



Universitat de les
Illes Balears

LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL DESARROLLO HUMANO, BIENESTAR Y CIUDADANÍA GLOBAL: UNA MIRADA CUALITATIVA

Tesis doctoral para optar al grado de
Doctor por la Universitat de les Illes Balears

Programa de Doctorado en Ciencias Biosociosanitarias
Institut Universitari d'Investigació en Ciències de la Salut (IUNICS)



Doctoranda
Berta Artigas Lelong



**Universitat de les
Illes Balears**

TESI DOCTORAL

2014

**LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL
DESARROLLO HUMANO, BIENESTAR
Y CIUDADANÍA GLOBAL:
UNA MIRADA CUALITATIVA**

Berta Artigas Lelong (doctoranda)



Universitat
de les Illes Balears

Programa de Doctorat en Ciències Biosociosanitàries

**LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL
DESARROLLO HUMANO, BIENESTAR
Y CIUDADANÍA GLOBAL:
UNA MIRADA CUALITATIVA**

**Tesis doctoral para optar el grado de
Doctora por la Universidad de las Islas Baleares**

Presentada por

Berta Artigas Lelong (doctoranda)

Directores de la tesis

Dr. Koldo
Unceta Satrústegui

Dra. Francesca
Salvà Mut

Dr. Miquel
Bennasar Veny

“Aunque nada cambie, si yo cambio, todo cambia.”

Honoré de Balzac

*“Antes de iniciar la labor de cambiar el mundo,
da tres vueltas por tu propia casa”*

Proverbio indio

A mi familia,
Francesc, Berta, Assumpta,
Berta, Marc, Jana, Lluís

AGRADECIMIENTOS

Agradecer esta tesis significa enfrentarme a un largo y complejo camino. Una andadura en la que, lógicamente ha tenido momentos fantásticos y otros realmente difíciles.

Por ello, son muchas las personas que, de diferentes formas, en distintos momentos y circunstancias, me han acompañado durante la realización de esta tesis y sin su inmenso apoyo me hubiese resultado muy difícil llegar al final de este camino, ya que de todas he aprendido y me he enriquecido.

Así, quiero empezar este agradecimiento a mi familia, Berta, Marc, Jana y Luis y a mis amigas y amigos Cati, Cata, Paca, Miquel, Teresa, Lucía, que han seguido este proceso y han sabido, estar y comprender los diferentes momentos y situaciones por las que he ido pasando.

En este camino de agradecimientos, sigo por las personas del ámbito académico, así, en primer lugar quiero agradecer a mis directores y directora de tesis. De forma conjunta a los tres, ya que, más allá de su labor académica, me han dado su confianza y han conseguido hacerme creer que era capaz de realizar este proyecto.

Gracias Miquel, amigo y compañero de un viaje que se inicio hace ya muchos años. Gracias por lo mucho que me has enseñado, por respetarme, confiar en mí y estar siempre a mi lado. Por tus rigurosas aportaciones y minuciosas revisiones que han sido imprescindibles para desarrollar y guiar este proyecto. Pero especialmente por tu implicación, capacidad de resolución y por tu paciencia ante las dificultades que han ido surgiendo, luchando con todas tus fuerzas, en los momentos de más angustia, para que no abandonara este proyecto.

A Paca, una amiga y compañera en todos los momentos. Gracias porque contigo inicié y me embarqué en este camino de la cooperación universitaria al desarrollo en esta Universidad. Este ha sido, sin duda alguna, el inicio de este proyecto. Gracias por creer en mí, por tus aportaciones y revisiones, pero sobre todo, por confiar, valorar y respetar, en todo momento mi trabajo, y, especialmente por implicarte en este proyecto.

A Koldo, un referente en mi vida. Por tus aportaciones y planteamientos que han sido de gran valor y me han permitido aprender y desarrollar este trabajo. Gracias por haberme dado la oportunidad de compartir y debatir reflexiones y opiniones, además de risas y alguna que otra discusión. Pero sobre todo por

respetar y valorar mi trabajo, apoyándome y manteniendo tu compromiso, de acompañarme, en este proyecto.

A la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad, especialmente a Cata y a Ruth porque vuestra colaboración y apoyo ha sido indispensable para que este proyecto pudiera realizarse. Y, a Aina Gilabert y a Jorge Kafie, por su colaboración y ayuda en este proyecto.

Y, especialmente, al alumnado, a todos y todas por haber compartido conmigo vuestras vivencias, sentimientos y reflexiones, que están presentes en este trabajo y que sin ellas, esta tesis no hubiera sido posible.

Y como no, también a mis colegas del Departamento con los que he podido discutir y reflexionar diferentes temas de esta tesis y por estar y compartir este momento de mi vida.

Gracias

ÍNDICE

Resumen	16
Abstract	17
Acrónimos	18
Relación de tablas, gráficos y figuras	19
Estructura de la tesis	21
Capítulo 1. Introducción	23
1.1. Justificación del estudio	23
1.2. Una reflexión sobre la teoría crítica social	26
1.3. El enfoque de capacidades y el desarrollo humano desde el paradigma crítico social.	27
1.4. ¿A qué trato de responder?	31
1.5. Objetivos del estudio	32
1.6. Metodología	33
Capítulo 2. Contextualización y revisión literatura	35
2.1. La formación en valores en el ámbito de la educación superior. . .	35
2.1.1. La Universidad en un mundo global.	37
2.1.2. La justificación de la formación en valores en la educación superior	39
2.1.3. El desarrollo humano y el bienestar en el espacio de la educación superior	43
2.1.4. La Universidad como espacio para la ciudadanía cosmopolita y la transformación social	48
2.2. La Educación para el desarrollo (EpD).	55
2.2.1. Concepto y evolución de la educación para el desarrollo . .	55
2.2.2. La educación para el desarrollo en el marco institucional	57
2.2.3. Educación para el desarrollo para una ciudadanía cosmopolita	61
2.2.4. La educación para el desarrollo en la Universidad.	64
2.3. La cooperación al desarrollo en la Universidad (CUD)	65
2.3.1. Antecedentes y justificación de la cooperación universitaria al desarrollo.	65
2.3.2. La cooperación universitaria al desarrollo en la Universitat de les Illes Balears (UIB)	69
2.3.3. El programa de prácticas en el ámbito de la CUD en la UIB	73

Capítulo 3. Primera Fase: Marco general del Programa de Prácticas en el ámbito de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (ppCUD) en las universidades Españolas 81

3.1. El análisis de programas en el marco de la cooperación al desarrollo	81
3.2. Objetivos específico	83
3.3. Metodología	83
3.3.1. Diseño y tipo de estudio	83
3.3.2. Población de estudio	84
3.3.3. Técnica de recogida de información y análisis de datos . . .	84
3.4. Resultados	87
3.4.1. Universidades con convocatoria de ppCUD	87
3.4.2. Análisis de diseño y orientación del programa	90
3.4.2.1. Tipo convocatoria	90
3.4.2.2. Objeto de la convocatoria	90
3.4.3. Análisis de proceso y gestión del programa	91
3.4.3.1. Universidades con estructura institucional solidaria . . .	91
3.4.3.2. Perfil del alumnado	91
3.4.3.3. Modalidad de prácticas	93
3.4.3.4. Duración y recursos	94
3.4.3.5. Oferta de plazas y criterios de selección del alumnado .	97
3.5. Discusión y consideraciones de la primera fase.	98

