajes que se trasladan a la universidad. Hemos constatado como el alumnado es consciente de lo que supone su ejercicio profesional y las exigencias éticas que conlleva, así como de la importancia de que el profesorado les acompañe en esta reflexión y reflexione él mismo cuestionándose su propio que hacer como docente. Todo ello repercute además a repensar el funcionamiento de la universidad. Se destacan las posibilidades que ofrecen los programas para crear estrategias internas que abren puertas para introducir cambios organizativos en la institución. Un ejemplo de ello es la consideración de la pluralidad de las visiones de todos los actores que participan en el proceso de prácticas. Ésta es una de las señas de identidad de los programas que se traslada a la cultura organizativa de la institución, donde también se incorporan valores como el diálogo y el compromiso social.
  
- g. Es relevante que una determinada concepción del modelo de desarrollo determina una manera de entender la educación en las universidades. El estudio ha mostrado que el alumnado que ha disfrutado de una práctica de cooperación no demanda solo formación que los prepare para la incorporación al mercado laboral con altos contenidos de aprendizajes técnicos y prácticos sino que también necesitan que la universidad les aporte herramientas para la reflexión y el pensamiento crítico, que los capacite para el análisis de la realidad compleja. La experiencia de las prácticas conduce al alumnado a realizar una valoración positiva respecto a los conocimientos que han aprendido en sus estudios universitarios en la UPV, pero también se observa que estas expectativas respecto a conocimientos y aprendizajes que querrían obtener difieren de los que han obtenido realmente. Estas diferencias son especialmente evidentes en los conocimientos relacionados con la capacidad de análisis crítico y de gestión de la realidad compleja global. Esto nos lleva a pensar que la universidad no está proporcionando las herramientas necesarias para entender y gestionar críticamente la realidad tal y como sería deseable desde el punto de vista del alumnado y desde el punto de vista de las demandas sociales.

Por otro lado, el alumnado entrevistado muestra que los aprendizajes que incorporan los programas les serán de utilidad en su trayectoria tanto personal como profesional. Las capacidades desarrolladas por la naturaleza de los programas hacen que los futuros egresados adquieran habilidades para afrontar problemas reales, más allá de los

ejercicios académicos del aula, y encontrar soluciones en la manera de resolverlos. Así, la transmisión de conocimiento conectada con las necesidades sociales, construida a través de los procesos descritos, supone una aproximación muy distinta a la manera tradicional de transmitir el conocimiento que tiene la institución universitaria.

- h. En general, todos los recursos que los programas ponen a disposición del alumnado favorecen la expansión de capacidades. Estos recursos se dan en todas las fases del proceso de gestión de los programas. Sin embargo, el alumnado destaca el curso de formación previa y el encuentro de proyectos y prácticas, como dos espacios que les disponen al aprendizaje.

La investigación ha puesto de relevancia también que el seguimiento y acompañamiento que el CCD efectúa durante el disfrute de la beca repercute directamente en el incremento de algunas capacidades como la confianza y seguridad, la integridad y la razón práctica.

- i. El profesorado participante en el estudio manifiesta la existencia de falta de reconocimiento institucional de los programas vinculados con la cooperación al desarrollo y el que no existan estrategias institucionales más comprometidas. Se cuestiona que estas iniciativas dependen siempre de la voluntad y perspectiva aportada por el profesorado desde su punto de vista individual. Esto también es señalado por parte de responsables de políticas de cooperación al desarrollo en las universidades y por el personal técnico asociados. Solicitan de forma generalizada más implicación de la universidad, especialmente del equipo de gobierno, los departamentos y las escuelas.

El profesorado reclama incentivos, formación y reconocimiento del trabajo, destacando el valor de los recursos que les ofrecen los programas (formación específica, sensibilización y vínculos con otros programas). El análisis ha mostrado los esfuerzos realizados por el CCD para el reconocimiento de las tareas realizadas por el profesorado, que a nivel individual y colectivo son valoradas por los mismos.

- j. Otro resultado a destacar es el valor que, para el profesorado que ejerce como tutor en estos programas, tienen los elementos de educación crítica y comprometida que incorporan y su relación directa con los estudios ofertados, permitiéndoles como docentes incorporar perspectivas críticas de análisis en los conocimientos específicos relacionados con la materia que imparten.

El análisis muestra un profesorado de la UPV comprometido y consciente de la formación que tiene que recibir el futuro egresado, que cada vez debe ser más amplia, rica y compleja, tanto en la adquisición de conocimientos y competencias técnicas como en la asunción de actitudes, valores y compromisos sociales. Las observaciones del profesorado participante muestran como los programas permiten preparar al estudiante para adaptarse a las demandas externas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos expanden capacidades en el alumnado que sirven para cuestionar el modelo de desarrollo y posibilitar la transformación social.

- k. El estudio desde el enfoque de capacidades nos ha permitido el acercamiento a la génesis de los programas. Se ha hecho visible que los programas cumplen los objetivos marcados en su definición. Si en sus inicios, se pensaron como un espacio para analizar las relaciones de desigualdad que se dan entre los países, a través de la apertura de espacios universitarios externos a los planes de estudios con la cooperación como eje vertebrador de una educación transformadora, en la actualidad, los programas nos acercan a la realidad del desarrollo y a los valores del desarrollo humano desde una visión más amplia. Las capacidades incrementadas a causa del conocimiento proporcionado por las vivencias, los procesos de adaptación y cambio en las organizaciones y los recursos disponibles (no solo económicos, sino los derivados de un proceso intenso de acompañamiento, antes, durante y después de su paso por los programas) facilitan espacios para el desarrollo de las capacidades descritas en el marco teórico, además de afianzar los compromisos éticos y solidarios de partida de los programas.
- l. Por otro lado, los programas contribuyen a desarrollar prácticas críticas en el ámbito del desarrollo, alejadas de una perspectiva instrumental entendida como procesos lineales de adquisición y aplicación de conocimientos. Promueven la reflexión y la comprensión crítica del mundo, favoreciendo el conocimiento de otras realidades políticas, económicas, sociales, culturales, etc., y consiguen que el alumnado adquiera conocimientos y responsabilidad social, a la vez que permiten formarse para la participación ciudadana transformadora. Enseñan a aprender a mirar el mundo para pensar y comprender críticamente su complejidad, en un mundo globalizado económica y culturalmente, y permiten la adquisición de competencias éticas y de valores para la vida profesional y personal. La investigación ha mostrado que las capacidades expandidas contribuyen a que los futuros egresados que han pasado por los programas estén bien preparados profesionalmente.

También del análisis se desprende que los programas analizados orientan la formación hacia la acción, con un enfoque pedagógico que fomenta la colaboración, la participación y la creación de alianzas. En este sentido, los programas proporcionan conocimientos para ser aplicados con responsabilidad social, de tal manera que la aplicación de dicho conocimiento convierte al individuo y a la propia universidad en agentes del cambio social.

- m. El análisis de la génesis de los programas a través del proceso de recopilación de información ha hecho palpable que el paradigma del desarrollo humano no estuvo presente en su gestación. Los programas tenían como objetivo la promoción de una educación crítica en el ámbito formal universitario, potenciando el rol de la universidad en la generación de conocimiento crítico y en la conformación de una ciudadanía activa y comprometida. A lo largo de los diferentes cursos académicos los programas han favorecido la articulación de un conjunto de procesos encaminados a la mejora de los mismos, y se han comenzado a introducir en su diseño y gestión los preceptos del desarrollo humano.

- n. En cuanto a las relaciones universidad – sociedad, la investigación ha puesto de relieve la importancia de los programas para fomentar la conexión entre el profesorado, el alumnado y la sociedad civil y ha mostrado el potencial que tienen para fomentar el conocimiento mutuo. El alumnado disfruta de una participación activa en las entidades, lo que contribuye a su propia transformación y a incrementar el compromiso de comprender a los demás. Por parte de las organizaciones se destaca especialmente el interés de conocer más las dinámicas universitarias, explorar nuevas vías de colaboración y abrir nuevas posibilidades en la investigación y la docencia. Los programas ayudan a institucionalizar el reconocimiento de la transferencia social de las universidades y favorecen dinámicas de trabajo para compartir conocimiento y recursos, y conseguir con ello un beneficio mutuo.

En el ámbito de la cooperación al desarrollo, los programas son una vía para la institucionalización de los vínculos con otros actores de la cooperación en el marco de la internacionalización de las universidades. Además, los programas son reconocidos como experiencias que pueden ser aprovechadas para visibilizar el rol de la universidad como lugar de encuentro de alianzas y facilitadora del diálogo social.

Este conocimiento y reconocimiento mutuo sirve para superar las dificultades que se presentan como consecuencia de las importantes diferencias organizativas y estructurales existentes entre universidades y organizaciones sociales. Los actores han valorado positivamente el esfuerzo que se hace para encontrar estrategias que fomenten la participación de todos en estos procesos. Los elementos observados ponen de manifiesto la necesidad de encontrar estrategias que posibiliten el trabajo en red. La colaboración, cooperación y reconocimiento de los diversos actores que se encuentran activamente implicados en los programas es clave para garantizar el éxito de los programas. Esta dinámica significa respetar los ritmos e intereses de trabajo de cada uno de los actores, dando relevancia a todos los procesos a partir del conocimiento y reconocimiento mutuo, y desde una base común que permita compartir principios sobre los cuales incidir conjuntamente. Todo ello lleva a la conclusión de que los programas constituyen un proceso de aprendizaje que facilita la conexión de la producción del conocimiento con las necesidades sociales.

- o. Los programas permiten conocer de forma directa el mundo profesional de la cooperación para el desarrollo y favorecen un conocimiento real y crítico del mismo. Este hecho es uno de los elementos valorado por el alumnado participante, en general, y no solo por aquellos interesados en proseguir estudios en este campo o por los que estaban cursando estudios específicos vinculados a la cooperación al desarrollo.
- p. Para finalizar, después de toda la trayectoria de las universidades en materia de cooperación todavía se percibe un escaso conocimiento sobre la cooperación universitaria al desarrollo por parte de la administración pública. Esto se muestra tanto en los niveles políticos como de gestión, lo que sin duda repercute en el objeto y alcance de los instrumentos que ponen a disposición de la institución universitaria.



## 2. APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La propuesta metodológica se sustenta en la experiencia, en el marco teórico expuesto y en el conocimiento alcanzado por el desarrollo de la investigación. La consideración de los fundamentos teóricos en relación con el enfoque de capacidades ya existentes permiten precisar los presupuestos epistemológicos que han servido de apoyo a la propuesta de investigación. El marco teórico asumido ha tenido en cuenta la naturaleza de los programas así como de los objetivos que se pretendían alcanzar en la investigación, lo que ha permitido la obtención de algunas evidencias empíricas. La tesis aporta una aproximación a la evaluación de la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades.

El marco teórico aporta nuevas posiciones de estudio a la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo. La investigación pone de manifiesto una vez más la necesidad de vincular el discurso del desarrollo humano en la práctica de la cooperación universitaria al desarrollo y el enfoque de capacidades conduce en la práctica de la cooperación universitaria a repensar la elaboración de estrategias desde nuevas posiciones. De esta forma se revela la pertinencia del nuevo conocimiento construido durante el desarrollo del trabajo de investigación, que abre vías para proponer nuevos procesos que ayuden a repensar los instrumentos de la cooperación universitaria al desarrollo.

Tres son los elementos metodológicos a destacar. En primer lugar la propuesta teórica ha sido concebida atendiendo a las condiciones históricas de los programas y las evaluaciones previas estudiadas de experiencias similares. En segundo lugar, la posición del investigador como parte del objeto investigado ofrece una visión de los programas más amplia, con muchos elementos de análisis que se entrecruzaban entre ellos. En tercer lugar, en relación al marco teórico, la investigación ha situado al alumnado de la UPV en el centro del análisis. Ha sido el análisis cualitativo de las respuestas del alumnado lo que nos ha permitido acercarnos a los objetivos de la investigación, a conocer el alcance de los programas y su contribución a la expansión de capacidades en el sujeto a estudio.

La propuesta evaluativa llevada a cabo desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano es una contribución innovadora en torno a los análisis de los programas de movilidad, susceptible de aplicación fácilmente por otros investigadores con relativa independencia; las orientaciones metodológicas son lo suficientemente explícitas para que puedan ser utilizadas. El nivel alcanzado en la investigación y el nuevo conocimiento adquirido responde a la necesidad detectada de mejorar la práctica de la cooperación en la Universitat Politècnica de València y abre posibilidades a la generalización en otras universidades y en otras políticas académicas no vinculadas a la cooperación al desarrollo.

## 3. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se realizan se han estructurado en dos bloques: uno en torno a la institución universitaria, en particular la UPV, y otro en torno al caso de estudio y la cooperación universitaria al desarrollo.

#### **En torno a la institución universitaria:**

- Los programas visibilizan el debate de si la educación superior es un servicio público o si es la mercantilización del conocimiento la que determina la dinámica de las políticas universitarias. El enfoque de capacidades abre otras posibilidades de interpretar la calidad de la educación en las universidades y es factible utilizarlo como marco conceptual para la evaluación de otras experiencias en la universidad. Desde esta óptica se puede contribuir a una universidad como espacio para la transformación.
- Aunque en el análisis existen múltiples testimonios de que la inmersión en una realidad tan diferente ha sido precursora de expandir ciertas capacidades y poner en práctica funcionamientos en el alumnado, no podemos afirmar que ésta sea la única herramienta que se pueda incorporar en la universidad con estos objetivos. La universidad debería disponer de otros espacios y no vincular únicamente los programas de movilidad asociados a la cooperación como la vía alternativa universitaria para la expansión de ciertas capacidades.
- Los programas se constituyen como un buen espacio para movilizar recursos educativos comprometidos con la transformación social y la solidaridad global. El alcance de estos programas es limitado y la universidad debería de facilitar opciones dentro del aula que permitan al alumnado adquirir habilidades para llegar a ser un profesional orientado al bien común.
- Los programas pueden servir de referentes para ensayar nuevas modalidades de procesos y prácticas de internacionalización en la UPV basadas en el establecimiento de vínculos con organizaciones sociales. De esta manera el alumnado puede optar a un conocimiento de las necesidades sociales reales a través de experiencias internacionales. El modelo de internacionalización de las universidades podría aproximarse a otros espacios formativos que desarrollen no solo capacidades profesionales de cara al mercado laboral, sino el desarrollo de otras capacidades más sociales, solidarias y de compromiso cívico.
- El paradigma del enfoque de capacidades para el desarrollo humano implica una reflexión sobre el papel de la universidad en el mundo globalizado más amplio. La investigación abre la puerta a la necesidad de profundizar sobre la formación de los futuros egresados más allá del ámbito de las competencias demandadas por el mercado y condicionadas por una visión cortoplacista del desarrollo, entendido como crecimiento económico. El análisis de los programas educativos desde el enfoque de capacidades cuestiona la adopción del currículum basado en competencias como principal expresión del tipo de formación que debe ofrecer la universidad. Se debe llevar a cabo un análisis de la inserción de otras visiones en la universidad que podrían venir de la mano del marco teórico propuesto y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que nos interpelan a formar a futuros egresados con capacidades y conocimientos para abordar los problemas actuales, y a contribuir a preservar el bienestar de las futuras generaciones.

- La investigación ha puesto de manifiesto que la universidad tiene que ser consciente de que transmitir conocimiento implica también transmitir valores. Debe proporcionar instrumentos en la docencia, en los programas de movilidad y en las actividades no académicas, para que el futuro egresado entienda su rol como ciudadano y sus obligaciones de cara al resto de la sociedad. Estos instrumentos permitirán la expansión de capacidades y la puesta en práctica de funcionamientos dirigidos al ejercicio de una ciudadanía comprometida con el desarrollo.

#### **En torno al caso de estudio y la cooperación universitaria al desarrollo:**

- A pesar de que los programas han sufrido cambios en los procesos de gestión y dotación de recursos (cualitativos y cuantitativos) continuos, se debe hacer un esfuerzo por sistematizar y hacer visible este trabajo en la comunidad universitaria. Los vicerrectorados con competencias en cooperación al desarrollo han de seguir desempeñando un rol activo de apoyo y estímulo a estas iniciativas, pero también de control y seguimiento sobre el cumplimiento o no de los compromisos adquiridos en materia de cooperación al desarrollo. Para ello se han de fortalecer las estructuras universitarias, poniendo en valor lo que hacen y aprovechando los recursos existentes. Así mismo se ve la necesidad de establecer sinergias con otras estructuras y fortalecer vínculos que acompañen a estas propuestas.
- Se ha detectado la necesidad de evaluar otros programas de cooperación universitaria al desarrollo desde las referencias básicas de las capacidades humanas. Se recomienda romper los posibles corporativismos y evaluar e investigar sobre las propias prácticas de cooperación en la universidad.
- La investigación ha mostrado un escaso conocimiento sobre la cooperación universitaria al desarrollo por parte de las agencias de desarrollo, que se traslada a la política universitaria.

#### **4. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN**

La naturaleza de este trabajo conlleva algunas dificultades ya que a medida se avanzaba en el mismo aparecían nuevos elementos de análisis que han resultado imprescindibles y enriquecedores, pero que no se han podido tratar con la profundidad requerida. Son estos nuevos elementos de análisis los que dejan abiertas futuras líneas de investigación que pueden utilizar el enfoque de capacidades para evaluar instrumentos y políticas de cooperación.

En este trabajo nos hemos centrado en dos programas de movilidad vinculados a la cooperación universitaria al desarrollo. El conocimiento teórico generado contribuye a la reflexión y debate académico sobre la práctica de la cooperación universitaria, no obstante, ésta es mucho más amplia que lo que los dos programas representan. La investigación ha situado el foco en la expansión de capacidades del alumnado, sin dejar de ser conscientes que nos dejamos otros aspectos sustanciales de los programas que abren nuevas vías de investigación y que no han podido ser abordadas.