Capítulo 4. Segunda Fase: Análisis del Impacto del Programa de Prácticas en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo (ppCUD) que se ejecuta en la UIB 103

4.1. El análisis de impacto en el marco de la cooperación española. .	103
4.2. El análisis biográfico desde una perspectiva etnosociológica . . .	105
4.3. Objetivos específicos	107
4.4. Metodología	108
4.4.1. Diseño y tipo estudio	109
4.4.2. Población de estudio y muestra intencional	110
4.4.3. Técnica de recogida de información	113
4.4.4. Análisis de datos	115
4.4.5. Rigor metodológico	120
4.4.6. Consideraciones éticas	121
4.4.7. Limitaciones del estudio.	122
4.5. Resultados	123
4.5.1. Construcción de la imagen del grupo de estudio.	125
4.5.1.1. Perfil socio-demográfico	125
4.5.1.2. Características del programa (ppCUD).	126

4.5.1.3. Experiencia y formación en solidaridad y cooperación al desarrollo (CD)	128
4.5.2. Situación previa a la participación en el ppCUD	129
4.5.3. Interés, motivación e influencia para participar en el ppCUD .	130
4.5.4. Choque cultural	137
4.5.4.1. Primeras reacciones	138
4.5.4.2. Conocimientos	139
4.5.4.3. Diferencias en la forma de vida	145
4.5.4.4. Adaptación	146
4.5.4.5. Valor de la cultura	154
4.5.5. Relaciones, afectos y sentimientos	156
4.5.6. Significado y contribución personal.	163
4.5.6.1. Readaptación a su vida anterior	163
4.5.6.2. Cambios personales	165
4.5.6.3. Adquisición de valores	173
4.5.6.4. Argumentación y análisis crítico del mundo.	175
4.5.6.5. Contribución y compromiso social.	196
4.5.7. Valoración académica y profesional del programa.	202
4.5.7.1. Prácticas realizadas	203
4.5.7.2. Contribución del programa a su profesión	212
4.5.8. Valoración global del programa	218
4.5.9. Relación de tipologías	224
4.6. Discusión	226
4.6.1. La formación para la ciudadanía global o cosmopolita	228
4.6.1.1. Eje cognitivo	229
4.6.1.2. Eje actitudinal.	234
4.6.1.3. Eje procedimental.	239
4.6.2. Proceso formativo en el marco de la educación superior .	246
4.6.3. Valoración global del ppCUD	252
Capítulo 5. Conclusiones y consideraciones finales	255
5.1. Conclusiones	255
5.2. Consideraciones finales	258
Referencias bibliográficas	261
Anexos	273
Anexo I. Carta de presentación y solicitud de participación	273
Anexo II. Guía de entrevista biográfica	275
Anexo III. Árbol completo de codificación	285
Anexo IV. Estrategia de búsqueda bibliográfica	287
Anexo V. Presentaciones a congresos	289

RESUMEN

A pesar de la importancia y de la contribución que la investigación puede tener en el ámbito del desarrollo humano y la educación para el desarrollo, las evaluaciones y análisis de impacto de los distintos programas realizados en dichos ámbitos, está muy poco desarrollada. Por ello, con este estudio se pretende aportar un conocimiento sobre el impacto y contribución que tiene el programa de prácticas que se desarrolla en el ámbito de la cooperación al desarrollo (ppCUD) en el alumnado de la UIB.

Esta investigación, toma como marco teórico el paradigma crítico social, orientado al enfoque de capacidades humanas (*capabilities approach*) de Sen y Nussbaum. Y, se ha realizado en dos fases consecutivas, en las que se ha desarrollado, en una primera fase, un estudio descriptivo que ha permitido obtener un diagnóstico situacional del programa en el marco de las universidades españolas y, en una segunda fase, un estudio cualitativo, que a través de entrevistas biográficas ha permitido analizar el impacto y la contribución de dicho programa en el alumnado de la UIB.

Así, entre los resultados del estudio, se ha evidenciado que el ppCUD es un programa de educación formal universitaria, dirigido al alumnado de grado, que genera las oportunidades para que, a través de aprendizajes significativos y experienciales, se adquieran y desarrollen, simultáneamente, competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, tanto para su desarrollo personal como para su ámbito técnico y profesional, relacionando los conocimientos y valores del desarrollo humano y de la ciudadanía global con sus distintas áreas disciplinares. Favoreciendo el desarrollo de un cosmopolitismo crítico, transformador y emancipatorio que caracteriza a la ciudadanía global.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo; Enfoque Capacidades; Desarrollo Humano Sostenible; Bienestar; Cooperación Universitaria al Desarrollo; Ciudadanía Cosmopolita; Análisis de impacto; Método biográfico.

ABSTRACT

In spite of the importance and contribution that research can have in the field of human development and education for development, evaluation and impact analysis of different programs in these fields are very poorly developed. Therefore, this study aims to provide an understanding of the impact that the development cooperation internship program (ppCUD) has on students of the UIB.

This research, which was conducted in two consecutive stages, takes as its theoretical framework the critical social paradigm oriented towards Sen and Nussbaum's capabilities approach. The first of its stages was a descriptive study that yielded a situational analysis of the program in the framework of Spanish universities. The second stage was a qualitative study which through biographical interviews has allowed us to analyze the program's impact on and contribution to the students of the UIB.

Thus, through the study results, it has been shown that the ppCUD is a program of formal university education, aimed at undergraduate students, generating opportunities so that by the means of meaningful, experiential learning, cognitive, procedural and attitudinal competencies are simultaneously acquired and developed, both for personal development and for technical and professional skills, linking human development and global citizenship knowledge and values to their different disciplinary areas, and therefore encouraging the development of a critical, transformative and emancipatory cosmopolitanism that characterizes global citizenship.

Keywords: *Education for Development; Capabilities Approach; Sustainable Human Development; Welfare; University Development Cooperation; Cosmopolitan Citizenship; Impact Analysis; Biographical Method.*

ACRÓNIMOS

Relación de acrónimos, códigos, siglas y abreviaturas utilizadas

CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
CCCUD	Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo
DH	Desarrollo Humano
DHS	Desarrollo Humano Sostenible
CA	Enfoque de Capacidades (Capability Approach)
EpD	Educación para el Desarrollo
CD	Cooperación al Desarrollo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ppCUD	Programa de prácticas en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo
OCDS	Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad de la UIB
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
ONGDs	Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo
TFG	Trabajo Final de Grado
PFC	Proyecto Final de Carrera