## 5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

De lo expuesto en esta tesis surgen entre otras, algunas líneas futuras de investigación:

- Sería interesante realizar una investigación que recogiera un estudio longitudinal. Un trabajo en este sentido podría ser de gran ayuda para detectar el logro de agencia del alumnado y vincular los programas como práctica pedagógica para la transformación. También sería interesante llevar a cabo un estudio específico con alumnado provenientes de distintos grados o másteres de la UPV, además de para el máster específico de cooperación al desarrollo.
- Analizar de forma particular aquellos factores de conversión que han sido identificados como determinantes para la expansión de capacidades. El objeto del estudio sería detectar la importancia de estos factores como determinantes de una educación de calidad para la transformación social, y explorar vías para incidir positivamente en ellos.
- Durante el transcurso de la investigación se ha visto como los docentes han tenido un gran protagonismo en el estudio. En concreto, ha interesado la opinión de los mismos sobre los programas y se ha podido argumentar su optimismo sobre su potencial para generar impacto social. Siendo los agentes que interactúan directamente con el alumnado, se podría plantear una investigación poniéndolos en el centro del análisis. Una investigación en este sentido puede representar una buena oportunidad para repensar sobre los discursos educativos que se generan.
- Dado que los programas se sitúan en el ámbito de la internacionalización, un núcleo de atención es la investigación sobre el diseño e implantación de políticas institucionales en esta materia. Específicamente, la realización de investigaciones sobre cómo las universidades están contemplando y aplicando los procesos de internacionalización y qué papel juegan en los mismos valores como la solidaridad.
- En relación al método de investigación utilizado en este estudio, se propone seguir profundizando en la aplicación del enfoque de capacidades para el desarrollo humano para evaluar las políticas de cooperación y otras políticas universitarias.
- Para avanzar hacia una universidad con capacidad de contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible sería pertinente un estudio sobre la inclusión progresiva de una educación transformadora capaz de generar pensamiento crítico en el alumnado y de responder a los retos sociales que plantea la Agenda 2030. Se podría utilizar para ello el enfoque de capacidades como estrategia para la formación de profesionales socialmente responsables y con una preparación suficiente para afrontar los desafíos que la misma plantea.
- Por último, esta experiencia abre posibilidades para la realización de trabajos de investigación similares en otros servicios de la universidad por parte de los técnicos y gestores. La investigación realizada desde la experiencia, el conocimiento, el

compromiso con la tarea y la vocación de servicio como empleado público sin duda puede contribuir a la mejora de la universidad.



# **BIBLIOGRAFÍA**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECID (2001). *Plan director de la cooperación española 2001-2004*. En [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan\\_Director2001-2004.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan_Director2001-2004.pdf) (18/08/2016)

— (2005). *Plan director de la cooperación española 2005-2008*. En: [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan\\_Director0508\\_Esp.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/Plan_Director0508_Esp.pdf) (18/08/2016)

— (2009). *Plan director de la cooperación española 2009-2012*. En: [http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1\\_PlanDirector\\_LR.pdf](http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf) (18/08/2016).

— (2013). *Plan director de la cooperación española 2013-2016*. En: [http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/plan\\_director\\_cooperacion\\_espanola\\_2013-2016.pdf](http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/plan_director_cooperacion_espanola_2013-2016.pdf) (18/08/2016)

— (2018). Borrador del V Plan director de la cooperación española 2017-2021. En: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/ElMinisterioInforma/Documents/V%20Plan%20Director%20de%20la%20Cooperacio%CC%81n%20Espan%CC%83ola.pdf> (15/04/2018)

Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford University Press. Oxford.

— (2007) Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty. Chronic Poverty Research Centre Working Paper No. 88 Oxford Poverty & Human Development Initiative

— (2008) Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty," in Kakwani, Nanak and Jaques Silber eds, *The Many Dimensions of Poverty*, p 89-119. Basingstoke: Palgrave-MacMillan, 2008.

— (2010). Conceptual Overview of Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. Human Development Research Paper 1. PNUD-HDRO. Nueva York.

— (2011). Understandings and Misunderstandings of Multidimensional Poverty Measurement with James Foster in *Journal of Economic Inequality*, 9, 2, p 289-314. Also published as OPHI Working Papers 43, University of Oxford.

Alkire, S. and Deneulin, S. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*, pp. 3-21. Deneulin, Séverine and Lila Shahani eds, UK, USA and Canada: Earthscan and International Development Research Centre.

Álvarez-Gayou, L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. Innovación Educativa, vol. 5, núm. 27, julio-agosto, 2005, p. 63 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421423011> (27/02/2017)

Arias, S., & Simón, A. (2004). *Las estructuras solidarias en las universidades españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Telefónica.

Arias, S., & Molina, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo: la experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid* (Vol. 25). Madrid, Los libros de la Catarata.

Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. Cuadernos de trabajo HEGOA, 19*. En: <http://www.hegoa.ehu.es/entry/content/38/EspacioOlvidadodelaCooperacion.pdf> (04/03/2015).

Artigas (2015). *"La contribución de la universidad al Desarrollo Humano, Bienestar y Ciudadanía Global: Una Mirada Cualitativa"*. UIB, España, 2015. Tesis doctoral.

BANCO MUNDIAL (2004). *World Development Report 2004: Making services work for poor people*, The World Bank

Barandiaran, M. (2013). *El concepto de calidad en la Educación Superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Biggs, J. (2001): The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41; pp. 221-238.

— (2003). *Teaching for quality learning of university*. Open University Press. Buckingham. Biggs, J. y Tang, C.

— (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill. New York.

Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Dissertation/Thesis, Unpublished), Universidad de Valencia.

- (2011). *Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador*. *Revista Española de Educación Comparada*, 17; pp. 65-86.
- Boni, A., & Calabuig, C. (2016) *Enhancing pro-public-good professionalism in technical studies*, *Higher Education* 2016, 71, 6:791-804. 10.1007/s10734-015-9916-4
- (2017). *Education for global citizenship at universities. Potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism*, *Journal of Studies in International Education*, 2017, 21 (1), pp. 22-38.
- Boni, A., y Gasper, D. (2011). *La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad*. *Sistema*, 220; pp. 93- 115.
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). *Rethinking the quality of universities-How can human development thinking contribute?* *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451–470.
- Boni, A., & Lozano, F. (2005). *La educación en valores en la Universidad: los dilemas morales como herramientas de trabajo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas* (Vol. 32) pp. 89-107 Intermón- Oxfam. Barcelona.
- Boni, A., Peris, J., López, E., & Hueso, A. (2009). *Scrutinising the process of adaptation to the European higher education area in a Spanish university degree using power analysis*. *Power and Education*, 1(3), 319–332.
- Boni, A., Walker, M. y Lozano, J.F. (2010). *La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate*. REIFOP, 13 (3), 123-131. En <http://www.aufop.com> (15/04/2015)
- Boni, A., & Taylor, P., (2011). *Higher education institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: Re-imagining learning through teaching*, Occasional Paper, 23, *Democratising knowledge for global development: The role of European higher education institutions*, Arts, Halvorsen and Taylor (ed.) European Association for International Education: 69–81.
- Boni, A., MacDonald, P., & Peris, J. (2012). *Cultivating engineers' humanity: Fostering cosmopolitanism in a Technical University*. *International Journal of Educational Development*, 32, 179–186.
- Boni, A., & Walker, M. (Eds.). (2013). *Universities and human development. A new imaginary for the university of the XXI century*. London: Routledge.

— (2016) Boni, A y M. Walker, Universities and Global Human Development. Theoretical and empirical insights for social change. World Sustainability Series, 2016, Routledge, London

BOLOGNA PROCESS (2009). The Bologna process 2020. En [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es) (07/012/2016)

Bricall, J.M. (2000). Universidad 2000. Informe para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Calabuig, C., & Gómez-Torres, M. (2008). El papel de los proyectos fin de carrera como instrumento de cooperación universitaria al desarrollo. En U. Autònoma (Ed.), *Actas IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 180). Barcelona.

Cambridge Journal of Education (2012). The Capability Approach and Education. University of Cambridge, UK

Cejudo (2006). *Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación*. Revista Española de Pedagogía año LXIV, n.º 234, mayo-agosto 2006, pp. 365-380

Celorio, J.J., Celorio, G., & Lopez, A. (2012). *Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad* Bilbao: HEGOA.

Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV (2015a). Convocatoria del Programa Meridies-Cooperación 2015. <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0714952.pdf> (29/10/2016)

— (2015b). Convocatoria del Programa Cooperación al Desarrollo 2015. <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0715586.pdf> (29/10/2016)

— (2015c). VII Encuentro de Proyectos y Prácticas de Cooperación, Valencia. <https://riunet.upv.es/handle/10251/52595> (29/10/2016)

— (2016). VIII Encuentro de Proyectos y Prácticas de Cooperación, Valencia. <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/958673normalc.html> (29/10/2016)

CONGDE, (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Universidad de Bolonia. Mcgraw-hill

Crocker, D. (2008). *Ethics of global development: agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge New York. Cambridge University Press

CRUE (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo (ESCUDE)*. En <http://www.ocud.es/es/pl23/recursos/crue/id2045/estrategia-de-cooperacion-universitaria-al-desarrollo.htm> (25/03/2015)

— (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. En [www.ocud.org](http://www.ocud.org) (25/03/2015)

— (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. En: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGO CONDUCTA.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGO_CONDUCTA.pdf) (25/03/2015).

— (2014) *La Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. En <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf> (08/07/2017)

Haq, M. (1990). El paradigma del desarrollo humano. *Alianza Latinoamericana de Estudios Críticos sobre el Desarrollo*, 1-8.

Delors, J. (1996) *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Santillana, Madrid.

Deneulin, S. (2006). *The capability. approach and the praxis of development*. Palgrave Macmillan.

— (2011). *Development and the limits of Amartya Sen's The Idea of Justice*. *Third World Quarterly*. Taylor and Francis. 32 (4): 787–797.

Deneulin, S. y McGregor, J.A. (2009). *The capability approach and the politics of a social conception of wellbeing*. *European Journal of Social Theory*. *European Journal of Social Theory*, 13; (4); pp. 501-519.

Deneulin, S. y Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. Freedom and Agency. Ottawa.

Dubois, A. *Desarrollo Humano* en Pérez de Armiño, K. (2000). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Icaria. Bilbao. En: <http://dicc.hegoa.efaber.net/> (12/01/2017).

Dubois, A. (2008), El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas. *Araucaria*. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043003> (24/01/2016).

European Higher Education Area (EHEA) (2012). Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area. Bucarest. EHEA Ministerial Conference. En [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/2012%20ehea%20mobility%20strategy.pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/2012%20ehea%20mobility%20strategy.pdf) (07/10/2017)

Estruch (2003) en Cardús, S. (1999) (coordinador). *La mirada del sociòleg. Què és, què diu, què fa la sociologia?* Barcelona, Proa. Re-editado en varias ocasiones y traducido al castellano en 2003.

Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. ANUIES. México D.F.

Gasper, D. (2000). *Development as freedom: taking economics beyond commodities –the cautious boldness of Amartya Sen*. Journal of International Development, 12; pp. 989-1001.

Gómez-Torres, Ll. y Monzó, J.M. (2003). *El futuro del papel de la institución universitaria como sujeto activo en los procesos de desarrollo humano sostenible, justo y equitativo* Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo, pp. 447-468. Generalitat Valenciana.

— (2004). *El papel de la Universidad como actor en la cooperación internacional para el desarrollo*. La cooperación internacional para el desarrollo, pp. 129-146. Editorial UPV.

Gómez-Torres, Ll. y Boni, A. (2012). *Aproximación al análisis de la cooperación universitaria al desarrollo desde la perspectiva del desarrollo humano*. I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Red Española de Estudios del Desarrollo, Santander, 14 y el 16 de noviembre de 2012.

Gómez-Torres, Ll. et al (2016). *Internacionalización de las universidades españolas: el papel de los programas de movilidad vinculados a las estrategias de cooperación al desarrollo*. III Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, Red Española de Estudios del Desarrollo, Zaragoza, 29 de junio-1 de julio.

Griffin, K. (2001). *Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto*. Ibarra, P. y Unceta, K. (coords.). Ensayos sobre desarrollo humano; pp: 25-40. Icaria. Barcelona.

Griffith, A. y Rask, K. (2007). *The influence of the U.S. News and World Report collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995–2004*. Economics of Education Review. 26; pp. 244–255.

GUNI (2008). *Educación superior en el mundo 3. La Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Palgrave Macmillan. Londres.

— (2009). *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Mundi-Prensa. Madrid.

Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*; Salamanca Tomo 27, N.º 2, pp. 45-70.

Hegoa (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Bilbao.

Habermas, J. and Blazek, JR. (1987). *The Idea of the University: Learning Processes*. *New German Critique*, No. 41, Special Issue on the Critiques of the Enlightenment (Spring - Summer, 1987), pp. 3-22

Höppener M. (2016) *Engineering education for sustainable human development: a capabilities approach*. Centre for Research on Higher Education and Development, University of the Free State, South Africa.

Journal of Human Development and Capabilities (2012) Volume 13, 2012 - Issue 3: Education and Capabilities. En <https://www.tandfonline.com/toc/cjhd20/current>

Ley 23/1998 de Cooperación internacional para el desarrollo. BOE núm. 162, 8 de julio de 1998.

Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE núm. 89, 13 de abril de 2007.

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. En <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf> (21/12/2016)

Lozano, J.F.; Boni, A.; Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*. 45, (4); pp. 132-147.

McMahon, W. (2009), *Higher Learning, Great Good: The Private and Public Benefices of Higher Education*. John Hopkins University Press.

Manzano-Arredondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: HEGOA.

Miles y Huberman (1994). *Data management and analysis methods*, en Denzin, N.K. & Lincoln, y.S. ( Ed.): *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 429-444.

Molina, E.; Arias, S. y Cervera, J. (2006). Una propuesta de catalogación de las actividades de cooperación al desarrollo en *III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, vol. III, pp. 333-350. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. En <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> (05/08/2016)

Narayan, D. y Petesch, P. (2002) *Voices of the Poor: From Many Lands*. New York, N.Y: Published for the World Bank, Oxford University Press.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

— (1999) *Patriotismo y Cosmopolitismo en Los límites del Patriotismo, Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial*, Paidós, Barcelona (1999).

— (2002a). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Herder, Barcelona.

— (2002b). *Education for citizenship in an era global connection*. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 289 – 303.

— (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós. Barcelona.

— (2006). *Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education*. *Journal of Human Development*, 7; pp. 385-395. En: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14649880600815974> (02/02/2017).

— (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz. Madrid.

— (2011). *Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique*. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 12(1), pp. 23-37.

— (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

O`Leary Z. (2004) *The Essential Guide to Doing Research*. SAGE Publications Ltd;

Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Otano (2015), *Desarrollo humano y cambio social. Una crítica constructiva del enfoque de la capacidad de Amartya K. Sen desde la sociología*. Tesis Universidad Pública de Navarra

PNUD (1990-2016). *Informe sobre Desarrollo Humano*. En <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>



- Pérez de Armiño, K. (2000). Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. Icaria. Bilbao. En: <http://dicc.hegoa.efaber.net/> (10/01/2017).
- Robeyns, I. (2003). *Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities*. Feminist Economics, special issue on the work of Amartya Sen. Taylor and Francis. 9 (2–3): 61–92.
- (2005). *The Capability Approach: a theoretical survey*. *Journal of Human Development*, 6, (1); pp. 93-114.
  - (2006a). *The Capability Approach in Practice*. *Journal of Political Philosophy*. 4; pp. 351-376.
  - (2006b). *Three models of education: rights, capabilities and human capital*. *Theory and Research in Education*, 4, (1), pp. 69-84.
  - (2011). *The capability approach*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford University.
- Sastre, J.J., (2013). *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades*. Tesina Fin de Master, Universitat Politècnica de València.
- Sastre, J.J., Boni, A., Fernández-Baldor, A., & Gómez, LL. (2012). *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades, en Desafíos de los Estudios del Desarrollo: Actas del I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*
- Sebastián, J. (2006). Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (5), 125-144.
- Sebastián, J. (2009). *El papel de la cooperación en la internacionalización de la I+ D*. Revista electrónica Ide@s CONCYTEG, 5, 1121-1137.
- Sen, A. (1979). Sobre la desigualdad económica. Editorial Crítica.
- (1985) Well-Being, Agency and Freedom, *The Journal of Philosophy*, LXXXII, 4.
  - (1993). *Capability and Well-being en The Quality of Life*, Nueva York, Oxford University Press, pp.30-53
  - (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial, S.A.
  - (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Ediciones Paidós Ibérica.

- (1998). *Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*, Cuadernos de Economía, vol. XVII, nº 29, Bogotá, pp. 73-100.
- (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta. Barcelona.
- (2003). *Sobre ética y economía*. Alianza Editorial, Madrid
- (1995). *Nuevo Examen de la Desigualdad*, Madrid: Alianza Ed.
- (2010). *La idea de la justicia*. Taurus. Madrid.

UE (2009) *Comunicado de Lovaina* En <https://es.scribd.com/document/137599887/Comunicado-Lovaina-Ministerio-Es> (05/02/2017)

Unceta, K. (1999). *Globalización y desarrollo humano*. Revista de Economía Mundial, 1; pp. 49-162.

- (2004). Análisis del papel de las universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo. AECID. En: <http://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Cultural/descargas/03-Coop.Universidades.pdf> (25/03/2016).
- (2007a). La cooperación al desarrollo en las universidades españolas. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- (2007b). Cooperación al desarrollo y asistencia técnica: el papel de la Universidad. *Ágora*. Revista de Ciencias Sociales(16), 39-52.
- (2007c). El nuevo papel de la Universidad. En M. Iglesia (Ed.), *Avances y retos de la cooperación española reflexiones para una década* (pp. 443-454). Madrid: Siglo XXI.
- (2011). La educación superior en tránsito: ¿Es Bolonia la ruta idónea para la innovación?. *Arbor*, 187(752), 1119-1131.
- (2014). La Universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano. En A. Boni, C. Calabuig, & A. Pérez (Eds.), *Universidad y cooperación al desarrollo. contribuciones de las Universidades al desarrollo humano* (pp. 23-38). Valencia: Universitat Politècnica de València.

Ulloa, O., González, A. (2009): "El Estudiante como Sujeto Educativo". 9º Congreso Internacional de la Universidad. Sede Instituto Politécnico Nacional. En <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3933/El%20estudiante%20como%20sujeto%20educativo.pdf?sequence=1> (17/08/2017)

UNESCO (1998) World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (World Conference on Higher Education, Paris).

Untherhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Socila Justice*. Routledge. London.

— (2009). What is equality in education? Reflections from the capability approach. *Studies on Philosophy and Education*, 28, 415–424.

Untherhalter, E. y Carpentier, V. (2010). *Global Inequalities and Higher Education. Whose interests are we serving?* Palgrave-Macmillan. Reino Unido.

UAB (2008). IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo.

<http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/index.html>, acceso 18 de enero de 2014.

UCM (2004). *Actas III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Por un Mundo en Equidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Universidad Politècnica de Valencia (2011). *Estatutos de la Universitat Politècnica de València*, aprobados por el DECRETO 182/2011. Valencia, España. Consellería de la Presidencia

— (2013). VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Desarrollo Humano y Universidad. <http://www.sextocongresocud.es/>.

— (2013). *Actas V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Desarrollo Humano y Universidad*". Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

— Plan estratégico 2007-2014 de la UPV

— Plan estratégico 2015-2020 de la UPV. En [https://www.upv.es/noticias-upv/documentos/plan\\_estrategico\\_upv2020.pdf](https://www.upv.es/noticias-upv/documentos/plan_estrategico_upv2020.pdf)

Walker, M. (2003). *Framing Social Justice in Education: What Does the 'Capabilities' Approach Offer?* *British Journal of Education Studies*, nº2, vol. 50, pp. 168-187.

— (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13, (1); pp. 103-110.

— (2006). *Higher Education Pedagogies*. Berkshire and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

— (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, (142); pp. 103-119.

- (2008a). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 16, (2), pp149-162.
- (2008b). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13, (4); pp. 477–487.
- (2011). *¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. Universitas* (15), 85-107.

Walker, M., and Unterhalter, E. (edit.) (2007) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (London, Palgrave-Macmillan).

Walker, M., and McLean, M. (2013). *The global engineer professional education, capabilities and the public good*. London: Routledge.

Wilson-Strydom, M. (2015) *University access and success: Capabilities, diversity and social justice*. Routledge, Oxford; GBP95

Wolf and de-Shalit (2013). *Disadvantage*. OUP Oxford.

SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector* (No. Australia, New Zealand and Pacific Edition.). Melbourne, Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.

**ANEXOS**



## ÍNDICE DE ANEXOS

---

### **Anexo I. ENTREVISTAS ALUMNADO**

- Listado de alumnado
- Carta de presentación alumnado
- Entrevista Fase I
- Entrevista Fase II
- Entrevista Fase III

### **Anexo II. ENTREVISTA PROFESORADO**

- Listado de profesorado
- Entrevista

### **Anexo III. ENTREVISTA INSTITUCIONES**

- Listado de instituciones
- Entrevista

### **Anexo IV. ENTREVISTA INFORMADORES CLAVE**

- Listado de informadores
- Entrevista

### **Anexo V. TALLERES**

- Taller I
- Taller II
- Taller III
- Taller IV

### **Anexo VI. DOCUMENTOS DE AUTORIZACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD**

- Documento de autorización para la grabación
- Documento de autorización para el uso de información
- Documento de compromiso de la investigadora

### **Anexo VII. PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **Anexo VIII. CODIFICACIÓN**

### **Anexo IX. CONVOCATORIAS**

- Merides – Cooperación 2015
- Programa de Cooperación al Desarrollo 2015

## **Anexo X. RECURSOS DE LOS PROGRAMAS**

- Términos de Referencia del programa Meridies-Cooperación
- Protocolo para las entidades
- Plan de trabajo del Programa de Cooperación al Desarrollo
- Curso de formación del alumnado
- Encuentro de Proyectos de Cooperación al Desarrollo
- Curso de formación para el profesorado
- CD y póster
- Informes, memorias y encuestas



**Entrevistas alumnado**



## LISTADO DE ALUMNADO

ALUMNO/A	FASE I	FASE II	FASE III	Observaciones
E-1_ME	11/05/2015	18/01/2016	25/04/2016	
E-2_ME		22/09/2015	27/04/2016	No se pudo hacer la entrevista inicial
E-3_PCD	14/05/2015	07/10/2015	07/07/2016	
E-4_ME	14/05/2015	26/10/2015	08/03/2016	
E-5_ME	20/05/2015	28/10/2015	07/04/2016	
E-6_ME	22/05/2015	09/11/2015	29/02/2016	
E-7_ME	15/05/2015			Problemas personales, no ha disfrutado la beca
E-8_ME	14/05/2015	13/10/2015	09/03/2016	
E-9_ME	19/05/2015	06/10/2015	12/02/2016	
E-10_PCD	05/05/2015	24/05/2016	17/09/2016	
E-11_ME	15/05/2015	14/03/2016	22/07/2016	
E-12_PCD	08/05/2015			Regresa antes de fecha y se le retira la beca
E-13_ME	15/05/2015	e-mail	05/04/2016	
E-14_ME	19/05/2015	e-mail	20/05/2016	Mirar entrevista intermedia
E-15_ME		23/10/2015	28/07/2016	No se ha realizado la inicial
E-16_ME	15/05/2015	21/10/2015	14/03/2016	
E-17_ME	14/05/2015	06/10/2015	01/03/2016	
E-18_PCD	06/05/2015	03/11/2015	22/03/2016	
E-19_ME	15/05/2015	04/11/2015	19/05/2016	
E-20_ME	14/05/2015	29/10/2015		En la entrevista intermedia se detecta una irregularidad administrativa
E-21_PCD	08/05/2015	15/03/2016	15/07/2016	
E-22_PCD	06/05/2015	22/12/2015	09/03/2016	
E-23_ME	19/05/2015	13/10/2015	18/05/2016	
E-24_PCD	19/05/2015	06/10/2015	25/02/2016	
E-25_ME	15/05/2015	20/04/2016	16/02/2016	
E-26_ME	e-mail	e-mail	03/05/2016	
E-27_ME	19/05/2015	13/10/2015	15/03/2016	
E-28_ME	20/05/2015	07/12/2015	22/03/2016	
E-29_ME	e-mail	13/10/2015	22/02/2016	
E-30_ME	15/05/2015	07/10/2015	29/04/2016	
E-31_PCD		30/09/2015	23/03/2016	No realizada la primera entrevista
E-32_ME		14/10/2015	03/03/2015	
E-33_PCD		17/11/2015	22/03/2016	No realizada la primera entrevista. Asistió al encuentro
E-34_ME	15/05/2015	13/11/2015	26/04/2016	
E-35_ME	15/05/2015	no realizada	25/04/2016	

ALUMNO/A	FASE I	FASE II	FASE III	Observaciones
E-36_ME	15/05/2015	30/10/2015	12/02/2016	
E-37_ME	19/05/2015	26/10/2015	11/03/2016	
E-38_ME	20/05/2015	13/10/2015	02/03/2016	
E-39_PCD	08/05/2015	no		Regresa antes de tiempo, no se entrevista

## CARTA DE PRESENTACIÓN ALUMNADO

---

Estimada XXX:

En primer lugar darte la enhorabuena por la beca Meridies-Cooperación 2015.

Me pongo en contacto contigo para ofrecerte detalles sobre las entrevistas que vamos a realizar en el marco de la evaluación y sistematización de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo: Merides y Programa de Cooperación.

Durante el periodo de disfrute de la beca te voy a entrevistar en tres momentos: antes de realizar el curso de formación, durante la estancia y al regreso.

El objetivo de las entrevistas es realizar un estudio en profundidad desde el enfoque de capacidades. También queremos realizar una lectura crítica y aprender de las experiencias desde el punto de vista del alumnado. Otros objetivos que nos planteamos son los siguientes: fortalecer la cultura de la evaluación de los programas de Cooperación Universitaria al Desarrollo; ubicar los intereses particulares del alumnado en los programas de cooperación; intercambio de experiencias y facilitar una serie de recomendaciones desde el punto de vista del alumnado para la mejora de los programas.

La entrevista correspondiente a la Fase I (antes de la formación obligatoria) se realizará en el Centro de Cooperación al Desarrollo. Edificio Nexus 4ª planta, 22 de mayo a las 8:15 horas.

Muchas gracias por tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Llanos

## ENTREVISTA FASE I

---

Esta entrevista se estructura en dos partes:

Primera parte: perfil general del alumnado

Segunda parte: conocimientos y habilidades, experiencia, inquietudes, motivaciones y expectativas.

PRIMERA PARTE: PERFIL ALUMNADO	
INFORMACIÓN GENERAL	Nombre
	Apellidos
	Género
	Edad
	Procedencia
FORMACIÓN ACADÉMICA	Titulación previa
	Titulación previa
	Años de estudio universitario
	Situación actual
EXPERIENCIA EN LO SOCIAL/COOPERACIÓN	Formación previa en área social/cooperación
	Experiencia en participación social y voluntariado
MOVILIDAD	Experiencia en otros programas de movilidad en la Universidad
	Experiencias de movilidad en el entorno (familiar, amistades, compañeros)
ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS	Renta familiar
	Acceso a Becas
	Experiencia laboral previa

SEGUNDA PARTE

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES	Programa	¿Cómo has conocido el programa?
		De entre la oferta de becas de movilidad de la UPV ¿por qué has escogido esta?
		¿Cómo valora el proceso de gestión de la beca, hasta el momento actual?, proceso de solicitud, gestión, visibilidad...
	Académicos	Cuál es tu percepción de la profesión que has escogido (perfil técnico en la mayoría de los casos)
		Dado que durante la estancia va a realizar actividades de apoyo a una entidad. ¿De qué conocimientos y habilidades profesionales dispones para hacer frente a las tareas que se te han encomendado?
	Personales	Con qué habilidades personales piensas que cuentas para hacer frente a las tareas encomendadas
	Cooperación y ámbito social	Qué entiendes por desarrollo
		Conoces el concepto de cooperación al desarrollo. Si es así puedes dar una definición
		Cuál crees que es el papel de la Universidad en cooperación al desarrollo
		Conoces las actividades que se llevan a cabo en la UPV orientadas a la cooperación al desarrollo
		Dado que vas a una institución que trabaja en temas de cooperación. ¿Conoces el funcionamiento de entidades que trabajan específicamente en este tema: Organismos Internacionales y ONGD por ejemplo?
	Institución de destino	Qué conocimiento tienes de la institución (objetivos, misión, etc.)
		Conoces el entorno geográfico y social dónde trabaja la institución

EXPERIENCIA (si tiene)	En movilidad universitaria	Lugar, motivo y duración Cuáles son los principales aprendizajes: académicos y personales
	En lo social y cooperación al desarrollo	Lugar, motivo y duración; participación en organizaciones, tipo... participación política
		Principales aprendizajes
INQUIETUDES	Sociales/personales	Expectativas, miedos, ilusiones...que te provoca la estancia
	Académicas/profesionales	Qué crees que puede aportar la experiencia a tu formación. Aprendizajes
		A nivel profesional....
		A nivel personal...
EXPECTATIVAS	El programa	Qué crees que aportan este tipo de programas a las instituciones
	La institución	Qué puede aportar tu estancia en las instituciones
		Qué impacto crees que puede tener tu estancia en la institución y en el entorno
	Personalmente	Que crees que te aportará la experiencia a nivel personal



## ENTREVISTA FASE II

---

ALUMNO/A	
FECHA Y LUGAR	
SITUACIÓN ACTUAL	

### Carta de presentación

Estimado alumno/a:

Nos encontramos en la fase intermedia de la beca, por ese motivo me pongo en contacto de nuevo contigo.

Me gustaría entrevistarte ya sea vía telefónica o Skype.

Me adaptaré a tu horario todo lo que me permita mis obligaciones laborales y familiares.

Por eso te pido que me indiques si dispones de Skype y si te resulta fácil utilizarlo. Si es así por favor facilítame tu usuario y un rango de días y horas en los que podríamos comunicarnos. Si no dispones de Skype necesitaría un teléfono y una franja horaria y de días en los que estés disponible. Por correo electrónico concretaremos fecha y hora.

Te recuerdo que la conversación será grabada como en el caso de la primera entrevista.

A continuación te adelanto un guion de la entrevista.

Muchas gracias por tu colaboración.

-----

La entrevista constará de dos partes:

Para la primera parte sería necesario que reflexionaras previamente a la entrevista sobre lo que te estoy preguntado y te lo prepararás. Para la segunda parte no sería necesaria preparación previa.

En la primera parte me gustaría que destacaras un momento relevante para el aprendizaje desde su llegada a la zona y/o al trabajo que haya afectado a tu cambio personal, perspectiva profesional, forma de pensar, inquietudes...

Sin perder la perspectiva de los objetivos de la beca, destaca qué aprendizajes son para ti importantes y que quieras destacar desde tu incorporación en destino. Puedes basarte en el siguiente guion.

- Descripción y contexto

- Motivo de su importancia
- Aprendizajes

En segundo lugar te preguntaré por algunas cosas a nivel de gestión de la beca que nos interesan desde el CCD y que te avanzaré el día de la entrevista.

Otras cosas a valorar a nivel de gestión:

- ✓ Sobre el proceso de gestión de la beca: gestiones, incorporación, incidencias
- ✓ Sobre la entidad: acogida, receptividad
- ✓ Sobre el trabajo a realizar y realizado: cumple perspectivas, vínculo con las prácticas ofertadas o con el trabajo propuesto.

## ENTREVISTA FASE III

---

### Presentación de la entrevista

Esta entrevista representa la tercera y última del proceso de investigación. El objetivo de la entrevista es realizar un análisis del impacto y contribución de los programas de movilidad al incremento de capacidades en el alumnado.

En la primera entrevista se recogió información general del perfil del alumnado que incluía datos personales (nombre, edad, perfil socioeconómico...), formación académica, experiencia en el ámbito social y en cooperación al desarrollo y experiencia en movilidad académica. Se profundizó en los conocimientos y habilidades de los que disponía el alumno, la experiencia previa (si se daba) en actividades de cooperación al desarrollo o participación social, sus inquietudes tanto personales como académicas y las expectativas.

En la segunda entrevista, a mitad de la estancia, se centró en el relato de un momento clave desde la llegada a destino y en el que se profundizaba como estaba el alumno viviendo la experiencia.

En esta tercera entrevista nos centramos en retomar las expectativas, profundizar en las habilidades, conocimientos y valores adquiridos, la experiencia de trabajo en la entidad y las nuevas inquietudes que han surgido a partir del disfrute de la beca.

La entrevista queda estructurada en cuatro bloques: expectativas; habilidades y conocimientos; experiencia e inquietudes.

Para finalizar retomaremos la pregunta de la primera entrevista sobre el papel de la universidad y profundizaremos en la gestión del programa para la mejora del mismo.

EXPECTATIVAS		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
Vamos a comenzar por recordar algunas cosas: ¿Por qué solicitaste la beca? ¿Cuáles eran tus expectativas? ¿Qué esperabas?	Se hace referencia a la entrevista inicial y se contrasta con las respuestas anteriores	Razón práctica Conocimiento e imaginación Disposición al aprendizaje
Valora la estancia en general ¿Ha sido una experiencia importante en tu vida? ¿Por qué?	Percepción general de la experiencia. Tomar nota de los aspectos que más destaque el	

EXPECTATIVAS		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
	alumnado para completar y profundizar las preguntas posteriores	
¿Crees que la beca te ha ofrecido oportunidades de aprendizaje profesional y personal? ¿Qué te ha aportado como profesional esta experiencia? Puedes ponerme algunos ejemplos ¿Y personalmente?	<p>Objetivo: Beca de movilidad académica</p> <p>Explorar si ha habido adquisición de conocimientos prácticos en su área de estudio</p> <p>Si no ha finalizado todavía explorar si la experiencia ha avivado tus ganas de aprender.</p> <p>En lo personal realizar una primera aproximación a si se han dado modificación hábitos vida o ha reforzado los hábitos de vida que tenía.</p> <p>Profundizar en la aportación de la experiencia (actitudes, valores) a los estudios y profesión</p>	
En la primera entrevista me comentaste que ya habías participado en programas de movilidad. Una vez ya disfrutada la beca, crees que existen diferencias	Qué diferencias y similitudes detectan	

HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
Después de la estancia: ¿Cómo valoras la formación que has recibido en la UPV? ¿Te ha servido para abordar las tareas encomendadas?	Los programas están vinculados directamente con la formación del alumnado  La institución plantea unas tareas determinadas.	Resiliencia educativa  Conocimiento e imaginación  Visión informada
¿Con qué problemas te has ido encontrando (en lo laboral y en lo personal, vivencial...)? ¿Cómo los has ido afrontando y qué has aprendido de ello? Me puedes poner algún ejemplo.		Confianza y seguridad
La experiencia de las prácticas te ha hecho ampliar tu entendimiento sobre las relaciones entre los países o las problemáticas globales. Puedes poner algún ejemplo	Programa de Educación para el desarrollo: Visión del mundo, de las relaciones y los problemas globales	
En la primera entrevista hablamos de lo que significaba para ti la cooperación al desarrollo. ¿La experiencia ha generado cambios en su percepción del desarrollo y de la cooperación? Qué has desaprendido...Después de la experiencia ¿Qué es para ti la cooperación y el desarrollo?	Contrastar con las definiciones, cambios y matices aportados en la primera entrevista	
¿Has seguido formándote durante la estancia? ¿Has tenido posibilidades para ello? (tanto en el ámbito formal como informal) Puedes poner ejemplos  Y a tu regreso, ¿has pensado reorientar tus estudios y profesión?	Valoración de las inquietudes profesionales, si realiza o está realizando otra formación complementaria ¿Qué formación y por qué?  ¿Si quiere orientar tu carrera y vincularla a los procesos de desarrollo?	