RELACIÓN DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Fases del estudio	34
Tabla 2. Características del cosmopolitismo según diversos autores	53
Tabla 3. Evolución de la EpD	57
Tabla 4. Ejes cognitivos de la ciudadanía cosmopolita	63
Tabla 5. Relación de becas concedidas en los diferentes estudios.	78
Tabla 6. Cuestionario para el análisis del ppCUD	86
Tabla 7. Relación de universidades españolas con convocatoria de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (2010).	88
Tabla 8. Relación de Estructuras Solidarias en las Universidades(2010). . .	92
Tabla 9. Duración de las prácticas.	95
Tabla 10. Ayuda económica.	96
Tabla 11. Población de estudio por estudios, curso académico y países . . .	111
Tabla 12. Características de la muestra de estudio.	113
Tabla 13. Familias, categorías y subcategorías	118
Tabla 14. Perfil sociodemográfico	125
Tabla 15. Características del Programa.	127
Tabla 16. Experiencia y formación previa	128
Tabla 17. La contribución de la experiencia en el ámbito de la solidaridad.	198
Tabla 18. Capacidades adquiridas a través del ppCUD en relación a los ejes cognitivos de la ciudadanía cosmopolita	243

Gráficos

Gráfico 1. Número de becas en los diferentes cursos académicos UIB	74
Gráfico 2. Presupuesto total invertido en cada convocatoria del ppCUD. . .	74
Gráfico 3. Becas concedidas por Facultad	77
Gráfico 4. Universidades españolas que impulsan el ppCUD.	87
Gráfico 5. Universidades con ppCUD	89
Gráfico 6. Orientación del ppCUD	91
Gráfico 7. Modalidades de prácticas del ppCUD.	93
Gráfico 8. Criterios de selección del alumnado para participar en el ppCUD.	97

Figuras

Figura 1. Dimensiones conceptuales del ppCUD	109
Figura 2. Mapa conceptual del ppCUD.	116
Figura 3. Codificación sobre la situación de vida previa a la experiencia. . .	129
Figura 4. Codificación de la motivación	130
Figura 5. Elementos de motivación.	136

Figura 6. Codificación del Choque Cultural	138
Figura 7. Características del proceso de adaptación	148
Figura 8. Categorías y subcategorías sobre afectos, sentimientos y relaciones	156
Figura 9. Trayectoria entre el proceso de adaptación cultural y la creación de vínculos	162
Figura 10. Codificación de significado y contribución personal	163
Figura 11. Proceso de significación personal del ppCUD	201
Figura 12. Elementos de significación personal.	202
Figura 13. Codificación de la valoración académica y profesional del ppCUD.	203
Figura 14. Valoración del proceso aprendizaje.	212
Figura 15. Codificación de la valoración global del ppCUD	218
Figura 16. Valor y significado personal y académico del ppCUD	224
Figura 17. Dimensiones conceptuales para el análisis del ppCUD	227
Figura 18. Configuración del proceso del ppCUD.	228

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral se compone de dos partes, una primera de revisión bibliográfica y de fundamentación teórica y, una segunda, empírica, donde se exponen el planteamiento de la investigación, el análisis realizado, la descripción de los resultados y la discusión y conclusiones resultantes.

En el primer capítulo introductorio, y como capítulo de fundamentación de esta investigación, se expone la justificación y relevancia del objeto de estudio, se presenta el posicionamiento y perspectiva teórica que enmarca esta investigación, así como el planteamiento metodológico que se sigue. Por ello, se plantean las preguntas a las que se trata de responder con este estudio, el objetivo general y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar y se describen las dos fases en las que se organiza este estudio, presentando los aspectos principales sobre la forma en que se va a intentar dar respuesta a las preguntas de investigación en cada fase.

En el capítulo segundo, se abordan los antecedentes y estado actual del tema objeto de estudio, a partir de la revisión de la literatura. Se realiza una conceptualización de la formación en valores en el ámbito de la Educación Superior, la Educación para el Desarrollo (EpD) y la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD).

Seguidamente, en el capítulo tercero que responde a la primera fase de esta investigación y permite contextualizar el objeto de estudio en el marco general de las universidades españolas, se hace un análisis de programas en el marco de la cooperación al desarrollo. Así, en este capítulo se describe y reflexiona sobre la evaluación y análisis de programas en el ámbito de la cooperación al desarrollo; se plantean los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en dicha fase y la metodología utilizada en cuanto al diseño y tipo de estudio, la población de estudio, la recogida y análisis de datos y se presentan los resultados y consideraciones finales de esta fase, que representan el punto final de esta parte del estudio y el inicio de una segunda fase.

Y, en el capítulo cuarto, que se corresponde con la segunda fase del estudio, se describe y reflexiona sobre el análisis de impacto de programas en la cooperación al desarrollo y se explica el enfoque epistemológico y metodológico que inspira y orienta esta fase. Así, se exponen los objetivos específicos que se pretenden alcanzar y la metodología utilizada. Describiendo el diseño y el tipo de estudio, la población de estudio y la muestra intencional, así como el proceso de reclutamiento, la recogida de datos, la metodología de análisis y el rigor metodológico y las consideraciones éticas de esta fase del estudio.

Además de ello se incluyen los resultados de esta fase y la discusión de los mismos.

En el capítulo quinto se presentan las conclusiones globales obtenidas en ambas fases del estudio. Así como las consideraciones finales, en las que se describen posibles líneas de investigación secundarias a este estudio y estrategias que faciliten el desarrollo del ppCUD en la Universidad.

En último lugar, se presentan las referencias bibliográficas consultadas y los diferentes anexos.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La tesis que aquí se presenta es fruto de la reflexión y experiencia, tanto a nivel profesional como personal, en el ámbito de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD). Una experiencia, que se inició con un proyecto de diseño y creación de la ONG “enfermeras solidarias”, lo que me llevó a reflexionar sobre las necesidades de salud y la falta de equidad y accesibilidad existentes en el mundo. Sin embargo, y a pesar de que dicho proyecto no llegó a implementarse, me permitió dar mis primeros pasos y despertar una inquietud y motivación hacia el ámbito de la cooperación al desarrollo y de la solidaridad, que, posteriormente he tenido la suerte de poder canalizar y desarrollar en el marco universitario. Así, durante ocho años, he podido realizar un trabajo de gestión, inicialmente como coordinadora y posteriormente como directora de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la UIB, en colaboración con un equipo de personas (técnico/a y administrativo/a), compaginándolo con las funciones como profesora e investigadora en el Departamento de Enfermería y Fisioterapia de esta universidad.

A través de la gestión y coordinación de las diferentes acciones y proyectos que tanto el PDI, el Alumnado y el PAS de esta universidad han ido desarrollando, así como la colaboración y trabajo en red con profesionales de otras universidades, tanto Españolas como de diferentes países de Centroamérica y Sudamérica y de África Subsahariana, me ha permitido adquirir una visión más global del desarrollo humano sostenible (DHS) desde diferentes áreas disciplinares.

Por lo que, la experiencia adquirida ha representado, sin lugar a dudas, un hito que ha marcado mi vida, tanto personal como profesionalmente, al permitirme vivir experiencias que me han enseñado y llevado a construirme y a construir mi vida para llegar a ser y hacer lo que de verdad valoro como importante.