EXPERIENCIA		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
<p>¿Cómo te sentiste en tu relación con los compañeros y compañeras de trabajo? Algo que quieras destacar</p>	<p>Profundizar en el trabajo en grupo, si se ha dado, cómo se ha sentido y desenvuelto, dificultades han surgido, qué aprendizajes destacaría</p> <p>Si ha existido relación con otros estudiantes extranjeros</p>	<p>Afiliación</p> <p>Relaciones sociales y redes sociales</p> <p>Respeto, dignidad y reconocimiento</p> <p>Integridad emocional y emociones</p>
<p>¿Cómo te has desenvuelto en el trabajo? ¿Se te han presentado dilemas éticos? ¿Cómo los has resuelto? ¿Pudiste tomar decisiones?</p>	<p>Como ha influido la acogida de la entidad en el desarrollo de tu trabajo</p>	
<p>¿Qué sientes que has aprendido en la institución y en el día a día?</p>	<p>Qué valores aporta a los estudios, a la profesión, en lo personal</p>	
<p>¿Qué te he aportado el hecho de trabajar en un entorno cultural diferente?</p>	<p>Adaptación a la forma de vida de una cultura distinta</p> <p>Cómo te has adaptado a la cultura: diferencias, similitudes... ¿ha vivido algún conflicto o alguna situación que recuerdes mucho debido a las diferencias culturales? ¿cómo la viviste y superaste?</p> <p>Visión crítica de nuestros hábitos de vida y nuestra corresponsabilidad sobre ello</p> <p>Cambios en la valoración del entorno</p> <p>Adquisición de valores</p>	
<p>¿Cómo has visto que te han aceptado? ¿Tienen curiosidad por saber cómo</p>	<p>Curiosidad sobre nuestra forma de vida</p>	

EXPERIENCIA		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
vives...? ¿Percibías que te tratarán de forma diferente?		
¿La entidad te ha facilitado conocer proyectos en terreno? ¿Cómo percibías el trato de la institución hacia las personas con las que trabajaba?	Las instituciones que participan en el programa lo hacen desde la perspectiva de la cooperación al desarrollo. Observar cómo la institución o los proyectos en los que colaboran contribuyen al desarrollo: DDHH, injusticias, igualdad....	
¿Cómo crees que has desempeñado tu trabajo? ¿Cómo piensas que lo ha valorado la entidad? ¿Crees que tu aportación en la entidad contribuye al desarrollo de la misma?		

INQUIETUDES		
PREGUNTAS	OBSERVACIONES	CAPACIDADES
¿Cómo gestionaste tus miedos y ansiedades de los que hablábamos en la primera entrevista (particularizar en cada caso)? ¿Fueron cambiando con el tiempo?		Respeto, dignidad y reconocimiento  Integridad emocional, emociones
En la entrevista inicial me comentaste que no/si tenías experiencia o inquietudes por la participación social, ¿sigues participando? ¿te lo estás planteando?		Integridad corporal  Visión informada  Empoderamiento
¿Qué obligaciones sientes que tienes con los demás: personas e instituciones? ¿Cómo surgen estas obligaciones?	Establece vínculos con nuestra  Responsabilidad.  Retomamos bloque de participación de la primera entrevista: ¿Participas más socialmente?, ¿Te has comprometido  más, después de esta experiencia vivida?	Solidaridad  Integridad
¿La experiencia te hace ser más crítico, consciente por las situaciones globales, cómo y por qué? ¿Cómo has trasladado la experiencia a los amigos y la familia?	Análisis crítico: sobre las desigualdades del mundo, consumo, igualdad de oportunidades  Observar si le preocupan más los problemas y la responsabilidad de nuestras conductas.	



#### PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Retomar pregunta de la fase I

¿Debe formar parte de los estudios universitarios? ¿Crees que debería plantearse como un programa obligatorio y transversal para todos los estudios?

#### A NIVEL DE GESTIÓN

A nivel de gestión del programa algo más que quieras aportar

Algo que quieras destacar....

Para finalizar. Ya te hice esta pregunta en la entrevista intermedia, me la podrías contestar ahora ¿Cuáles son los objetivos del programa? ¿Crees que los has cumplido?



**Entrevista profesorado**



## LISTADO DE PROFESORADO

---

Profesores entrevistados
CAROLA CALABUIG TORMO
DANIEL VIDAL BROTONS
DOLORES RAIGÓN JIMÉNES
ERIC MADELEINE PIERRE GIELEN
JIMENA GONZÁLEZ DEL RÍO COGORNO
VÍCTOR DAVID MARTÍNEZ GÓMEZ

## ENTREVISTA PROFESORADO

---

1. ¿Qué opinión les merecen iniciativas como La Meridies - Cooperación, o el Programa de Cooperación al Desarrollo? ¿Cuántos alumnos has tutorizado en el marco de estos programas?
2. ¿Qué consigue el alumnado de una experiencia como ésta?
3. Desde su experiencia, como Personal Docente e Investigador, ¿qué aporta una actividad o acción de este tipo al alumnado? ¿Qué puede aportar este tipo de programas a la empleabilidad del futuro egresado?
4. ¿Cuál es el papel del profesorado en una acción formativa como la Meridies/PCI? Antes, durante y al finalizar la estancia.
5. Si han participado en otros programas formativos de movilidad de la UPV, ¿han observado diferencias?
6. ¿Qué recomendaciones le harían a la universidad para mejorar acciones de movilidad de este tipo? ¿Qué opinión les merece la cooperación universitaria al desarrollo?

**Entrevista instituciones**





## LISTADO DE INSTITUCIONES

---

Instituciones entrevistadas
FUNDACIÓN MAINEL
INGENIERIA SIN FRONTERAS (ISF)
INSTITUCIÓN PERIFERIES
INTERED
PUCESE
PILDOS

## ENTREVISTA INSTITUCIONES

---

### Carta de presentación

A/A XXX

De: María de los Llanos Gómez Torres  
Asunto: Trabajo de campo tesis doctoral

Estimada Sra. XX:

Me pongo en contacto con usted para comunicarle que estoy realizando mi trabajo de campo para la elaboración de la tesis doctoral que versa sobre el análisis de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades. Caso de estudio: Meridies – Cooperación y Programa de Cooperación de la UPV, dirigida por el Dr. Koldo Unceta Satrústegui y Dra. Alejandra Boni Aristizábal, y en este marco me gustaría entrevistarla para obtener algunos datos necesarios para la mencionada investigación.

El plan de trabajo lo hemos diseñado escogiendo cuidadosamente un número determinado de instituciones clave, entre las que se encuentra XXX, que han acogido alumnado de estos programas durante el curso 2015-2016. El diseño metodológico incluye la celebración de una entrevista semiestructurada, con una duración aproximada de 45 minutos. Como es procedente en este tipo de estudios, le comunico que aplicaremos los correspondientes criterios de anonimato y confidencialidad en todo momento.

Para ello necesito la confirmación y compromiso de que accede a la petición formulada que con esta carta le he transmitido, para posteriormente acordar fechas posibles del encuentro y la forma de realizar la entrevista ya sea de manera presencial o por Skype.

Agradeciendo de antemano su interés, quedo a la espera de su respuesta. Para cualquier información adicional no dude en contactar conmigo.

Reciba un cordial saludo.

Atentamente,

María de los Llanos Gómez Torres

## Entrevista

1. ¿Qué opinión les merecen iniciativas como los programas de pasantías de la UPV (a nivel general)?
2. Desde su experiencia, ¿qué aporta una actividad o acción de este tipo a la institución?
3. ¿Y para la institución que tenéis allí, para la contraparte, qué más cosas crees que puede aportar ese alumno?
4. Desde el punto de vista de la gestión. ¿Qué opinión les merece?
5. ¿Qué consigue el alumno de una experiencia como ésta? ¿Cuál es el papel de la institución en la acción formativa del alumnado? 6. ¿Qué recomendaciones le harían a la universidad para mejorar este tipo de colaboraciones?
6. ¿Qué opinión les merece las relaciones de las universidades con los OOII, ONGD y otras entidades del sistema de ayuda? ¿Crees que se potencian o se visibilizan?



**Entrevista informadores**



## LISTADO INFORMADORES CLAVE

---

Institución	Código
Institucional administración pública	IC-1
Experto	IC-2
Técnico	IC-3
Institucional administración pública	IC-4
Institucional universidad	IC-5
Institucional universidad	IC-6
Institucional universidad	IC-7
Institucional universidad	IC-8
Técnico	IC-9
Experto	IC-10
Técnico	IC-11
Técnico	IC-12
Técnico	IC-13

## ENTREVISTA INFORMADORES CLAVE

---

Estimada Sra. XXX:

Me pongo en contacto con usted para comunicarle que estoy realizando mi trabajo de campo para la elaboración de la tesis doctoral que versa sobre el análisis de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades. Caso de estudio: Meridies – Cooperación y Programa de Cooperación de la Universidad Politècnica de València, dirigida por el Dr. Koldo Unceta Satrústegui y Dra. Alejandra Boni Aristizábal, y en este marco me gustaría entrevistarla para obtener algunos datos necesarios para la mencionada investigación.

El plan de trabajo lo hemos diseñado escogiendo cuidadosamente un número determinado de informantes clave entre los que se encuentran responsables de los programas de educación para el desarrollo. El diseño metodológico incluye la celebración de una entrevista semiestructurada, con una duración aproximada de 45 minutos. Como es procedente en este tipo de estudios, le comunico qué aplicaremos los correspondientes criterios de anonimato y confidencialidad en todo momento.

Para ello necesito la confirmación y compromiso de que accede a la petición formulada que con esta carta le he transmitido, para posteriormente acordar fechas posibles del encuentro.

Agradeciendo de antemano su interés, quedo a la espera de su respuesta. Para cualquier información adicional no dude en contactar conmigo.

Reciba un cordial saludo.

Atentamente,

María de los Llanos Gómez Torres



Antes de iniciar la entrevista se realiza una introducción del trabajo de investigación y se solicitan los permisos correspondientes.

Las preguntas van desde lo más general a lo más particular.

La entrevista tiene una duración de 45 minutos

## **NIVEL INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA**

### **Sobre el papel de la Universidad**

1. ¿Cómo se abordan los problemas sociales, globales en las titulaciones de la UPV y en la Universidad española?
2. ¿Cómo ve a la universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo?
3. Cómo se enmarca la cooperación al desarrollo en el proceso de la internacionalización de la universidad.
4. ¿Conoce la Agenda de Desarrollo de NNUU 2015-2030? ¿qué políticas se va a marcar la Universidad para trabajar la misma?

### **Sobre los programas objeto de estudio**

5. ¿Conoce los programas de movilidad de las universidades españolas en el ámbito de la cooperación al desarrollo?  
Si no los conoce en primer lugar explicar los mismos y en particular los dos de la UPV que son sujeto de estudio
6. ¿Qué diferencias existen (si se dan) entre estos programas y otros relacionados con la movilidad estudiantil?
7. ¿Cómo ve la universidad la relación con ONGD, Universidades con pocos recursos que no aparecen en los ranking, OOI...?, ¿se potencian y visibilizan estas colaboraciones en el marco de la internacionalización de la universidad? ¿cómo?

### **Sobre la formación del alumnado**

8. ¿A qué competencias vincularía los programas? ¿Cómo lo hacen? ¿Contribuyen a la empleabilidad de los egresados? ¿Cómo?
9. Pueden las universidades contribuir al desarrollo humano sostenible (reducción de pobreza, desigualdad, ...) a través de la forma que preparan a sus futuros egresados.

## **NIVEL INSTITUCIONAL AECID, MINISTERIO Y CCAA**

Antes de iniciar la entrevista se realiza una introducción del trabajo de investigación y se solicitan los permisos correspondientes.

### **Sobre la Universidad y la Educación para el desarrollo**

1. ¿Cómo se reconoce a un ciudadano global?
2. Pueden las universidades contribuir al desarrollo humano sostenible (reducción de pobreza, desigualdad, ...) a través de la forma que preparan a sus futuros egresados
3. ¿Cómo ve a la Universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo/educación para el desarrollo?
4. ¿Cómo ve la relación de la Universidad con otros actores de la cooperación? ¿Qué se hace en educación para el desarrollo?
5. ¿Qué propuestas externas se lanzan desde las estrategias de EpD para las Universidades? ¿Qué elementos externos actúan como facilitadores y qué elementos como obstaculizadores de estas iniciativas?
6. Atendiendo a las respuestas anteriores ¿Cómo se puede fomentar la EpD en la Universidad? ¿Qué propuestas propone para que EpD y la cooperación tengan mayor espacio en la universidad?
7. ¿Está la Universidad preparada para dar respuesta a los desafíos de la Agenda de Desarrollo 2015-2030? ¿Qué propuestas hay desde la Cooperación/EpD?

### **Sobre los programas objeto de estudio**

8. ¿Conoce lo que se está haciendo en EpD y para la ciudadanía global en las universidades españolas?
9. ¿Conoce los programas de movilidad de las universidades españolas en el ámbito de la cooperación al desarrollo?  
Si no los conoce en primer lugar explicar los mismos y en particular los dos de la UPV que son sujeto de estudio.
10. ¿Qué opinión le merecen?

## **NIVEL TÉCNICO**

### **Sobre la Universidad, Cooperación para el desarrollo, la Educación para el Desarrollo y la internacionalización de la universidad**

1. ¿Cómo se reconoce a un ciudadano global? ¿Cómo ves a la universidad para la formación de una ciudadanía global?
2. Si uno de los papeles de la Universidad es contribuir al desarrollo humano sostenible pueden llevarlo a cabo a través de la forma que preparan a sus futuros egresados. ¿Cómo?
3. Como ve a la universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo. ¿Cómo se sitúa la cooperación al desarrollo en el panorama actual del proceso de internacionalización de las universidades?
4. Cómo ve la universidad la relación con los actores del sistema de ayuda: ONGD, Universidades con pocos recursos que no aparecen en los rankings, OOH...¿cómo se potencian y visibilizan estas colaboraciones?
5. ¿Está la Universidad preparada para dar respuesta a los desafíos de la Agenda de Desarrollo 2015-2030?

### **Sobre los programas objeto de estudio**

6. En general cuáles son los objetivos de los programas de movilidad de las Universidades. ¿Qué aportan al alumnado y a la Universidad? A qué competencias transversales contribuyen estos programas.
7. Compartiendo objetivos ¿Existen diferencias entre los programas de movilidad vinculados a estrategias de Educación para el Desarrollo y cooperación y otros de movilidad estudiantil? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo se enmarcan estos programas en el proceso de la internacionalización de la universidad?
9. ¿Qué contribuciones cree que aportan estos programas a la Universidad?

## EXPERTOS

1. ¿Cómo se reconoce a un ciudadano global?
2. ¿Cómo ve a la universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo?
3. ¿Conoce los programas de movilidad de las universidades españolas en el ámbito de la cooperación al desarrollo? ¿Qué contribuciones cree que aportan estos programas a la Universidad?
4. Compartiendo objetivos ¿Qué diferencias existen (si cree que se dan) entre los programas de movilidad vinculados a estrategias de Educación para el Desarrollo y cooperación y otros de movilidad estudiantil?
5. ¿Cómo se enmarcan estos programas en el proceso de la internacionalización de la universidad? Y cómo ve la universidad la relación con los actores del sistema de ayuda: ONGD, Universidades con pocos recursos que no aparecen en los rankings, OII...¿ se potencian y visibilizan estas colaboraciones?
6. Si uno de los papeles de la Universidad es contribuir al desarrollo humano sostenible pueden llevarlo a cabo a través de la forma que preparan a sus futuros egresados. ¿Cómo? ¿Cuál es el papel de la formación del profesorado?
7. ¿Está la Universidad preparada para dar respuesta a los desafíos de la Agenda de Desarrollo 2015-2030?

**Talleres**



## TALLER I: Evaluación de los programas de movilidad.

### El punto de vista del profesorado (TA1, TA2)

Lugar: Centro de Cooperación al Desarrollo

Fecha: 16 de mayo

Hora: 11:30 a 13:30 horas

### Presentación

Este taller se enmarca en una investigación más amplia sobre los **programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades**, poniendo especial atención en los estudios de ingeniería.

La investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar el rol de los programas de movilidad de cooperación universitaria desde la perspectiva del enfoque de capacidades, de forma que podamos extraer sus principales características: rol, objetivos....
2. Conocer en qué medida estos programas contribuyen a la expansión de las libertades de los beneficiarios de los mismos (alumnado) y a la formación de ciudadanos autónomos en el ámbito privado, profesional y público.
3. Ofrecer pautas y criterios para la definición, seguimiento y evaluación de los programas de movilidad, desde la perspectiva del desarrollo humano y enfoque de capacidades.
4. Aproximarnos a la contribución de estos programas en los estudios técnicos.
5. Analizar los límites y potencialidades de las universidades para promover los principios del desarrollo humano a través de sus políticas de cooperación al desarrollo.

En el taller nos vamos a centrar **en el análisis de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV**, concretamente en el Programa Meridies-Cooperación, sus antecedentes y programas complementarios (acciones, Programa Cooperación, ayudas y Promoe Cooperación) desde el punto de vista del profesorado.

Este taller I se complementa con tres talleres más:

- Taller II. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista de las entidades participantes. 20 de mayo
- Taller III. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista del alumnado. 21 de mayo
- Taller IV. Conclusiones. Están invitados los participantes de los tres talleres anteriores con el fin de realizar una puesta en común. 21 de mayo de 16:30 a 18:30..

Adicionalmente se les podrá solicitar una entrevista personal en profundidad con el objetivo de sistematizar todo el conocimiento.

### Metodología

Grupo de discusión

Se plantearán una serie de preguntas a todo el grupo.

Se propiciará la participación de todos.

### Resultados

Los resultados de la investigación serán puestos a disposición de todos los participantes

**Nota:** Les indicamos que el taller va a ser grabado y les pedimos autorización para ello y para utilizar los datos en el marco de la investigación anterior. Toda la información recogida será sistematizada de forma anónima.





**TALLER II: Evaluación de los programas de movilidad.  
El punto de vista de las entidades participantes (TI)**

Lugar: Centro de Cooperación al Desarrollo

Fecha: 20 de mayo

Hora: 16:30 a 18:30 horas

### **Presentación**

Este taller se enmarca en una investigación más amplia sobre los **programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades**, poniendo especial atención en los estudios de ingeniería.

La investigación plantea los siguientes objetivos:

6. Analizar el rol de los programas de movilidad de cooperación universitaria desde la perspectiva del enfoque de capacidades, de forma que podamos extraer sus principales características: rol, objetivos....
7. Conocer en qué medida estos programas contribuyen a la expansión de las libertades de los beneficiarios de los mismos (alumnado) y a la formación de ciudadanos autónomos en el ámbito privado, profesional y público.
8. Ofrecer pautas y criterios para la definición, seguimiento y evaluación de los programas de movilidad, desde la perspectiva del desarrollo humano y enfoque de capacidades.
9. Aproximarnos a la contribución de estos programas en los estudios técnicos.
10. Analizar los límites y potencialidades de las universidades para promover los principios del desarrollo humano a través de sus políticas de cooperación al desarrollo.

En el taller nos vamos a centrar **en el análisis de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV**, concretamente en el Programa Meridies-Cooperación, sus antecedentes y programas complementarios (acciones, Programa Cooperación, ayudas y Promoe Cooperación) desde el punto de vista de las entidades participantes.

Este taller II se complementa con tres talleres más:

- Taller I. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista del profesorado. 16 de mayo (ya realizado)
- Taller III. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista del alumnado. 21 de mayo.
- Taller IV. Conclusiones. Están invitados los participantes de los tres talleres anteriores con el fin de realizar una puesta en común. 21 de mayo de 16:30 a 18:30.

Adicionalmente se les podrá solicitar una entrevista personal en profundidad con el objetivo de sistematizar todo el conocimiento.

### **Metodología**

Grupo de discusión

Se plantearán una serie de preguntas a todo el grupo.

Se propiciará la participación de todos.

### **Resultados**

Los resultados de la investigación serán puestos a disposición de todos los participantes

**Nota:** Les indicamos que el taller va a ser grabado y les pedimos autorización para ello y para utilizar los datos en el marco de la investigación anterior. Toda la información recogida será sistematizada de forma anónima.

## INSTITUCIONES PARTICIPANTES

---

Programa de Pequeños Subsidios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en República Dominicana (PPS República Dominicana)

---

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Cuba (PNUD Cuba)

---

Banco Centroamericano de Integración Económica Honduras (BCIE)

---

Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID)

---

Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID)

---

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)

---

Programa Pequeñas Donaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Guatemala (PPD Guatemala)

---

Programa Pequeñas Donaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Nicaragua (PPD Nicaragua)

---

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Esmeraldas (PUCESE)

---

Ingeniería Sin Fronteras Valencia (ISF)

---

Coordinadora Valenciana de ONGD (CVONGD)

---

### TALLER III: Evaluación de los programas de movilidad.

#### El punto de vista del alumnado (TA1, TA2)

Lugar: Centro de Cooperación al Desarrollo

Fecha: 21 de mayo

Hora: 11:30 a 13:30 horas

#### Presentación

Este taller se enmarca en una investigación más amplia sobre los **programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades**, poniendo especial atención en los estudios de ingeniería.

La investigación plantea los siguientes objetivos:

11. Analizar el rol de los programas de movilidad de cooperación universitaria desde la perspectiva del enfoque de capacidades, de forma que podamos extraer sus principales características: rol, objetivos....
12. Conocer en qué medida estos programas contribuyen a la expansión de las libertades de los beneficiarios de los mismos (alumnado) y a la formación de ciudadanos autónomos en el ámbito privado, profesional y público.
13. Ofrecer pautas y criterios para la definición, seguimiento y evaluación de los programas de movilidad, desde la perspectiva del desarrollo humano y enfoque de capacidades.
14. Aproximarnos a la contribución de estos programas en los estudios técnicos.
15. Analizar los límites y potencialidades de las universidades para promover los principios del desarrollo humano a través de sus políticas de cooperación al desarrollo.

En el taller nos vamos a centrar **en el análisis de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV**, concretamente en el Programa Meridies-Cooperación, sus antecedentes y programas complementarios (acciones, Programa Cooperación, ayudas y Promoe Cooperación) desde el punto de vista del alumnado.

Este taller III se complementa con tres talleres más:

- Taller I. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista del profesorado. 16 de mayo (ya realizado)
- Taller II. Evaluación de los programas de movilidad. El punto de vista de las entidades participantes. 20 de mayo (ya realizado)
- Taller IV. Conclusiones. Están invitados los participantes de los tres talleres anteriores con el fin de realizar una puesta en común. 21 de mayo de 16:30 a 18:30.

Adicionalmente se les podrá solicitar una entrevista personal en profundidad con el objetivo de sistematizar todo el conocimiento.

#### Metodología

Grupo de discusión

Se plantearán una serie de preguntas a todo el grupo.

Se propiciará la participación de todos.

#### Resultados

Los resultados de la investigación serán puestos a disposición de todos los participantes

**Nota:** Les indicamos que el taller va a ser grabado y les pedimos autorización para ello y para utilizar los datos en el marco de la investigación anterior. Toda la información recogida será sistematizada de forma anónima.

## TALLER IV: Evaluación de los programas de movilidad.

### Conclusiones

Lugar: Centro de Cooperación al Desarrollo

Fecha: 21 de mayo

Hora: 16:30 a 18:30 horas

Se ha hecho una valoración general de los programas desde el punto de vista de las Instituciones, el profesorado y los alumnos y la valoración general es positiva.

A todos los grupos se les ha formulado una primera pregunta introductoria de opinión general sobre los programas.

En segundo lugar se ha preguntado sobre el aporte de la experiencia a nivel personal/institucional.

En tercer lugar se han lanzado una serie de preguntas profundizando en el papel que desempeña cada uno de los actores implicados.

Para finalizar se ha lanzado una pregunta de carácter general sobre el trabajo de colaboración en las universidades con otros actores hilando el discurso con el encuentro de los dos días próximos y se han dado una serie de recomendaciones para la mejora de los programas.

Nos vamos a centrar en algunos puntos concretos que pueden ser interesantes para abordarlos de forma conjunta y en poner sobre la mesa las recomendaciones de forma conjunta:

Desde el punto de vista del profesorado:

- i. Mayor potencial en los alumnos de master que de grado para realizar prácticas curriculares o tesis de master.
- ii. Establecer un diálogo en las escuelas para ver las particularidades curriculares. Problemas de calendarios académicos
- iii. Prioridad a trabajos académicos y dejar otra posibilidad abierta a las prácticas curriculares
- iv. La cooperación sigue siendo algo marginal que se debería apoyar y visibilizar más.
- v. Necesidad de reconocimiento adicional en el expediente del alumno para que quede reflejado.
- vi. Necesidad de acumular datos cuantitativos y cualitativos de estos programas
- vii. Necesidad de relación más directa entre el profesor y la institución para poder completar el círculo.
- viii. El apoyo institucional se consigue también con sensibilización
- ix. Muchas veces no se conocen los programas sino es por el alumnado
- x. El valor de estos programas en la proyección internacional de la universidad

Desde el punto de vista de las instituciones

- i. Se valora positivamente la experiencia en los alumnos y en la institución. Oportunidad formativa, profesional y personal.
- ii. Calidad del alumnado buena en general. Se debería profundizar en el nivel de madurez. Revisión del proceso de selección (a veces a ciegas), posibilidades de entrevistas (skype), el valor de la carta de motivación, bases de la convocatoria y rediseño del currículum.

- iii. Necesidad de vínculos con otras acciones pero no explotadas. Necesidad de conocimiento mutuo (formación e investigación principalmente). No se conoce la UPV, el alumnado no transmite el potencial de la Universidad.
- iv. Necesidad en algunos casos de vínculos académicos para realizar trabajos. Regular el papel del profesorado.
- v. Vinculación posterior, más allá de la estancia.
- vi. La estancia es corta. Se propone ampliarla (en los casos necesarios) sin que el alumnado cubra un puesto de trabajo. Mecanismos para ampliar la estancia si se considera por todas las partes. Necesidad de una mayor corresponsabilidad y búsqueda de modalidades alternativas.
- vii. No existen mecanismos de rendición de cuentas para aquellos alumnos que están realizando su PFC o tesinas de master. Profundizar en el sistema de seguimiento a través de los tutores (no existe consenso, pero se comenta la necesidad de hacer realizar informes mensuales)
- viii. Necesidad de retorno. Algunas entidades estaban interesadas en conocer el informe del alumno mientras que otras estaban más a favor de no conocerlo y mantener así la libertad del alumnado.
- ix. Promover recomendaciones directas entre alumnos (wiki, block)

Desde el punto de vista del alumnado:

- i. Experiencia personal, académica y profesional enriquecedora: valores, visión crítica, entorno próximo, trasladar experiencia al entorno próximo.
- ii. Los programas acercan más la realidad a las universidades
- iii. Los TOR no reflejan el trabajo que se va a llevar a cabo: puede ser problema o fuente de oportunidades
- iv. No hay unanimidad en la necesidad del tutor salvo en trabajos académicos de partida (PFC, TFM...)
- v. Se supone que el alumnado es el que “sabe” y a veces sabe poco.
- vi. Implicación posterior tanto en el ámbito privado como profesional.
- vii. Valoración de este tipo de experiencias en el currículum
- viii. Formación previa necesaria. Más valor a la misma. Más intensa, práctica, humana y vivencial
- ix. El valor del encuentro, el valor de toma de contacto con los estudiantes anteriores. Positivo en todos los términos. No se da en otros programas. Más valor.
- x. Experiencia diferente frente a otros programas de movilidad clásicos académicos (muy enriquecedores a muchos niveles pero son estudios como los de aquí) En algunos casos similitudes.
- xi. No se visibiliza el trabajo del CCD, no se conocen estas becas.
- xii. Promover recomendaciones directas entre alumnos (wiki, block)
- xiii. Memorias más realistas no tan burocráticas.
- xiv. Necesidad de más implicación institucional.
- xv. Meridies de allí para acá ¿es posible? ¿cómo veis este proceso de evaluación? ¿qué más cosas podemos hacer?



# **Documentos de autorización y confidencialidad**





# DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA LA GRABACIÓN

---

## AUTORIZACIÓN GRABACIÓN ENTREVISTA

Yo, .....con D.N.I. ....

autorizo a María de los Llanos Gómez Torres del Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València a la grabación de voz de mi persona para su posterior utilización en el marco de la investigación sobre los **programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo desde el enfoque de capacidades**.

Toda la información recogida será sistematizada de forma anónima.

Firmado:

Valencia, 8 de Mayo de 2015

## DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE LA INFORMACIÓN

---

Yo, \_\_\_\_\_, con D.N.I. \_\_\_\_\_, teniendo conocimiento de que María de los Llanos Gómez Torres, con D.N.I. 29.172.540F, está realizando su trabajo de tesis doctoral,

**AUTORIZO** a que la información y datos que le he proporcionado, los pueda utilizar atendiendo a la finalidad investigadora señalada anteriormente, así como a las publicaciones que del trabajo se desprenda.

Por otro lado, con relación a la identificación de mi persona como fuente de información en los documentos resultantes del trabajo:

**AUTORIZO A:**

**SÍ / NO** autorizo a ser citado/a como fuente de información.

**SI / NO** autorizo a ser referenciado a lo largo del documento atendiendo a las aportaciones, información y datos aportados, y que sean objeto de resultados, análisis, discusión o conclusión.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_

Fdo.

## DOCUMENTO DE COMPROMISO DE LA INVESTIGACIÓN

---

Yo, **María de los Llanos Gómez Torres**, con D.N.I.:29.172.540F, me comprometo a respetar la manifestación \_\_\_\_\_ expresada \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ en el documento sobre la *autorización* del uso de sus datos personales así como de ser referenciado/a atendiendo a los principios de anonimato y confidencialidad.

En, \_\_\_\_\_ a de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Fdo. **María de los Llanos Gómez Torres**



# **Proceso de recogida de información**



## Evaluación de los programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV: El Programa Meridies-Cooperación, sus antecedentes y complementarios (acciones, Programa Cooperación, ayudas y Promoe Cooperación)

**Objetivo general:** Recopilar el conocimiento existente sobre el programa Meridies – Cooperación, sus antecedentes y programas complementarios y elaborar criterios de mejora

### Gestión

- i. Analizar toda la información disponible en el CCD
- ii. Conocer el punto de partida y evolución de los programas: retos iniciales y resolución de problema
- iii. Financiación: interna – externa
- iv. Apoyos institucionales
- v. Recursos Humanos
- vi. Conocer el perfil de la participación (estudios, institución de destino, país, duración de la estancia, resultados académicos, tipo de actividad, vinculación con profesorado, carácter de la institución de destino...)
- vii. Conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades del programa, desde el punto de vista de la Escuela, Departamento, Institutos
- viii. Conocer las diferencias, sinergias y particularidades de estos programas frente a los programas de movilidad de la UPV
- ix. Conocer la contribución de estos programas al proceso de internacionalización de la UPV
- x. Conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades de los programas, desde el punto de vista de la Cooperación Universitaria al Desarrollo.
- xi. Conocer los diferentes puntos de vista sobre el reconocimiento académico de las actividades realizadas
- xii. Elaborar una serie de recomendaciones para la mejora de la gestión de los programas

### Participación del profesorado

- xiii. Contacto y conocimiento previo de la Cooperación al Desarrollo y de los programas del CCD
- xiv. Conocer el papel del profesorado en todo el proceso: antes, durante y al finalizar la estancia.
- xv. Conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades de los programas, desde el punto de vista del profesorado
- xvi. Valoración de la gestión de los programas
- xvii. Conocer la vinculación con las entidades participantes
- xviii. Conocer si se establecen sinergias con otros programas de cooperación, de investigación u otras actividades académicas (previas, durante o posteriormente)
- xix. Conocer si a través de la participación en el programa se han vinculado en otras actividades de cooperación al desarrollo (universidad o fuera de ella)
- xx. Elaborar una serie de recomendaciones para la mejora de del programa desde el punto de vista de participación del profesorado

## **Participación del alumnado**

### xxi. Características generales

Conocer el perfil del alumnado (estudios, edad, currículum ... )

Conocer los canales de comunicación – información por los que tuvieron conocimiento de los programas

Conocer la valoración general en cuanto a gestión de los programas

### xxii. Motivaciones

Identificar el grado de conocimiento previo de los programas de cooperación al desarrollo de la universidad

Identificar si se tenían o no conocimientos de previos de cooperación al desarrollo (formación formal o informal)

Identificar la implicación del alumnado en actividades de cooperación, voluntariado o participación social dentro y fuera de la universidad

### xxiii. Valoración de la experiencia

Conocer cuáles son los elementos más relevantes y valorados de la experiencia

Conocer la valoración general en cuanto al proceso de acompañamiento de los programas por parte del CCD (inicial-durante-posterior)

Conocer los vínculos con la institución de destino (antes-durante-posteriormente)

Conocer (en el caso del alumnado que ha disfrutado de otras movilidades) las diferencias con esos programas, si es que existen

### xxiv. Trayectorias posteriores

Conocer cuántas personas han continuado formándose en temas relacionados con la cooperación al desarrollo

Conocer el valor académico que ha supuesto su participación

Conocer cuántas personas han continuado manifestando interés por los temas de la cooperación al desarrollo desde su vida personal

Valorar qué ha supuesto para la vida personal

Valorar qué ha supuesto para la vida profesional

Conocer el grado de implicación en el tejido asociativo del entorno próximo

## **Instituciones de acogida**

xxv. Conocer de dónde parte la colaboración

xxvi. Financiación: interna – externa

xxvii. Apoyos institucionales

xxviii. Recursos Humanos

xxix. Conocer la valoración general en cuanto a gestión de los programas

xxx. Conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades del programa, desde el punto de vista de la institución

xxxi. Conocer las diferencias, sinergias y particularidades de los programas de la UPV frente a otras colaboraciones similares



- xxxii. Conocer la contribución de estos programas al proceso conocimiento de las instituciones en los ámbitos académicos
- xxxiii. Conocer si se han dado otras posibilidades de colaboración con la UPV a través de estos programas.



**Codificación**



Capacidades	Códigos para el análisis
Razón práctica	Proyecto, trabajo, estudios, formación, cooperación, aprender, razones, motivación, conocimiento, UPV, estudios, escoger, formación, futuro, entender, conciencia, aplicación, elegir, becas, programas.
Afiliación	Solidaridad, cultura, mundo, necesidades, juntos, cooperación, trabajar, adaptación, conocer, valores, igualdad, raza, nacionalidad, organización, grupo, compañeros, amigos, país.
Resiliencia educacional	Flexibilidad, superación, inseguridad, capacidades, hacer, estudiar, aplicar, UPV, confianza, resolver, problemas, miedos, incertidumbres, solucionar, adversidad, perturbación, recuperación, poder.
Conocimiento e imaginación	Mundo, sociedad, formación, estudios, ingeniería, calidad, imaginación, esperanza, UPV, solidaridad, humanidad, entender, conciencia, saber.
Disposición al aprendizaje	Aprender, capacidad, trabajo, continuidad, estudios, formación, máster, cursos, miedo, curiosidad, carrera, saber, conocimientos, profesión, futuro.
Relación social	Cambio, amistades, cultura, personas, dedicación, respeto, reconocimiento, sociedad, intercambio, país, lugar, respeto, igualdad, relaciones, compañeros.
Respeto, dignidad y reconocimiento	Respeto, diálogo, reconocimiento, otros, personas, cultura, igualdad, género, cambio, conocimientos, juicios, opiniones, valores, pobreza, compasión
Integridad emocional e integridad corporal	Confianza, seguridad, autoestima, cuidado, independencia, cuidado, reflexión, tranquilidad, responsabilidad, miedo, poder, chicos, chicas, hombres, mujeres, libertad, ciudad, abuso, salud.
Visión informada	Conciencia, vida, país, política, sociedad, cultura, gente, vivir, trabajo, profesión, UPV, pobreza, desigualdad, justicia, realidad, proyectos, cooperación, desarrollo, comunicación, reconocer, apreciar.
Solidaridad	Solidaridad, empatía, gente, pobreza, desigualdad, justicia, relaciones sociales, cooperación, desarrollo, sensibilización, equidad, transformación, estudios, vecinos, compañeros, amigos, ética, regreso, casa, obligaciones, compromisos.