Vivencias que me ha enseñado otra forma de mirar y de comprender el mundo y me han llevado a comprender mi disciplina y profesión desde otra perspectiva más global. Convirtiéndose en el hilo conductor, que me ha permitido, desde el ámbito académico, reorientar e introducir en mi docencia e investigación valores, conocimientos y habilidades que, a través de aprendizajes valiosos y significativos, capaciten para adquirir la visión de salud global y una vida digna y sustentable para todas las personas. Y, el desarrollo de una

responsabilidad y compromiso personal para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa.

A lo largo de estos años las experiencias vividas y los aprendizajes adquiridos han ido suscitando reflexiones y reforzando un sentimiento de compromiso y responsabilidad que como profesores de la Universidad debemos asumir para contribuir en la lucha contra la pobreza y las desigualdades y participar en la construcción de un mundo más igual y mejor para todas las personas.

Por ello, con esta investigación se pretende encontrar respuestas que contribuyan por un lado a evidenciar la educación superior como uno de los pilares fundamentales que favorecen el desarrollo y bienestar de las personas, al ampliar las oportunidades que les permiten ser y hacer aquello que consideran de valor para su vida. Y, por otro, a reflejar que los problemas del desarrollo humano (DH) y la sostenibilidad no son solo problemas exclusivos de los llamados países empobrecidos, sino que afectan a los derechos humanos, a la salud, a la educación, a la equidad de género, a la preservación de los recursos, etc., y que por tanto, deben generar cambios y transformaciones en los denominados países ricos.

Así, ante el relevante e insustituible papel que tiene la Universidad en la formación de las nuevas generaciones en unos valores que permitan la adquisición de unos conocimientos más acordes con la compleja situación de un mundo global, y con la certeza de que las universidades, al igual que el resto de actores, debemos evaluar y realizar un análisis crítico de las diferentes acciones y programas que, en el marco de la CUD y la Educación para el Desarrollo (EpD) se realizan, me llevaron y motivaron a plantear y diseñar el estudio *“La contribución de la universidad al desarrollo humano, bienestar y ciudadanía global: una mirada cualitativa”*.

En esta investigación, el programa de prácticas que se realiza en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo (ppCUD), se configura como un programa de la CUD a la EpD formal, al establecer el nexo de interrelación entre la cooperación al desarrollo, la ciudadanía global o cosmopolita y la educación formal universitaria.

Por ello, en el ámbito del DHS y de la EpD, la investigación, es esencial y debe contribuir tanto a una formación que permita la comprensión de los factores que dificultan e impiden la consecución de un DHS a escala universal, como a definir y mejorar estrategias e instrumentos que favorezcan procesos educativos formales coherentes con una cultura de la solidaridad, que contribuyan a la formación de una ciudadanía cosmopolita o global con capacidad para

construir un discurso que analice y cuestione lo que hasta ahora se ha considerado como lo natural o establecido (Dzurec, 1995, pp. 245-260).

Sin embargo, y a pesar de la importancia y de la contribución que la investigación puede tener en dicho ámbito, actualmente, se dispone de pocos estudios rigurosos, que permitan mejorar y homologar las intervenciones y sugerir nuevos planteamientos tanto para la CUD como para la EpD formal universitaria. Así, y a pesar de las aportaciones de algunos autores con sus estudios sobre distintos aspectos del DHS y enfoque de capacidades y la EpD y educación global en el ámbito universitario, las evaluaciones y análisis de impacto de los distintos programas y acciones realizadas en el ámbito de la CUD y de la EpD, continúa siendo hoy una cuestión muy poco desarrollada (A. Boni, Baselga, & Ferrero, 2002; A. Boni & Gasper, 2011; A. Boni, Lozano, & Walker, 2010; Buxarrais, 2006; G. Celorio & López, 2011; Gasper, 2007a, 2009; Ortega, 2007; Unceta, 2007c; Wilson-Strydom, 2011). Por ello, y dado el actual vacío de conocimientos relacionado con el análisis y contribución de los programas de la CUD a la EpD, y específicamente la inexistencia de una evaluación o bien de un análisis de este programa, con este estudio se pretende contribuir a superar, en la medida de lo posible, esta carencia de información aportando un conocimiento sobre el impacto que el ppCUD tiene en el alumnado de la UIB.

Además de ello, es importante destacar que, para poder analizar un programa que tiene relación con el mundo social, previamente, se debe explicitar la visión ontológica que describe la concepción que se tiene del mundo, ya que la forma en como leemos la realidad define nuestra ontología social y orienta la metodología que se debe seguir para la construcción del conocimiento científico (Parada, 2004).

Por lo que, en esta investigación, se toma como marco teórico el paradigma crítico social, orientado al enfoque de capacidades humanas (*capabilities approach*) de Sen y Nussbaum (Nussbaum & Sen, 1996; Sen, 1998). Ya que representa una de las aportaciones críticas más significativas al utilitarismo convencional, al establecer una nueva concepción del DH que vincula al bienestar, la calidad de vida y la libertad, con en el aumento de las capacidades de las personas (Cejudo, 2006, pp. 365-380).

1.2. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA SOCIAL

Los paradigmas actúan como un marco teórico de referencia que permite interpretar un fenómeno y ayuda a los investigadores/as a clarificar los diferentes aspectos del proceso de conocimiento (Kuhn, 1975). Así, Guba y Lincoln (2000) conciben los paradigmas como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador o investigadora, tanto en la elección del método, como en el planteamiento ontológico y epistemológico, favoreciendo la comprensión y clarificación de los hechos, así como la interpretación de los resultados (Bourdieu, 1997). Por lo que en la planificación y diseño de cualquier investigación, especialmente de una investigación cualitativa (Agreda, 2004; Guba & Lincoln, 2000) la orientación epistemológica es una de las cuestiones fundamentales, ya que determina las interpretaciones y resultados que se pueda hacer de un mismo fenómeno (Beltrán, 2013; Briones, 1996).

El paradigma crítico social, que surgió a principios del siglo pasado en el marco de las ciencias sociales, pretende crear una conciencia autorreflexiva y crítica, con la finalidad de transformar la realidad bajo un contexto cultural, en el que, el diálogo, el debate y la praxis sean los ejes de la investigación.

Según Dzurec (1995) el propósito de la investigación desde dicho paradigma es una crítica dirigida a la transformación de las estructuras sociales con la finalidad de poner de manifiesto nuevas formas de reflexionar sobre lo que se sabe. Por ello, el paradigma crítico social, parte de una dimensión política e ideológica y tiene como sujetos de estudio a seres humanos, con sus propios puntos de vista y perspectivas, que, a través de diferentes procesos van cambiando y transformando la concepción y configuración de su mundo social. Por ello, se interesa en interpretar tanto los hechos de la vida cotidiana como de su significado, explicando las diferentes maneras de ser y hacer, proponiendo alternativas prácticas a través de la “*significatividad, la interpretatividad, la autorreflexión y el autoentendimiento*” (Agreda, 2004, pp. 32-49).