Capacidades	Códigos para el análisis
Integridad	Responsabilidad, ética, compromiso, profesión, trabajo, ingeniería, estudios, obligaciones, UPV.
Confianza y seguridad	Retos, confianza, seguridad, estudios, UPV, proyectos, utilidad, independencia, trabajo, profesión

**Convocatorias**







UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

---

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## CONVOCATORIA DE BECAS DEL PROGRAMA MERIDIES-COOPERACIÓN 2015

1. ¿Qué es el programa MERIDIES-Cooperación?
2. Selección
  - 2.1.1. Requisitos
  - 2.1.2. Criterios
3. Dotación económica
4. Solicitudes
5. Duración
6. Obligaciones
7. Resolución
8. Recursos procedentes contra la resolución

1

---

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 5G, Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77698 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77699  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## 1. ¿Qué es el programa MERIDIES-Cooperación<sup>1</sup>?

MERIDIES-Cooperación es un programa de movilidad internacional gestionado por el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) destinado a alumnado de la UPV para la participación en programas y proyectos de cooperación para el desarrollo a través de Universidades, Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo, Organismos Internacionales, entidades sociales u otros actores del sistema internacional de cooperación al desarrollo.

MERIDIES-Cooperación establece un marco para que la Universidad pueda extender los vínculos de colaboración hacia aquellas entidades e instituciones necesitadas de colaboración técnica, cuyos fines sean la erradicación de la pobreza y la desigualdad. MERIDIES-Cooperación permite al alumnado poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos durante su formación, conocer el trabajo que llevan a cabo los actores del sistema de cooperación internacional al desarrollo, y generar sentimientos de solidaridad y compromiso ante los sectores más desfavorecidos de la población.

El alumnado obtendrá 4,5 ECTS por la participación en este programa.

## 2. Selección

### 2.1. Requisitos

- ✓ La persona solicitante tiene que estar matriculada en una titulación de la UPV de grado, primer ciclo, segundo ciclo o de máster oficial, durante el periodo en el que se solicita y en el que se disfruta la ayuda.
- ✓ Queda excluido el alumnado de doctorado, de títulos propios (matrículas del CFP) o de intercambio académico (Erasmus, Séneca, etc.).
- ✓ La titulación debe corresponderse con la requerida para la plaza a la que se postula en el caso de que así se especifique en los términos de referencia (ver Anexo I). Cuando la titulación académica no sea requisito imprescindible, poseer conocimientos suficientes para realizar las tareas propuestas.
- ✓ No haber disfrutado en años anteriores de una beca de movilidad del CCD en cualquiera de sus modalidades (Meridies, Promoe-Cooperación y Programa de Cooperación).
- ✓ Tendrá preferencia alumnado de últimos cursos.

2

<sup>1</sup> MERIDIES significa "Sur" en latín.

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
edifici 66, Camí de Vera, s/n, 46102 València  
Tel. +34 96 387 78 90, ext. 77895 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## 2.2. Criterios

- ✓ El baremo a utilizar en la selección será el siguiente:

Méritos	Puntos
Carta de motivación	0.5
Expediente académico	3.5
Adecuación del estudiante al perfil solicitado por la contraparte	4
Formación en cooperación al desarrollo, voluntariado o participación social.	1
Participación en actividades de cooperación al desarrollo, voluntariado o participación social	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

En caso de que la comisión de selección lo considere oportuno podrá solicitar aclaraciones a los candidatos preseleccionados sobre los méritos aportados.

3

## 3. Dotación Económica

El Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) destina para esta convocatoria hasta un máximo de 89.720 euros de la aplicación presupuestaria 00802000042240000. En el caso de no agotar los fondos, el CCD se reserva la posibilidad de lanzar una segunda llamada del programa Meridies-Cooperación.

Con carácter general, la ayuda económica financiada bajo el programa MERIDIES-Cooperación es la siguiente:

- Bolsa de viaje (billetes de transporte, vacunas y visados): 1000 euros
- Ayuda para alojamiento y manutención: 400 euros al mes
- Seguro médico no farmacéutico

Los pagos se abonan en 2 plazos. El primero, cuando la persona beneficiaria de la ayuda envíe el justificante de incorporación en el destino (al alumnado seleccionado se le entregará un modelo de justificante). Dicho pago incluye el 80% de la cuantía de la ayuda. El segundo pago (20% restante) se realiza tras finalizar la estancia y estará supeditado a la entrega de los

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 615. Camí de Vera, s/n, 46102 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax: +34 96 337 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





documentos recogidos en el punto 6 de la presente convocatoria, y a los informes de la entidad de acogida y del tutor sobre la valoración de la actividad desarrollada.

#### 4. Solicitudes

- 4.1. Para poder participar en este programa, las personas interesadas deben cumplir los requisitos citados en el apartado 2.1
- 4.2. Entre las plazas ofertadas deben seleccionar las que más se ajusten a su perfil, pudiendo solicitar hasta un máximo de tres.
- 4.3. La persona que aspire a una beca NO PODRÁ ponerse previamente en contacto con la institución de destino. El incumplimiento de esta norma será motivo de exclusión en el proceso de selección o de devolución en el caso de ayuda concedida.
- 4.4. La solicitud se cumplimentará desde la plataforma AIRE, habilitada para aquellas convocatorias ofertadas por las áreas de relaciones internacionales y cooperación al desarrollo de la UPV, y accesible a través de la intranet personal. La Guía de uso de la plataforma AIRE viene recogida en el anexo V. Además, se deberá presentar a través de la plataforma la siguiente documentación:
  - Expediente Académico actualizado.
  - Curriculum Vitae: los méritos que no se acrediten no serán tenidos en cuenta. Todos los certificados se deben presentar a través de la plataforma en un único archivo .PDF, .ZIP o .RAR.
  - DNI escaneado por ambas caras para alumnado español, o NIE para extranjeros.
  - Carta de motivación: en el caso de presentarse a más de una plaza, una carta específica para cada destino solicitado.
- 4.5. Una vez que la persona aspirante haya cumplimentado todos los apartados y haya enviado su candidatura a través de AIRE ("enviar solicitud"), deberá imprimir el documento de solicitud que genera automáticamente la plataforma, firmarlo, escanearlo y presentarlo en el espacio habilitado para tal efecto. Además, deberá entregarlo en el Centro de Cooperación al Desarrollo – Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, Edificio Nexus, 4ª planta, 46022, Valencia – o, alternativamente, en los registros generales de los campus de Vera, Alcoy y Gandía. Este será el único documento que deberá entregarse en papel.

El plazo de entrega de las solicitudes firmadas finaliza el 24 de marzo de 2015 a las 14:00 h.

No se podrá presentar ningún documento una vez finalice el plazo.



ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Todo aquello especificado en el CV que no sea acreditado con certificados no será tenido en consideración por el comité de selección.

Los datos de carácter personal facilitados por la persona interesada o a los que la Universitat Politècnica de València tenga acceso en el marco de la presente convocatoria, tendrán la protección derivada de la Ley Orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

## 5. Duración

La estancia será de 2 a 5 meses, en función de las plazas ofertadas en el Anexo I.

## 6. Obligaciones

- ✓ Participar en el curso de formación específica, impartido por el CCD los días 21 y 22 de mayo de 2015.
- ✓ Asistir al VII Encuentro de Proyectos y Prácticas de Cooperación al Desarrollo que se celebrará en la UPV el 22 de mayo de 2015.
- ✓ En el plazo de un mes, desde su regreso, las personas seleccionadas en el Programa MERIDIES-Cooperación 2015 deberán presentar a través de la plataforma AIRE la siguiente documentación:
  - Encuesta de valoración de las prácticas (Anexo II - entregado a las personas seleccionadas)
  - Entre 3 y 10 fotografías en formato electrónico del proyecto o trabajo desarrollado
  - Informe explicativo sobre las tareas realizadas (Anexo III - entregado a las personas seleccionadas)
  - Póster de la actividad (Anexo IV - entregado a las personas seleccionadas).
  - Fotocopias de las tarjetas de embarque del vuelo o billete electrónico. La Universidad podrá solicitar originales si lo considera oportuno y cualquier documentación que considere necesaria con objeto de verificar el cumplimiento de las condiciones de la ayuda en los términos previstos.
- ✓ Presentar el trabajo realizado durante la estancia en el "VIII Encuentro de PFC y prácticas de cooperación al desarrollo" a celebrar el año próximo, y que servirá de formación para las personas seleccionadas en la convocatoria 2016.
- ✓ En el caso de que el proyecto realizado derive en la realización de un TFG, PFC o TFM se deberá incorporar una referencia al apoyo obtenido en el marco de este programa.

La solicitud supone la aceptación de las bases, así como las obligaciones propias derivadas del marco legal en materia de ayudas y subvenciones, y someterse a las actuaciones de comprobación que se puedan realizar por los órganos competentes quedando obligados a facilitar toda la información y documentación que les pueda ser requerida al efecto.



El incumplimiento de las bases de esta convocatoria supondrá la pérdida de la ayuda y, en su caso, la devolución de las cantidades ya percibidas.

La falta de presentación de la documentación justificativa correspondiente, supondrá la devolución de las cantidades percibidas.

## 7. Resolución

- 7.1. El CCD es el Órgano instructor y la comisión de selección estará compuesta por:
  - presidente: Vicerrectora de Responsabilidad Social y Cooperación;
  - tres vocales: dos miembros del Comité Asesor de Cooperación y un técnico del CCD;
  - secretario: un técnico del CCD, designado por el presidente, con voz pero sin voto.
- 7.2. El CCD se encarga de recibir las solicitudes y verificar que cumplen los requisitos exigidos en la convocatoria. Si advirtiese defectos formales u omisión de alguno de los documentos exigidos, requerirá a la persona solicitante que subsane la falta o acompañe los documentos perceptivos en el plazo de diez días hábiles, apercibiéndose que, de no hacerlo, se entenderá que desiste de su solicitud, previa resolución dictada en los términos del artículo 42 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.
- 7.3. Una vez evaluadas las solicitudes, el CCD publicará en la plataforma AIRE y en su página Web ([www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)) las becas y destinos asignados provisionalmente. A partir de este momento las personas interesadas dispondrán de diez días para reclamar ante dicho órgano. Transcurrido este plazo y resueltas las reclamaciones, la propuesta se elevará al Rector para su resolución definitiva.
- 7.4. Las personas seleccionadas para una beca MERIDIES han de imprimir la carta de aceptación y entregarla firmada en el CCD en el plazo de una semana, desde la comunicación de la plaza asignada. En caso de no entregarla, se entenderá que renuncia al destino asignado y a la ayuda asociada.
- 7.5. Una vez asignadas las plazas y recibidas las cartas de aceptación, es responsabilidad de la persona seleccionada:
  - Obtener el visado correspondiente que le permita su estancia legal en el país de destino.
  - Informarse de las condiciones sanitarias y médicas del país o zona de destino y tomar las debidas precauciones.

6



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

- 7.6. Una vez la persona se incorpora al destino, debe enviar el justificante de incorporación (Anexo VI) escaneado a: [ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es) con el fin de tramitar los pagos asociados a la beca.

8. Recursos procedentes contra la resolución

Contra la resolución de la presente convocatoria, que agota la vía administrativa, podrá interponerse recurso potestativo de reposición ante el órgano que lo ha dictado, en el plazo de un mes, contado desde su publicación, de acuerdo con lo previsto en los artículos 116 y 117 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, o directamente recurso contencioso administrativo ante el órgano competente, en el plazo de dos meses desde la publicación de la presente resolución.

Valencia, a 24 de febrero de 2015



Francisco J. Mora Mas  
Rector  
Universitat Politècnica de València

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 5G, Camí de Vera, s/n, 46102 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77699 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
[ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE







UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## CONVOCATORIA DE BECAS DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN 2015

1. ¿Qué es el programa de cooperación?
2. Personas destinatarias
3. Objetivos
4. Acciones
5. Dotación económica
6. Formalización y presentación de solicitudes
7. Resolución
8. Obligaciones
9. Recursos procedentes contra la resolución

1

---

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n. 46100 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





### 1. ¿Qué es el programa de cooperación?

Programa de ayudas del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) para fomentar la participación del alumnado en programas y proyectos de cooperación al desarrollo, cuyo objetivo sea contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables y marginadas de países incluidos en las prioridades geográficas de la cooperación española recogidas en el Plan Director 2013-2016: [http://www.aecid.es/galerias/descargas/publicaciones/IV\\_Plan\\_DirectorCE\\_2013-2016\\_Final2.pdf](http://www.aecid.es/galerias/descargas/publicaciones/IV_Plan_DirectorCE_2013-2016_Final2.pdf).

### 2. Personas destinatarias

Podrá participar en este programa el alumnado matriculado en una titulación de la UPV de grado, de 1º o 2º ciclo o de máster oficial durante el periodo en el que se solicita y en el que se disfruta la ayuda.

Las ayudas son para la realización de Proyectos y Trabajos Final de Carrera, Proyectos y Trabajos Final de Grado, Tesinas y prácticas de máster (siempre que las prácticas estén contempladas en el plan de estudios oficial). Queda excluido el alumnado de doctorado, de títulos propios (matrículas del CFP) y de intercambio académico (Erasmus, Séneca, etc.).

No podrán presentarse las personas que ya hayan disfrutado de una ayuda de este programa o de programas de movilidad del Centro de Cooperación al Desarrollo (Meridies-Cooperación y Promoe-Cooperación) en convocatorias anteriores.

2

### 3. Objetivos

Promover la participación del alumnado en programas y proyectos de cooperación al desarrollo llevados a cabo en instituciones vinculadas al sistema de cooperación internacional (ONGD, Organismos internacionales, universidades, etc.). Las actividades se desarrollarán preferentemente en los países incluidos en las prioridades geográficas de la cooperación española, aunque no se descartan actuaciones en otros países empobrecidos. Las actividades deben estar directamente relacionadas con los estudios en curso del alumnado solicitante.

### 4. Acciones

Serán objeto de ayuda las siguientes actividades:

- Proyectos y Trabajos Fin de Carrera (Ciclos y Grado)
- Tesinas y prácticas de master



UNIVERSITAT  
POLITÀCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

Aspectos a tener en cuenta:

- La propuesta de trabajo debe tener relación directa con los estudios en curso en la UPV.
- La propuesta de trabajo debe ser acorde con los principios del desarrollo humano y la cooperación internacional al desarrollo.
- La persona solicitante deberá contar con el respaldo de un tutor o tutora (profesor o profesora de la UPV), así como de una invitación/aceptación de la Universidad, ONGD u organismo internacional donde vaya a realizar su estancia.
- Se valorará que la actividad cuente con aportaciones económicas de la institución de destino o de otras entidades.
- La actividad deberá iniciarse antes del 31 de diciembre de 2015.
- La estancia mínima deberá ser de dos meses.
- Tendrán preferencia alumnado de últimos cursos, reservando como máximo un 35% de las ayudas para alumnado de Máster oficial.
- Cada persona solamente podrá presentar una solicitud. Las solicitudes serán individuales, no pudiéndose presentar proyectos conjuntos.
- La percepción de la ayuda es incompatible con las otras ayudas de la Universitat Politècnica de València que cubran gastos para la misma finalidad.

**5. Dotación económica**

3

El Centro de Cooperación al Desarrollo destina para esta convocatoria hasta un máximo de 20.000 euros de la aplicación presupuestaria 00802000042240000. En el caso de no agotar los fondos, el CCD se reserva la posibilidad de lanzar una segunda llamada del Programa de Cooperación.

La ayuda económica bajo el programa es la siguiente:

- Bolsa de viaje (billetes de transporte, vacunas y visados): 1000 euros
- Ayuda para alojamiento y manutención: 400 euros al mes
- Seguro médico no farmacéutico

Se abonará el 80% de la ayuda al inicio de la actividad en cuanto se reciba el justificante de incorporación (según modelo de justificante). El 20% restante quedará sujeto a la presentación del informe final de la actividad.

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNACIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





## 6. Formalización y presentación de solicitudes

La solicitud se cumplimentará desde la plataforma AIRE, habilitada para aquellas convocatorias ofertadas por las áreas de relaciones internacionales y cooperación al desarrollo de la UPV, accesible a través de la intranet personal (ver manual de uso de la plataforma en el anexo I). Además, se deberá presentar a través de la plataforma la siguiente documentación:

- Plan de trabajo (Anexo II).
- Carta firmada por un profesor o profesora avalando la propuesta y comprometiéndose a tutORIZAR el trabajo en el marco de alguna de las modalidades contempladas en la convocatoria (Proyectos y Trabajos Fin de Carrera, Prácticas y Tesinas de máster).
- Currículum Vitae: los méritos que no se acrediten no serán tenidos en cuenta. Todos los certificados se han de presentar en un único archivo en formato .PDF, .ZIP o .RAR.
- Expediente académico actualizado.
- Documento escaneado (por ambas caras) del DNI para alumnos españoles o NIE para alumnos extranjeros.
- Carta de motivación.
- Carta de invitación de la entidad colaboradora.