Dicho paradigma, desde una perspectiva holística y global, se centra en la emancipación de todo poder o fuerza social que restrinja la libertad humana y es sensible a las distintas voces y perspectivas que pueden estar más marginadas en el estudio de fenómenos sociales. En este sentido, se entiende que el sujeto forma parte de la realidad observada al igual que el investigador y que, por tanto, se influyen mutuamente en una construcción de la realidad social existente. De esta forma, se produce una dialéctica constante entre las estructuras y los componentes que rodean el fenómeno social a estudiar, en la que no puede comprenderse el objeto de estudio de una forma aislada, sino, que debe interrelacionarse con todos los aspectos que lo rodean para

poder obtener una idea aproximada de la realidad. Por lo que, en la investigación deben considerarse los factores subjetivos que influyen y determinan los intereses de las personas, incluyendo en el análisis la percepción y la opinión de las personas y utilizar metodologías que permitan reconstruir (Habermas, 2007). Por ello, los investigadores se comprometen ideológicamente, a largo plazo, y adquieren un rol de orientador o facilitador de la investigación (Agreda, 2004; Beltrán, 2012).

De esta forma, el conocimiento se encuentra mediado por la experiencia, la praxis concreta de una época y los intereses que existen en ella, de forma que las estructuras conceptuales se constituyen en relación con el proceso cambiante de la vida en sociedad (Giner, 2003). Así, según Noguera (1996), el mundo de la vida, considerado por Habermas uno de los elementos principales del paradigma crítico social, debe concebirse como uno de los diferentes ámbitos en el que los actores sociales se relacionan en base a un saber de fondo común que, a pesar de que se da por supuesto y nos viene dado, puede modificarse y trascenderse al no aceptar, de forma acrítica, las diferentes estructuras establecidas. Por ello, es importante desarrollar nuevas concepciones basadas en un planteamiento crítico y reflexivo a partir de los diferentes puntos de vista que surjan de la investigación (De la Cuesta, 1997; Noguera, 1996).

1.3. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y EL DESARROLLO HUMANO DESDE EL PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL

El enfoque de CA, planteado por Amartya Sen (1998), ha sido una de las aportaciones críticas más significativas a las corrientes ideológicas y políticas neoliberales, que, en las últimas décadas han concebido DH a través de una relación directa entre crecimiento y bienestar (Cejudo, 2006). Así, las aportaciones de Sen han permitido establecer una concepción del DH basada en el incremento de las oportunidades, es decir, de las capacidades que permiten a las personas elegir con libertad la vida que desean vivir. Substituyendo, de esta forma, la visión de un desarrollo centrado en los bienes de consumo, por otra que considera al crecimiento económico como esencial, en base a una distribución que permita mejorar la calidad de vida de las personas (Haq, 1990). Favoreciendo un cambio y un paso de la racionalidad económica tradicional a la racionalidad ética del DH y la justicia social (Restrepo-Ochoa, 2013).

Así, el enfoque de CA, se concibe y plantea como un proceso de transformación que contribuye a ampliar las capacidades humanas de todas las personas, para

que puedan elegir, libremente, lo que desean ser y hacer sobre la base de la igualdad, la sustentabilidad, la productividad y el empoderamiento (Sen, 2000a).

Por ello, dicho enfoque, debe considerarse como un modelo holístico que concibe el bienestar humano desde una perspectiva interdisciplinar y multidimensional, en el que, el desarrollo, el bienestar y la justicia se visualizan de manera exhaustiva e integrada, al relacionar el bienestar físico, social, mental y material, con las dimensiones económica, social y política de la vida (Cañete, 2008). Ya que, de acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) situar a las personas como el centro del desarrollo, no como la expansión de los productos básicos ni de la riqueza, sino, como la ampliación de las opciones humanas, permite invertir, tanto en mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas, como en un marco que favorece el crecimiento y el empleo (PNUD, 2009).

Además de ello, y desde la perspectiva de la teoría crítica, el enfoque de CA favorece la convivencia en sociedades diversas y pluriculturales, ya que, se centra en las personas humanas, tomando en consideración tanto su vida personal en su diversidad cultural, como el significado y valor que adquieren las cosas en los diferentes acontecimientos que se producen en su vida. Potenciando, de este modo, la interculturalidad y transculturalidad, al buscar una base común que permita orientar la convivencia, tanto, en las diversas culturas como entre ellas (Conill, 2010).

En este sentido, Habermas defiende un enfoque que, sobre una base común y desde un paradigma ético, favorezca la convivencia en las diversas culturas, reconociendo tanto el valor de la interculturalidad, para comprendernos unos a otros, como el valor de la diferencia que ayuda a la conciliación de lo diferente (Conill, 2006). Un enfoque intercultural que permita compartir valores y pactar compromisos comunes, en base a uno de los valores fundamentales, para todo el mundo, como es la libertad (Sen, 2000b).

Por ello, y de acuerdo con Pedrajas (2007), el enfoque de CA permite analizar los esquemas de organización social y el diseño de programas que contribuyen al bienestar individual, así como plantear propuestas de cambio para la transformación social. Por lo que, el enfoque CA, puede convertirse en un marco intercultural orientado hacia una convivencia transcultural integradora. Ya que, en cada sociedad existen diferentes visiones del mundo, en función de la perspectiva, lugar social y posición desde la que se contempla. Por lo que, es necesario partir de un paradigma que permita explicar y comprender las estructuras y la fenomenología del mundo de la vida a partir de la intersubjetividad de las experiencias vividas (Beltrán, 2013).

En relación al ámbito educativo es importante destacar la reflexión crítica que Nussbaum plantea y sostiene sobre la formación que se está desarrollado a nivel global. Así, en palabras de la autora, se están produciendo “*generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos/as con la capacidad de pensar, de tener una mirada crítica y comprender la importancia de los sufrimientos y logros ajenos*” (Nussbaum, 2010, p. 20). Por lo que plantea estrategias que conlleven a la transformación de dichas orientaciones y propone el desarrollo de una educación basada en los conceptos y valores del DHS, que profundicen en el del concepto de persona desde todas sus dimensiones (intelectual, conductual y emocional) y potencien la capacidad de desarrollar en palabras de Nussbaum “*una buena vida humana*” para actuar y participar con responsabilidad y compromiso (Gasper, 2007b; Nussbaum, 2012, pp. 48-53).

Así, y de acuerdo con Pedrajas (2007), el enfoque de CA se convierte en un marco normativo, que desde la institución universitaria y desde una perspectiva multidisciplinar favorece la crítica social, y permite analizar el diseño e impacto de un programa que en el ámbito de la EpD formal universitaria contribuye al bienestar individual y contribuye a la formación de una ciudadanía cosmopolita. Y, además de ello, en el campo de la investigación el enfoque de CA se constituye en el marco filosófico, que permite establecer las bases teóricas, tanto en los estudios aplicados como en los empíricos (Cañete, 2008; Robeyns, 2006).

Por ello, en el contexto académico, el enfoque de CA debe favorecer y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan a la Universidad contribuir en una formación que favorezca la adquisición de conocimientos, valores y habilidades que promuevan tanto el desarrollo de su libertad como futuros profesionales, como su personalidad individual, como ciudadanos y ciudadanas de sus respectivos países, a la vez que globales (Cañete, 2008; Robeyns, 2006; Walker, 2007). Ya que, el desarrollo de una persona se concibe como un proceso de expansión de capacidades que conlleva a un crecimiento personal y a un empoderamiento para tomar, libremente, sus decisiones vitales y profesionales. Puesto que, es en función de la relación que cada uno de nosotros tenemos con nosotros mismos, con nuestra forma y estilo de vivir, con los acontecimientos y experiencias vividas, lo que nos construye y da sentido a nuestra vida (Larrosa, 2009).