Una vez que la persona aspirante haya cumplimentado todos los apartados y haya enviado su candidatura a través de AIRE (‘enviar solicitud’), deberá imprimir el documento de solicitud que genera automáticamente la plataforma, firmarlo, escanearlo y presentarlo en el espacio habilitado para tal efecto. Además, deberá entregarlo en el Centro de Cooperación al Desarrollo – Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, Edificio Nexus, 4ª planta, 46022, Valencia – o, alternativamente, en los registros generales de los campus de Vera, Alcoy y Gandía. Este será el único documento que deberá entregarse en papel.

4

El plazo de entrega de las solicitudes firmadas finaliza el **20 de abril de 2015 a las 14:00 horas**.

No se podrá presentar ningún justificante una vez finalice el plazo. Todo aquello especificado en el CV que no sea acreditado con certificados no será tenido en consideración por el comité de selección.

Los datos de carácter personal facilitados o a los que la Universitat Politècnica de València tenga acceso en el marco de la presente convocatoria, tendrán la protección derivada de la Ley Orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.



## 7. Resolució

7.1. El Òrgan instructor es el CCD y la comisi3n de selecci3n estar3 compuesta por:

- presidente: Vicerrectora de Responsabilidad Social y Cooperaci3n;
- tres vocales: dos miembros del Comit3 Asesor de Cooperaci3n y un t3cnico del CCD;
- secretario: un t3cnico del CCD, designado por el presidente, con voz pero sin voto.

7.2. Una vez recibidas las propuestas, la comisi3n de selecci3n del CCD las evaluar3 atendiendo a los criterios generales de esta convocatoria.

La evaluaci3n y selecci3n de las propuestas se realizar3 teniendo el siguiente baremo:

M3ritos	Puntos
Plan de trabajo y adecuaci3n a los objetivos de la convocatoria	4
Expediente acad3mico	4
Formaci3n y experiencia en cooperaci3n al desarrollo y voluntariado	2
TOTAL	10

5

En caso de que la comisi3n de selecci3n lo considere oportuno podr3 solicitar aclaraciones a los candidatos preseleccionados sobre los m3ritos aportados.

7.3. El CCD se encarga de recibir las solicitudes y verificar que cumplen los requisitos exigidos en la convocatoria. Si advirtiese defectos formales u omisi3n de alguno de los documentos exigidos, requerir3 a la persona solicitante que subsane la falta o acompa3ne los documentos perceptivos en el plazo de diez d3as h3biles, apercibi3ndose que, de no hacerlo, se entender3 que desiste de su solicitud, previa resoluci3n dictada en los t3rminos del art3culo 42 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de R3gimen Jur3dico de las Administraciones P3blicas y del Procedimiento Administrativo Com3n.

7.4. Una vez evaluadas las solicitudes, el CCD publicar3 en la plataforma AIRE y en su p3gina Web ([www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)) las becas asignadas. A partir de este momento las personas interesadas dispondr3n de diez d3as para reclamar ante dicho 3rgano. Transcurrido este plazo y resueltas las reclamaciones, la propuesta se elevar3 al Rector para su resoluci3n definitiva.



## 8. Obligaciones

Las personas seleccionadas deberán presentar en el CCD, en el plazo de 5 días hábiles desde la fecha de notificación de resolución de la convocatoria, una carta firmada donde conste la aceptación de la ayuda. La carta de aceptación estará accesible en la plataforma AIRE para las personas seleccionadas.

La aceptación de la ayuda implica la aceptación de las normas fijadas en la presente convocatoria. En atención a la importancia de las mismas se enumeran las siguientes obligaciones:

- Como obligación principal de la persona beneficiaria, la realización de la actividad para la que se le concede la ayuda, en el plazo de tiempo que se determine.
- La actividad deberá iniciarse antes del 31 de diciembre de 2015, pudiendo finalizar durante el primer cuatrimestre del 2016.
- Las personas seleccionadas deberán participar en un programa formativo impartido por el CCD los días 21 y 22 de mayo de 2015, y asistir al VII Encuentro de proyectos y prácticas de cooperación al desarrollo 2015 a celebrar en la UPV el 22 de mayo de 2015.
- En el plazo de un mes después de finalizar la acción, se deberán presentar a través de la plataforma de gestión AIRE los siguientes documentos:
  - memoria explicativa de las actividades realizadas (Anexo III). En la memoria deberán constar al menos las actividades realizadas, los objetivos conseguidos y las conclusiones
  - póster explicativo que resume la memoria de manera gráfica (Anexo IV)
  - fotocopias de las tarjetas de embarque del vuelo o billete electrónico
  - entre 3 y 10 fotografías en formato electrónico del trabajo realizado
  - encuesta de valoración de las prácticas o proyecto realizado (Anexo V).
- En el caso de no entregar los documentos anteriormente citados, no se procederá al abono del 20% de la ayuda concedida y no se podrán presentar a actividades en años sucesivos.
- Presentar el trabajo realizado durante la estancia en el "VIII Encuentro de PFC y prácticas de cooperación al desarrollo" a celebrar el año próximo, y que servirá de formación para las personas seleccionadas en la convocatoria 2016.
- En la difusión de los resultados (jornadas, congresos, publicaciones, etc.) se deberá hacer constar que la actividad ha sido realizada con el apoyo del Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV. Para ello, se deberán poner en contacto con el CCD para obtener los logos en formato electrónico.
- En caso de variar alguna de las condiciones de la acción deberá notificarlo a la mayor brevedad al CCD. Si la variación es presupuestaria, se deberá rehacer el presupuesto y presentarlo con las modificaciones aplicadas.

6



UNIVERSITAT  
POLITÀCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

El CCD se encarregarà de sol·licitar al professor o profesora que haja tutoritzat les activitats un informe on se valore el treball desenvolupat per el alumnat.

La sol·licitud suposa la acceptació de les bases, así como las obligaciones propias derivadas del marco legal en materia de ayudas y subvenciones, y someterse a las actuaciones de comprobación que se puedan realizar por los órganos competentes quedando obligados a facilitar toda la información y documentación que les pueda ser requerida al efecto.

El incumplimiento de las bases de esta convocatoria supondrá la pérdida de la ayuda y, en su caso, la devolución de las cantidades ya percibidas.

La falta de presentación de la documentación justificativa correspondiente, supondrá la devolución de las cantidades percibidas.

### 9. Recursos procedentes contra la resolución

Contra la resolució de la presente convocatoria, que agota la via administrativa, podrà interponer-se recurs potestatiu de reposició ante el òrgan que lo ha dictado, en el plazo de un mes, contado desde su publicación, de acuerdo con lo previsto en los artículos 116 y 117 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, o directamente recurso contencioso administrativo ante el òrgan competente, en el plazo de dos meses desde la publicación de la presente resolució.

7

València, a 24 de febrer de 2015



Francisco J. Mora Mas  
Rector  
Universitat Politècnica de València

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6C. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 58, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77699  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA INTERNATIONAL  
CAMPUS D' EXCELLENCE





**Recursos de los programas**



# TÉRMINOS DE REFERENCIA DEL PROGRAMA MERIDIES-COOPERACIÓN



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## TERMS OF REFERENCE (Max. 5 pp)

Title of the internship:

Name of the host institution:

### Host institution information

- Address:
- Telephone number:
- Email:
- Web site:
- Public or private: public  private
- Born date of host institution: \_\_/\_\_/\_\_
- Is it a development cooperation institution?
- Contact person:
- Brief description of host institution (presentation, areas of work, etc.):

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





**Activities and outputs of the internship:**

Background of the activities	
Description of the activities	The student (internship) will carry out the following activities: - -
Results expected to be addressed by the student	

**Internship practical information:**

Duration	Total months of the internship: <i>(Note: between 3 and 5 months)</i>  Initial date: <i>(Note: the internship must start between may and december)</i>
Incorporation date	<i>(Explain here if the initial date must be exactly the date in the section above or if there is flexibility in the incorporation date)</i>
Place ( <i>address</i> )	
Dedication ( <i>full time or partial time</i> ) and timetable	



ÀREA DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT

**Other information:**

Accommodation	<i>(Explain here if accommodation or any information related is provided by host institution)</i>
Warnings (health, food, sanitation, security, etc.)	<i>(Explain here practical information about living conditions, e.g. if vaccines are required)</i>
Displacements	<i>(Explain here if student will go to field visits during the internship)</i>

**Student profile required:**

General skills	
Specific skills related to the internship	
Degree (check UPV <a href="#">bachelor's</a> and <a href="#">master's</a> degrees)	Is it a mandatory requirement    YES <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> (Note: in case checking "Yes" students from other degrees will be excluded)

**Internship mentor:**

Mentor name	
Contact data	
Mentor functions	

**Remarks:**

*(provide here other important information considered by the host institution)*

# PROTOCOLO PARA LAS ENTIDADES

---



ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## PROTOCOL for associates MERIDIES Program 2015

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G, Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## ASSOCIATES PROTOCOL IN MERIDIES PROGRAM 2015

1. What is the Meridies Program?
  2. Terms to be an associate
  3. Key dates
  4. About the student grant
  5. Duration
  6. Obligations of associates
  7. FAQs
- 

### 1. What is the Meridies Program?

Meridies is a grant program managed by the Centre for Development Cooperation (CCD) of the Universitat Politècnica de València (UPV) aimed at enrolling our students during 3 to 5 months internships in entities linked to the development aid system (associates hereinafter).

### 2. Terms to be an associate

- ✓ Being a non-profit organization committed to create a more equitable society and undertake projects and activities related to development cooperation
- ✓ Capacity to host students:
  - To have an interesting project where our students can join.
  - To monitor the work done by our students.

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

- To facilitate to our students an appropriate workplace and information about their tasks
- To participate in the evaluation process of students.
- To report the CCD any incident that occurs during the stay of students.

### 3. Key dates

- Submission of the Terms of Reference (ToR): December 2016
- Communication of acceptance or rejection of proposals: January 2015
- Public call for UPV students: approx. February 2015
- Selection of students UPV: March / April 2015
- Incorporation of students to the projects: from May 2015 (students usually have more time free for internships during the months of June, July and August)

### 4. About the student grant

UPV grants for students are as follows:

- Aid for travel expenses: 1000 euro
- Monthly scholarship: 400 euro / month
- Insurance

### 5. Duration

- ✓ Internship duration is between 3 and 5 months.
- ✓ Internship dates must meet the following requirements:

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
**www.accd.upv.es**

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE







- To start in 2015 or early 2018.
- It is recommended to be somewhat flexible on the date of incorporation of students. Otherwise, it must be clearly specified in the ToR of the internship. Students usually have more time free for internships during the months of June, July and August.

## 6. Obligations of entities.

- 6.1. To participate in the program it is required to fill the Meridies Terms of Reference (ToR). Although usually only one internship is accepted by entity, it is recommended to fill several ToR with different profiles (2 or 3 different profiles).
- 6.2. An agreement must be signed between UPV and the entity before hosting our students.
- 6.3. The entity shall participate in the selection. The CCD will reject applications that do not meet the requirements of the call, but the final choice will be taken by the entity that will host the student. However, students cannot contact directly with the entities and entities should not respond communications from students. However, entities can interview the candidates (in person or online) if they consider it necessary.
- 6.4. Once selected the students, the entity shall send scanned and signed a letter of acceptance of the UPV student (CCD will send a sample letter of acceptance to each entity that becomes part of the program).
- 6.5. The entity will provide the UPV student with an appropriate work place to perform the tasks that are entrusted in the internship.



- 6.6. The entity must appoint a person in charge of tutoring and supervising the work performed by students.
- 6.7. The entity provides to students, to the extent possible, information relating to health and medical conditions of the country where the internship is performed.
- 6.8. Once students are incorporated into the entity, it will be signed and stamped the student's letter of incorporation (based on model that would send the CCD).
- 6.9. Once the internship is over, the entity shall submit to the CCD a brief report assessing the performance of the students (based on model that would send the CCD).

## 7. FAQs

### *Presenting the ToR in time, we get an intern under the Meridies Program?*

No. Apply as an associate partner does not imply the immediate acceptance in the program. As resources are limited, the CCD will decide which entities will be part of the program Meridies 2015.

### *How many ToR can present my entity?*

There is no limit to submit proposals. It is recommended to submit more than one ToR with different profiles, to ensure that correspond to profiles of degrees offered at the UPV. However, it is recommended that the ToR are completed with as much information as possible so that students can understand the functions to be performed during the internship.



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

***What scales use the CCD to choose a partner entity?***

The entity must satisfy the requirements of this protocol. The main thing will be the quality and interest of the proposals (ToR) presented. In addition, the experience hosting interns UPV, prestige within the development cooperation sector and capacity for hosting students will be assessed.

***What is the cost for an entity to host a student?***

Nothing. However, when the tasks required of trainees involving field trips, it is normal that the collaborating institutions take charge of the expenses associated with these outputs. Some entities also collaborate in the search for accommodation or visa procedures, or even with financial aid. The more facilities given to students more students will apply to that internship.

***What it is meant by flexibility in incorporating interns?***

The call is a bureaucratic process that slows down the process of incorporating interns, so normally they would be willing to join from May or June. If your entity has flexibility should be noted in the ToR, as there are students who have courses and incorporation may vary. Normally the best dates for internship are June, July and August.

***How can I know the degrees, qualifications or academic specialties of students at the UPV?***

In the ToR sending the CCD is the link to the Bachelor and Master degrees of the UPV. You can also contact the CCD ([ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)) or visit directly the degrees of the UPV at the following link: Bachelor's degrees

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
[ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)  
**[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)**

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

<http://www.upv.es/estudios/grado/grados-ramas-en.html>

Master's degrees:

<http://www.upv.es/estudios/posgrado/masteres-por-ramas-en.html>

*Do interns receive any development training in Spain?*

Yes. The selected students receive a training course on volunteering and international cooperation. In addition, they attend a meeting related to similar internships in development cooperation projects where trainees from previous years exhibit their works and activities developed during their internships. Additionally, it is common that the selected students have completed several courses of development cooperation as it is one of the scales of the call.

*Do they receive any specific training interns related to the ToR of the internship?*

No. It is important that entities collaborate in the selection of the person who has the closest profile requested by the entity.

*Where I can see the work done by interns in previous years?*

Please find below the work done by the students who have participated in previous editions of the program:

*Meeting of development cooperation projects: (only available in Spanish)*

<http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/869242normalc.html>

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE



# PLAN DE TRABAJO DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

---



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## PROGRAMA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO 2015

### Anexo II - PLAN DE TRABAJO

*(Complete el siguiente formulario. Máx. 10 páginas incluidos los anexos)*

Título de la actividad:

Meses de estancia solicitados:      Fecha inicio:      Fecha fin:

Lugar de desarrollo de la actividad:

Detalle si la actividad se inserta en el marco del PFC, TFC, tesina de máster o prácticas de máster:

Institución/es colaboradora/s:

País:

Misión/objetivos/finalidad de la institución colaboradora:

Características de la zona donde se ubica:

Firma persona solicitante:

Firma profesor o profesora tutor:

Nombre

Firma



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Descripción de la actividad a realizar (*explique **qué** quiere hacer – debe incluir los objetivos*):

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Metodología (explique cómo realizará las actividades):

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Cronograma (explique **cuándo** realizará las actividades):

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE







UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Resultados (explique **quién** se beneficiará de la actividad y **de qué** manera):

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Anexos (*adjunte otra información que considere relevante: fotos, links, etc.*)

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE



# CURSO DE FORMACIÓN DEL ALUMNADO

---



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

CURSO DE FORMACIÓN PREVIA DESTINADO A LOS ALUMNOS DE LOS PROGRAMAS  
MERIDIES- COOPERACIÓN Y  
PROGRAMA COOPERACIÓN 2015

Casa del Alumno  
21 de mayo de 9.00 a 14.30 horas  
22 de mayo de 9.00 a 11.00 horas

## Objetivos:

1. Introducir el concepto de desarrollo humano y el sistema de cooperación internacional
2. Motivaciones y valores
3. Aspectos prácticos asociados a la beca

## Programa:

Jueves de 9 a 11:30 horas

- 9:00 a 9:30 h. Introducción, presentación
- 9:30 a 10:00 Introducción al concepto de Desarrollo Humano
- 10:00 a 11:00 Introducción al sistema internacional de ayuda al desarrollo y cooperación internacional
- 11:00-11:30 Descanso
- 11:30-14:30 Valores, actitudes y motivaciones

Viernes de 9 a 11:30 horas

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46102 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

9:00 a 9:30 h. Asuntos prácticos

9:30 a 10:00 h. Plataforma Aire

10:00 a 10:30 h. Compromisos

10:30 a 11:00 h. Dudas

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

**[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)**

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





### El papel de los tutores en los programas de movilidad de cooperación al desarrollo en la Universitat Politècnica de València

**Objetivo:** Ofrecer algunos criterios orientadores en la tutorización de las prácticas y trabajos en materia de cooperación al desarrollo que se derivan de los programas de movilidad.

#### Los tutores....

- Son los responsables de armonizar la participación del alumnado en Proyectos de Cooperación con el contenido y exigencias del trabajo académico si procede (PFC, TFG, TFM)
- Motivar al alumno para que los trabajos realizados en el marco del programa Merides se traduzcan en trabajos académicos si fuera posible (PFC, TFG, TFM)
- En el Programa de Cooperación su aval o autorización es indispensable para que el alumno pueda solicitar la ayuda.
- En el Programa de Cooperación su conocimiento de la institución de destino, así como del Proyecto, contribuyen mucho a que pueda orientarle académicamente.
- Tiene el compromiso de acompañamiento técnico, sobre todo por el tipo de condiciones que puede llegar a experimentar el estudiante durante su estancia.
- Es importante que la dirección académica se oriente al acompañamiento del proceso de aprendizaje y otorgue el suficiente apoyo caso de que se den dificultades.
- Capacidad para dar respuesta a situaciones complejas. Si ya puede ser por sí complejo el problema que se desea abordar, añadámosle algunas variables del entorno que limitan la planificación en contextos altamente cambiantes o donde la incertidumbre puede ser mayor.
- .....

#### Es deseable que los tutores....

- Tengan voluntad y capacidad de aprendizaje en temas de cooperación al desarrollo.
- Compromiso de coordinación con la entidad. Establezcan contactos previos a la llegada del alumno.
- Realicen el acompañamiento al alumnado durante todo el proceso y estén en coordinación con el CCD.
- En relación a la valoración o evaluación de los trabajos académicos producto de la estancia (PFC, TFG, TFM) éstos deben ser valorados principalmente por su aportación a la solución de problemas relacionados con el desarrollo y la cooperación, contribuir a la promoción del desarrollo humano sostenible y a la lucha por la erradicación de la pobreza. Además se tendrán en cuenta aspectos como:



**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

- Repercusión, aplicabilidad e interés del proyecto: se trata de valorar la pertinencia del proyecto de acuerdo con el “estado del arte” en el campo del desarrollo y la cooperación internacional.
  - Innovación, creatividad, originalidad del proyecto: si se trata de un proyecto novedoso o, por el contrario, muy ampliamente abordado en el campo de la técnica o de la cooperación al desarrollo.
  - Idoneidad de las metodologías empleadas: análisis desde el punto de vista de la promoción del desarrollo humano de los beneficiarios finales.
  - Solución técnica adoptada: Valorar no solamente la orientación del proyecto hacia la promoción del desarrollo humano sino también cómo ha sido planteada la solución a nivel técnico, y el grado de dificultad para llegar a la misma que ha tenido que superar el autor del proyecto.
  - Dificultad y complejidad del trabajo en su conjunto.
  - Estudio de las condiciones socioculturales del país o región: aunque el proyecto sea muy específico y forme parte de un programa más amplio (donde estén realmente caracterizados los beneficiarios de la acción), se pueden valorar más positivamente aquellos proyectos que analicen el modelo y principios de desarrollo subyacentes a la propuesta. Esto se relaciona con la descripción con mayor o menor detalle de las condiciones socioculturales de la región y de los destinatarios de las acciones.
  - Intervención de agentes de cooperación al desarrollo desde la idea inicial.
  - Factores de Desarrollo o sostenibilidad del proyecto: debe valorarse si el PFC incorpora una reflexión lo más profunda posible sobre las posibilidades de viabilidad y sostenibilidad.
  - Otros: calidad, rigor metodológico, coherencia interna y aspectos formales, como la redacción, estructura y documentos o la presentación y formato.
- Valoren las posibilidades futuras de trabajo con las entidades y en el campo del desarrollo y la cooperación internacional.
  - Trasladen estas experiencias al aula y a los grupos de investigación.
  - Asistan al Encuentro de PFC y Prácticas, acompañando la presentación del alumno.
  - ....

**Momentos importantes en la tutorización....**

- En la preparación de la propuesta (Programa de Cooperación)
- En su designación como tutor (Meridies-Cooperación)
- Durante la estancia, en la medida de lo posible.
- Al regreso, para que comuniquen lo más relevante de su experiencia, y orientar sobre la elaboración de la memoria del trabajo, el PFC, TFG o TFM para su defensa.



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

- En la presentación del informe por parte del alumno al CCD.
- En el encuentro de PFC y prácticas.
- En la presentación académica de los trabajos.
- .....

**Qué obtiene el profesorado....**

- Acercarse a la cooperación universitaria al desarrollo.
- Realizar una docencia e investigación comprometida con los sectores más desfavorecidos de la población.
- Valorar el trabajo que desde la universidad se puede llevar a cabo en este campo.
- Publicaciones
- Conocimiento y acceso a otros programas del CCD (ADSIDEO, MERIDIES STAFF, EPD...)
- Vínculos con instituciones de carácter internacional (OOII, ONG...)
- ...

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n. 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
**www.accd.upv.es**

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE



# VII ENCUENTRO

## PROYECTOS Y PRÁCTICAS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

**22 DE MAYO DE 2015**

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA  
CAMPUS DE VERA · CASA DEL ALUMNO

### PROGRAMA

- 11.00h** · Taller **Café-Coloquio**: ONGDs, alumnado y profesorado
- 12.30h** · **Sistematización** de experiencias del alumnado
- 13.00h** · Presentación de **pósters + videocall + entrega** de premios de fotografía y de carteles
- 14.00h** · **Degustación** de productos agroecológicos y de Comercio Justo.

### EXPOSICIÓN INSTANTÁNEAS DE COOPERACIÓN

**19-29 de mayo** en el 2º piso de la Casa del Alumno

### EXPOSICIÓN PÓSTERS MERIDIES Y PROGRAMA DE COOPERACIÓN

**18-21 de mayo** en el vestíbulo de la Casa del Alumno

ORGANIZA:



COLABORA:





# VIII ENCuentro PROYECTOS y PRÁCTICAS de COOPERACIÓN al DESARROLLO

CASA DEL ALUMNO - Universitat Politècnica de València - Campus de Vera

## PROGRAMA

12 de mayo de 2016

- 11.30 · Café
- 12.00 · Experiencias de cooperación: alumnado, profesorado e instituciones + videocall
- 13.15 · Entrega de premios concurso carteles y fotografía
- 13.30 · Exposición de proyectos de cooperación al desarrollo
- 13.45 · Degustación a cargo de la Fundación Novaterra

desde el 9 de mayo **exposición INSTANTÁNEAS DE COOPERACIÓN**  
· segundo piso de la casa del alumno

**exposición PÓSTERS MERIDIES y PROGRAMA DE COOPERACIÓN**  
· vestíbulo de la casa del alumno



organiza:  
 UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

colabora:

 CASA DEL ALUMNO

# CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO



ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## **Curso para PDI de tutorización de proyectos y prácticas de cooperación al desarrollo bajo los programas Meridies y PCD del Centro de Cooperación al Desarrollo**

Martes 14 de julio de 10 a 14h

- **Objetivos:**
  - Facilitar al profesorado la inclusión de los proyectos de cooperación entre la oferta actual de Trabajos Final de Grado y Tesinas Final de Máster a realizar por el alumnado de la UPV.
  - Alimentar entre el profesorado la reflexión sobre los problemas que afrontan los proyectos de cooperación y sus posibles soluciones.
  - Fomentar la incorporación de la Educación para el Desarrollo en la docencia reglada mediante la tutorización de TFG y TFM en materia de cooperación.
  - Familiarizar al profesorado con los programas de becas MERIDIES-cooperación y Programa de Cooperación.
  - Vincular al profesorado con organismos internacionales y ONGD cuyos fines sean la erradicación de la pobreza.
- **Contenidos:**
  - Conceptos básicos sobre los proyectos de cooperación y su relación con los derechos humanos
  - El papel del tutor en los TFG y TFM de cooperación al desarrollo
  - La educación para el desarrollo como marco teórico para tutorizar trabajos académicos
  - Buenas prácticas de tutorización de proyectos realizados por el alumnado
- **Metodología:**
  - Explicaciones conceptuales apoyadas con presentaciones.
  - Análisis de experiencias a partir de artículos, reportajes y testimonios.
  - Debates entorno de los contenidos y de las experiencias.
  - Trabajos, ejercicios y dinámicas individuales y grupales.
- **Programa:**
  - 10:00h – 11:30h: Conceptos básicos sobre los proyectos/prácticas de cooperación y su relación con los derechos humanos (dinámica – Álvaro y Llanos)
    - 10:00h: Presentación del curso, del CCD, y de los programas Meridies y PCD
    - Y también: ¿Por qué están aquí? ¿Qué se espera de ellos? (Llanos)
    - 10:15h: Dinámica de presentación del profesorado relacionada con sus proyectos (Álvaro – por ej. dinámica world café o similar)
    - 10:30h: Dinámica para relacionar los proyectos de cada profe con los derechos humanos (Llanos y Álvaro)

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

**ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT**

11:30h – 12:15h: La educación para el desarrollo como marco teórico para tutorizar proyectos y prácticas de cooperación al desarrollo (*Sandra*)

12:15h – 12:40h: Especificidades de los proyectos y prácticas de cooperación al desarrollo (necesidad de reflexión previa, entramado institucional, responsabilidad mutua, especificidades técnicas apropiadas al contexto, etc. (*Álvaro*)

12:40h – 13:00h: Tutorización en los programas Meridies y PCD: ¿qué se espera del profesor? ¿qué pasos hay que seguir? (seguimiento, informe final, introducir las temáticas en el aula, etc.) ¿y después? (comentar ADSIDEO, Meridies-staff + convocatorias públicas, etc.). (*Llanos*)

13:00h – 13:50h: Buenas prácticas de tutorización de proyectos

13:00h: Experiencia 1: profe (*J. Monzó*) + ALUMNO (*Xabi*)

13:25h: Experiencia 2: profe (*D. Ortiz*) + ALUMNA (*Judith*)

13:50h- 14:00h: cierre del curso (*Llanos*)

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n. 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
**www.accd.upv.es**

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





***Título (país)***

***Autor: nombre y e-mail contacto / Tutor: nombre y e-mail contacto***

Programa MERIDIES-COOPERACIÓN

---



ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

---

Introducir aquí los logos que se  
crean convenientes (de la  
institución de acogida, de tu  
escuela, etc)

# INFORMES, MEMORIAS Y ENCUESTAS



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

**Programa Meridies-Cooperación.**  
**Informe de la entidad que acoge al alumno/a de la**  
**UPV (España)**

D./D<sup>a</sup>.....  
Cargo.....  
Institución.....

Hace constar que el/la alumno/a..... de la Universitat  
Politécnica de València (España), ha realizado una estancia en esta entidad desde el día .../  
...../..... (día/mes/año) hasta el .... / ..... /..... (día/mes/año)

### VALORACIÓN GENERAL DEL/LA ESTUDIANTE: TAREAS Y APRENDIZAJES

(describir brevemente cada uno de los ítems):

- A nivel de trabajo técnico y tareas asignadas, ¿Cuáles han sido los principales logros alcanzados por el/la alumno/a? ¿Qué dificultades ha encontrado?

.....  
.....  
.....

- ¿Cómo valoran la implicación del/la alumno/a (con la entidad, sus objetivos, los horarios establecidos, etc.)?

.....  
.....

- En cuanto al perfil del/la alumno/a, ¿cómo valora sus capacidades personales y académicas?

.....  
.....  
.....

- A nivel de aprendizaje personal ¿Qué avances destacarías en el/la alumno/a? ¿Y dificultades que ha encontrado en su estadia?:

.....  
.....  
.....

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es  
**www.accd.upv.es**





**VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA** (describir brevemente cada uno de los ítems):

- ¿Qué mejoraríais de la gestión del programa (proceso de selección, plazos, contacto con la UPV, información solicitada, flexibilidad en los cambios, convocatoria, mayor implicación en el proceso, etc.)?:

.....  
 .....  
 .....

- En cuanto al conocimiento de la Universitat Politècnica de València (UPV) ¿De qué otra/s formas podría la UPV colaborar con vuestra entidad?

.....  
 .....

- ¿Qué aporta el alumnado UPV a la entidad de acogida? ¿Y al revés?

.....  
 .....

- Valoración/grado de satisfacción general con el Programa:

.....  
 .....

Comentarios adicionales (incluya las propuestas de mejora, sugerencias, felicitaciones, etc. que considere oportunas):

.....  
 .....  
 .....

Sello y firma

Fecha: .....

**Enviar por e-mail al Centro de Cooperación al Desarrollo: [ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)**

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
 Universitat Politècnica de València  
 Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
 Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
 ccd@upvnet.upv.es

**[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)**





## PROGRAMA MERIDIES - COOPERACIÓ

### INFORME FINAL DEL TUTOR/A

(Máx. 3 pàgines)

Profesor/a tutor/a:

Alumno/a:

Especifique si el trabajo tutorizado se enmarca en un PFC/TFG/TFM o prácticas de máster:

Valoración general de las tareas realizadas por el/la estudiante (describir brevemente cada uno de los ítems):

- Sobre el desempeño en las tareas encomendadas:

.....

.....

.....

.....

.....

- Sobre el estado actual (en caso de PFC/TFG/TFM o prácticas de máster, especificar el estado actual. En el caso de que exista una fecha prevista de lectura o exposición ante tribunal especifique por favor):

.....

.....

.....

.....

.....

- Valoración/grado de satisfacción general con el/la estudiante:

.....

.....

.....

.....

.....





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Valoración general con el programa y la gestión del mismo (describir brevemente cada uno de los ítems):

- Valoración/grado de satisfacción con la gestión del Programa Meridies (proceso de selección, plazos, contacto con el CCD, información solicitada, flexibilidad en los cambios, convocatoria, etc.):

.....  
 .....  
 .....

- Valoración/grado de satisfacción general con el Programa:

.....  
 .....  
 .....

Comentarios adicionales (incluya aquí las propuestas de mejora, sugerencias, felicitaciones, etc. que considere oportunas):

.....  
 .....  
 .....

**Enviar por e-mail al Centro de Cooperación al Desarrollo: [ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)**

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
 Universitat Politècnica de València  
 Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
 Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
 ccd@upvnet.upv.es

**[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)**





UNIVERSITAT  
POLITÀCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

### MEMÒRIA FINAL: Programa-MERIDIES-Cooperació

Títol (País):

Autor/a:

Tutor/a:

Titulació:

Institució contrapart:

Paraules clau (màx.5):

Dates de realització:

Autorització alumnat:

Jo, ....., amb DNI ....., autoritze al Centre de Cooperació al Desenvolupament de la Universitat Politècnica de València per a publicar el treball que adjunte en aquest formulari.

Signat .....(signatura)

Autorització professorat:

Jo, ....., amb DNI ....., autoritze al Centre de Cooperació al Desenvolupament de la Universitat Politècnica de València per a publicar el treball que adjunte en aquest formulari.

Signat .....(signatura)

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

RESUM del treball realitzat (màxim 3 pàgines).

Introducció (Justificació, antecedents, objectius):

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G, Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Desenvolupament:

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Resultats/ Conclusions:

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

**VLC/  
CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

## Encuesta\*

\*Esta encuesta es confidencial y sus resultados serán solo conocidos por personal del CCD

Por favor rellena la encuesta con detenimiento y háznosla llegar por correo electrónico al CCD: [ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)  
Programa de Cooperación y Programa Meridies-Cooperación pueden seguir mejorando cada año gracias a vuestras aportaciones. Muchas gracias.

### Alumno/a

Nombre:  
País destino:  
Fecha partida:  
Fecha llegada:  
Programa:  
Título del proyecto/prácticas:

### Contacto con el profesor tutor en la UPV

Nombre del profesor tutor:

En qué aspectos te ha ayudado el profesor tutor:

Valoración del contacto-apoyo del profesor tutor:

Propuestas de mejora para el contacto con el profesor tutor:

### Contacto con la organización de acogida en el país de destino

Nombre de la organización de destino:

En qué aspectos te ha ayudado la organización de destino:

Valoración del contacto-apoyo con la organización de destino:

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G, Camí de Vena, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
[ccd@upvnet.upv.es](mailto:ccd@upvnet.upv.es)

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Propuestas de mejora para el contacto con la organización de destino:

**Contacto con el tutor en el país de destino (en el caso de que hubiera)**

Nombre del tutor-responsable:

En qué aspectos te ha ayudado el profesor tutor:

Valoración del contacto con el profesor tutor:

Propuestas de mejora para el contacto con el profesor tutor:

**Respecto al seguro médico**

¿Has necesitado utilizar el seguro?:

En caso afirmativo,

- Valoración de la compañía de seguros:
  
- Puntos de mejora del seguro:

**Contacto con el Centro de Cooperación al Desarrollo**

En qué aspectos te ha ayudado el CCD:

¿Cómo te enteraste de la existencia de los programas de Cooperación?

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G. Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

¿Has utilizado la guía del usuario del CCD o la guía de AIRE para buscar información sobre el programa en el que estabas interesado y realizar la solicitud?

En caso afirmativo,

- ¿Te han servido a la hora de presentar la solicitud?
- ¿Qué información de las guías has encontrado más útil? ¿Y menos?
- ¿Crees que estas guías puede ser de ayuda a los potenciales usuarios del Centro: alumnos, PDI, PAS y comunidad universitaria en general?

¿Cómo valoras la formación previa impartida por el CCD?

Valoración del contacto con el CCD:

Propuestas de mejora para el contacto-apoyo del CCD, formación previa y/o la guía del usuario:

**Adaptación y experiencia en el país. Comenta los aspectos prácticos más relevantes sobre los siguientes ítems (no es necesario que te refieras a todos pero sí a aquellos aspectos que consideres interesantes):**

Visado (duración del trámite, requerimientos especiales, dificultades):

Llegada (recogida, aeropuerto, desplazamiento a la ciudad, dificultades):

Seguridad (lugares o momentos especialmente complicados, experiencia diaria):

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G, Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)

VLC/  
CAMPUS  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE







UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

ÀREA DE COOPERACIÓ AL  
DESENVOLUPAMENT

Transporte (desplazamientos habituales y esporádicos, gestión de los mismos):

Alojamiento (modalidad, si fue preciso buscarlo, precio, ubicación respecto del lugar de trabajo):

Climatología (condiciones habituales, recomendaciones de vestuario, lluvias):

Moneda/Acceso metálico (cambio aproximado, formas de obtener moneda local, dificultades):

Vacunas/Sanidad (la forma en que accediste a las vacunas, enfermedades, hospitales):

Alimentación (dieta básica si la hay, características a tener en cuenta):

Costumbres/Tradiciones:

#### **Valoración personal de la estancia**

Àrea de Cooperació al Desenvolupament  
Universitat Politècnica de València  
Edifici 6G, Camí de Vera, s/n, 46022 València  
Tel. +34 96 387 78 98, ext. 77898 • Fax +34 96 387 78 99, ext. 77899  
ccd@upvnet.upv.es

**[www.accd.upv.es](http://www.accd.upv.es)**

**VLC/**  
**CAMPUS**  
VALENCIA, INTERNATIONAL  
CAMPUS OF EXCELLENCE