En este sentido, Nussbaum, establece una diferenciación entre capacidades internas y capacidades combinadas. Definiendo como capacidades internas, “*aquellas facultades, aptitudes y rasgos que tienen las personas y que se desarrollan en interacción con el entorno social, familiar, político y económico. Y*

las capacidades combinadas como la suma de las capacidades internas y los distintos medios que, libremente, favorecen y permiten su desarrollo o funcionamiento” (Nussbaum, 2012, p. 42).

Así, las capacidades se convierten en las oportunidades reales, a las que el alumnado, puede acceder para poder llevar la vida que valoran y desean, contribuyendo a la construcción de una sociedad responsable y comprometida y emancipada (A. Boni et al., 2010). Por lo que, en dicho proceso el alumnado se convierte, tanto, en beneficiario del desarrollo, al adquirir una percepción de bienestar y calidad de vida, como en agente de progreso y cambio, por lo que, es necesario, que dicho proceso se sustente sobre la bases de igualdad, equidad y participación de todo el alumnado (Cejudo, 2006; Griffin, 2001; Walker, 2007).

La educación superior no puede obviar que estamos en un mundo basado en procesos de interrelación e interacción, en el que se entrecruzan las fronteras, los lenguajes y las nacionalidades, en el que la mayoría de los problemas tienen un alcance global y necesitan, para su resolución, de la participación activa de todas las personas en un dialogo multinacional (Bernaes & Lobosco, 2005; Nussbaum, 2010). Por lo que, se deben favorecer y propiciar espacios educativos que fomenten el desarrollo de un cosmopolitismo crítico, transformador y emancipatorio, en base a los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la ciudadanía cosmopolita (A. Boni & Gasper, 2011; Llairó, 2006).

Así, la Universidad, debe convertirse en el marco formativo que ofrezca la oportunidad para que se desarrollen las capacidades internas, es decir, aquellas aptitudes existentes en el alumnado y se transformen en capacidades combinadas (Nussbaum, 2012). Ya que, capacidades como el pensamiento crítico, la habilidad para imaginar y entender la situación de otra persona y ponerse en su lugar o la comprensión de la situación y problemas de un mundo global, son esenciales para el fomento de una ciudadanía democrática responsable (Nussbaum, 2007).

Por todo ello, se plantea enfoque de CA en el paradigma de la teoría crítico social como el marco que orienta esta tesis, ya que, en él se configuran y definen los objetivos y la metodología que permite analizar el impacto que ha tenido, en el alumnado de la UIB, el programa de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (ppCUD), explorando su percepción, significación y contribución, convirtiéndolos, por tanto, en agentes activos del fenómeno estudiado (Corrales, 2004: 170-207).

Así, a nivel ontológico se considera la realidad desde una perspectiva global, reflexiva, crítica y dinámica que implica una nueva formas de ver y comprender el mundo, que al identificar las interconexiones e implicaciones de lo local a lo global, y valorar y potenciar la diversidad permite reconocer sus diferentes realidades sociales y políticas existentes (Beck, 2005; Beck, Beck-Gernsheim, & Gross, 2008; Beltran, 2012). Realidad que potencia la construcción de sociedades comprometidas, de forma continuada, con el DHS y la erradicación de la pobreza (Nussbaum, 2010; Sen, 1999), y para las que se necesita un proceso educativo que informe, forme y comprometa a la ciudadanía, bajo el modelo denominado EpD para la Ciudadanía Global (A. Boni, 2008).

En un nivel epistemológico, se toma el enfoque de CA de Sen y Nussbaum, porque permite pensar, comprender y analizar la complejidad del mundo y responder a la nueva realidad social, con nuevos discursos y con nuevas prácticas que vinculen el modelo de EpD para la Ciudadanía Global de 5^a generación con el ámbito de la educación formal universitaria. En este sentido es importante especificar que si bien algunos autores diferencian la ciudadanía cosmopolita de la ciudadanía global, en este estudio, y de acuerdo con Boni (2011), se utilizan de forma indistinta, ya que las características cosmopolitas contribuyen y constituyen el modelo de ciudadanía global (Global University Network for Innovation, 2008; E. González, 2014).

Y, en un plano metodológico, se plantea un estudio en dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa, tomado tanto una vía inductiva como deductiva, ya que se parte de la realidad concreta y de los datos que ésta aporta y se representa por un carácter emergente que va construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación (Beltrán, 2012, 2013).

1.4. ¿A QUÉ TRATO DE RESPONDER?

Como consecuencia de todo ello, la motivación que ha guiado este estudio ha sido el hecho de poder reconocer el valor que tienen algunas acciones de la CUD en el marco de la EpD. Así, en la búsqueda de dicho valor, se realizó un proceso de reflexión sobre uno de los programas en los que la CUD está impulsando e invirtiendo recursos: el programa de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (ppCUD), que conllevó a una serie de preguntas a las que se ha intentado responder con este estudio, como son:

¿Qué objetivos se plantean las universidades españolas con el programa de prácticas?, ¿En qué medida responden a los planteamien-

tos de la EpD en la Universidad?, ¿El alumnado que ha participado en el programa ha adquirido capacidades, aptitudes y actitudes relacionadas con la EpD para la ciudadanía global?, ¿Cuáles son las capacidades que el programa ha aportado, al alumnado, tanto para su vida personal como para su formación técnica-profesional?, ¿El ppCUD favorece la formación para una ciudadanía global o cosmopolita?, ¿Cómo debería plantearse el programa para potenciar una educación para la ciudadanía global o cosmopolita en el ámbito de la educación superior?

1.5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A partir de las cuestiones planteadas se estableció como objetivo general de este estudio analizar la contribución e impacto que tiene en el alumnado de grado el programa de prácticas en el ámbito de la CUD que se realiza en la UIB en relación a la educación para la ciudadanía global o cosmopolita.

Por lo que a partir de dicho objetivo se planteó, específicamente, que este estudio permitiera:

- Describir y contextualizar el programa de prácticas en el marco de las universidades españolas.
- Identificar si el programa de prácticas que se desarrolla en el marco de las universidades españolas sigue una orientación hacia la EpD.
- Analizar si el programa de la UIB se orienta y contribuye a la educación para la ciudadanía global.
- Profundizar sobre la percepción, significación e impacto que tienen los aprendizajes de prácticas en el ámbito de la CUD en la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y aptitudes orientadas a la educación cosmopolita, en el alumnado de la UIB.
- Explorar la repercusión que tiene el programa tanto en relación a su desarrollo y bienestar personal como a su formación académica y profesional, en el alumnado de la UIB.
- Identificar elementos que permitan evidenciar el valor y la contribución del ppCUD a la ED formal universitaria.

- Aportar sugerencias que puedan contribuir a la orientación y desarrollo del programa (ppCUD) hacia la EpD formal universitaria.

1.6. METODOLOGÍA

Además de ello, y con el fin de abordar con más y mayor rigor el fenómeno y responder a las diferentes preguntas planteadas, este estudio se diseñó en dos fases coordinadas, complementarias y consecutivas para los distintos objetivos de esta investigación. Utilizando distintas metodologías y técnicas diferentes de recogida y análisis de la información en cada una de las fases (Tabla 1).

En una primera fase (capítulo 3) y con el fin de justificar el estudio, se contextualizó dicho programa en el marco de las universidades españolas, demostrando de esta forma, que no era un programa que se desarrollaba única y exclusivamente en la UIB, sino que se evidenció que era un programa que se estaba desarrollando en diferentes universidades. Además de ello, a través de un análisis descriptivo, se identificó si el diseño y gestión de los diferentes programas de prácticas, que se implementaban en las diferentes universidades, respondían a una orientación de EpD para la ciudadanía global. Este análisis permitió establecer un diagnóstico situacional del programa, en el marco de las universidades españolas, evidenciándose una ausencia de consenso y homogeneidad en relación a su orientación hacia la EpD. Por ello, y en base a los resultados obtenidos en esta primera fase del estudio, se planteó la necesidad de realizar un análisis mucho más profundo del ppCUD, que permitiera explicar el impacto y la contribución, de dicho programa, en el alumnado de la UIB y poner en valor un programa de la CUD en el marco de la EpD formal universitaria.

Por tanto, en la segunda fase (capítulo 4), se explora si este programa, a través de un aprendizaje experiencial, contribuye a la educación para la ciudadanía global o cosmopolita en el ámbito universitario. Analizando el impacto, en cuanto a la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con su vida personal, estudios y profesión, que dicho programa ha tenido en el alumnado de los diferentes estudios de grado de la UIB, que ha participado en diferentes cursos académicos. Por lo que, desde el enfoque de CA y con un diseño cualitativo, se planteó un análisis de contenido, a través del método biográfico desde una perspectiva etnosociológica, utilizando como técnica el relato de vida.

En la Tabla 1, se describen esquemáticamente las dos fases del estudio, así como los objetivos, población, tipo de estudio e instrumento planteados para cada una de las fases.

TABLA 1. FASES DEL ESTUDIO

PRIMERA FASE			
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MARCO GENERAL DEL PPCUD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
OBJETIVOS	POBLACIÓN DE ESTUDIO	TIPO ESTUDIO	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Describir y contextualizar el programa en el marco de las universidades españolas. • Identificar si el programa de prácticas que se desarrolla en el marco de las universidades españolas sigue una orientación hacia la EpD 	Universidades españolas que en el curso académico 2009-2010 tienen convocatoria oficial del ppCUD.	Cuantitativo	Cuestionario
			
SEGUNDA FASE			
ANÁLISIS DE IMPACTO DEL PPCUD EN EL ALUMNADO DE LA UIB			
OBJETIVOS	POBLACIÓN DE ESTUDIO	TIPO ESTUDIO	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la contribución del programa a la educación para la ciudadanía global. • Profundizar en la percepción, significación e impacto que tienen los aprendizajes de praxis en el ámbito de la CUD en la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y aptitudes orientadas a la educación cosmopolita. • Explorar la repercusión del programa tanto al desarrollo y bienestar personal y a su formación académica y profesional 	Alumnado de los diferentes estudios de la UIB que han participado en el programa durante los cursos académicos 2009-2010; 2010-2011 y 2011-2012.	Cualitativo	Entrevistas biográficas

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

A lo largo de este capítulo y sobre la base de la revisión de la bibliografía, se describen los diferentes elementos que explican, enmarcan y configuran la contribución de la Universidad al DH, bienestar y ciudadanía cosmopolita.

Así, se explica la situación actual y el proceso de transformación que están viviendo las universidades ante un mundo globalizado. Además de ello, y desde una concepción del DH basado en los derechos, libertades y oportunidades de las personas se describe la estrategia que la Universidad debe desarrollar para incorporar, en el marco de sus funciones, los valores que conllevan a la formación de una ciudadanía global o cosmopolita. Así, se analizan las diferentes concepciones y características del cosmopolitismo y los diferentes métodos pedagógicos que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen al bienestar y a la ciudadanía cosmopolita. Además de ello, se expone la estrategia de EpD como el instrumento que permite justificar y orientar, así como establecer los métodos que favorecen y posibilitan la implementación de dicha formación en el ámbito de la formación universitaria formal.

2.1. LA FORMACIÓN EN VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El actual mundo global, caracterizado por la rapidez, inmediatez, y simultaneidad, representa un nuevo contexto en el que debe considerarse el papel clave que tiene la Universidad en la formación de una ciudadanía que sepa responder a los retos actuales del DH. Así, en este contexto, hace que sea necesario realizar una reflexión y reconsideración sobre el “cómo y la forma” que debe seguir la educación superior para contribuir a una formación de personas, autónomas, críticas, creativas y solidarias capaces de convivir en un mundo más global y más humano.

Educar es favorecer aprendizajes que potencien la capacidad crítica y reflexiva en relación a la sociedad actual (Camps, 1996). Por ello, el ámbito educativo constituye el espacio, en el cual convergen múltiples actores sociales dispuestos a establecer acuerdos y llevarlos a la práctica, para educar a personas que, a través de una formación basada en valores, sean capaces de

desarrollar sus capacidades y potencialidades, responsabilizándose y comprometiéndose, de forma crítica, autónoma y con iniciativa, con un proyecto de vida en común, amplio, tolerante y plural. Así, la educación superior, se convertiría en la plataforma que contribuye a la formación de excelentes profesionales a la vez que comprometidos ciudadanos/as (Esteban, 2004).

Educar en valores tiene un gran potencial y se convierte en un aprendizaje estratégico que da sentido y guía los esfuerzos humanos, tanto a nivel personal como profesional. Ya que, por valores, palabra procedente del griego “*axios*”, se entiende tanto aquello que es valioso, estimable o digno de ser honrado y por tanto se convierte en el eje alrededor del que giran los elementos esenciales de la vida. Así, los valores se convierten en el centro y la base de la libertad humana, al representar las elecciones que, de forma razonada, se escogen y permiten llevar una buena vida, en función de la significación e importancia que se le otorgan a las diferentes experiencias, acontecimientos, sentimientos y emociones (García & Shimon, 1997).

Pero, para que dicha formación sea posible en el marco universitario, deben de plantearse cambios, no sólo de forma, sino cambios fundamentales que permitan armonizar el sistema educativo con lo compleja sociedad del siglo XXI. En este sentido, la Universidad debe avanzar hacia estrategias que faciliten el que pueda establecerse un nuevo marco curricular, con objetivos y contenidos actualizados y conectados con la vida de las personas, que favorezcan la adquisición de conocimientos, prácticas y actitudes, en base a valores. Y que capacite, al alumnado, tanto para integrarse como para criticar el orden establecido, convirtiéndose, de este modo, en una herramienta eficaz para el desarrollo integral de las personas en un mundo global (García, 2006; Ruíz, 2005).

Una educación que, sobre la base de valores y principios éticos, genere una reflexión, un compromiso y un dialogo global en relación a la dimensión moral del desarrollo y la justicia social, en un mundo fuertemente marcado por las desigualdades, que dificultan e imposibilitan el poder tener la oportunidad de determinar el propio destino (Anand, Peter, & Sen, 2004; Robertson, 2013). Un destino que, con una orientación hacia el bienestar, contribuya a que se pueda vivir una vida digna, a través del pleno desarrollo del derecho a la libertad, eligiendo tanto el lugar y forma de vida, como el desarrollo de los propósitos profesionales y científicos. Una educación que conlleve a la formación de una ciudadanía, que, con honestidad e integridad personal y profesional, se comprometa con los problemas de la sociedad actual y contribuya en la lucha contra la pobreza y la miseria humana a nivel global, ya sea en los países pobres como en las regiones pobres de países ricos (Beneitez, 2009, 2010; Bolívar, 2005; Crocker, 2007).

Por ello, es necesario que la Universidad camine hacia una educación en valores, como base de una ciudadanía formada sobre una ética cívica, en la que se incluya y potencie el desarrollo del valor de la libertad, la honestidad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto activo y el valor del diálogo, por ser valores que puede compartir toda la ciudadanía de una sociedad pluralista (Cortina, 2003b).

2.1.1. La Universidad en un mundo global

Actualmente las universidades están experimentando una importante transformación y se encuentran en un proceso reflexivo de análisis y cambios profundos, debido a factores sociales, culturales, políticos y económicos, que hacen que sea necesario establecer nuevos debates en relación al concepto de Universidad en un mundo global (Gerard Delanty, 2006; Gimeno, 2006; Pulido, 2007). Así, este proceso de reflexión debe favorecer el análisis sobre el conocimiento que la educación superior debe impartir, para responder a los retos del mundo actual y contribuir a la construcción de la sociedad que deseamos, evidenciándose, con ello, el papel social de la Universidad en un mundo global (Escrigas, 2008).

En la actualidad, y en el marco de la Unión Europea, uno de los procesos de cambio que se ha desarrollado en la Universidad, ha sido la creación del Espacio Europeo de Educación superior (EEES), denominado y reconocido como proceso de Bolonia. Con dicho cambio, las universidades pretendían adaptarse a la sociedad del conocimiento, intentando adecuarse a las necesidades generadas por el fenómeno de la globalización. Así, el EEES al orientar sus titulaciones, desde una perspectiva funcional, ha desarrollado una formación especializada que responde a las demandas de unos objetivos económicos del mercado basados en la competitividad y la eficiencia (Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012).

En este sentido, en el marco de dicho proceso de Bolonia, se ha definido el Campus de Excelencia Internacional, que se planteó como la estrategia que permitía a la Universidad posicionarse a nivel global y medir su excelencia, en base a la investigación, la educación y la innovación, consideradas como las tres dimensiones que configuran el llamado “*triángulo del conocimiento*” (Barandiaran, 2013, p. 128). Favoreciendo, con ello, la creación de desigualdades y dinámicas diferenciadoras entre las universidades a nivel mundial, generando, lo que Brown y Tannock (2009) denominan como “*guerra global por el talento*” (Barandiaran, 2013, p. 134). Además de ello, el proceso de Bolonia ha impulsado un diseño curricular basado en competencias, más orientado

al desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, que al desarrollo integral de las personas. Conllevando a infravalorar y disminuir la cualificación profesional, al transformar las habilidades en medibles, cuantificables y acumulables, y respondiendo, con ello, a las demandas de mercantilización y empleabilidad según los planteamientos neoliberales de la profesión. De esta forma, se ha situado a los docentes en un plano técnico al invisibilizar contenidos y saberes disciplinares y culturales que eliminan el debate epistemológico y político, relacionado con las necesidades formativas de las futuras generaciones (Angulo & Redon, 2011).

En el actual siglo XXI la meta de todas las universidades debería ser la preparación del pensamiento propio para el ajeno. En este sentido, Beck, siguiendo el pensamiento de Humboldt, concibe la Universidad como la escuela de ciudadanía global, destacando la curiosidad y el deseo de saber cómo los pilares y elementos de la educación que permiten adquirir diferentes concepciones del mundo (Beck, 2011).

Así, el conocimiento es considerado el motor de progreso social y económico en el mundo, por ello, la Universidad, tiene una gran responsabilidad y un importante y valioso papel, desarrollando una formación que permita, tanto la comprensión de los problemas globales, como el diseño e impulso de alternativas basadas en los valores de la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, a nivel local y global (Unceta, 2007b). Ya que, siguiendo a Mayor-Zaragoza (1998), la educación superior, no solo debe realizar acciones formativas orientadas a transmitir y difundir los conocimientos actualizados y crear otros nuevos, sino que debe contemplar e impulsar acciones que permitan afrontar las nuevas necesidades sociales y ambientales del mundo globalizado.

Por ello, es importante, que las universidades, identifiquen, analicen y comprendan mejor las necesidades educativas de los ciudadanos/as globales, con el fin de diseñar estrategias educativas que aúnen, coherentemente, la formación disciplinar con una formación que permita identificar y comprender nuestro papel en el DHS (Sen, 2000c).

En un mundo global, la misión de la Universidad debería ser la de conectar e interrelacionar los diferentes tipos de conocimiento, convirtiéndose, tanto en actor, como en una institución impulsora y defensora de la cultura pública global (De Sousa, 2005; G. Delanty, 2008c). En este sentido, y de acuerdo con Manzano-Arrondo (2012), la función de la Universidad debe ir más allá de la visión que la restringe a una institución que investiga y enseña, sin responsabilidad de responder a los valores que caracterizan a la sociedad que se pretende construir, sino que debe plantearse e incluir una formación en

valores como la paz, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la lucha contra la pobreza, la sostenibilidad y el respeto por el medio que potencien el desarrollo de una actitud ética, como un eje transversal que oriente toda la actividad universitaria.

Reflexionar sobre la educación no es defender los actuales paradigmas pedagógicos o diseñar propuestas técnicas de planificación institucional, sino que, dicha reflexión, debe representar el deseo de actuar inteligentemente abriendo, analizando y trascendiendo los marcos y paradigmas establecidos, en los que actualmente, tiene lugar el aprendizaje (Baraone & Mella, 2003). Ya que, según diferentes autores, las instituciones de educación superior deben ser instituciones al servicio del bien público, indispensables para la gestión de un conocimiento y responder, tanto, a los objetivos humanísticos y culturales de la sociedad, como a los objetivos de las personas (Altbach, 2008; P. Taylor, 2008b; A. Unceta, 2011).

Por tanto, y de acuerdo con De Sousa (2005), las universidades deben convertirse en instituciones polifacéticas y emancipadoras que, interesadas por las innovaciones del tiempo presente, fomentan un debate abierto y crítico que, con una visión a largo plazo, pueda contribuir a la construcción de sociedades en un espacio nacional y global (Robertson, 2006). De esta forma, las universidades se convierten en un referente en la vida intelectual de las sociedades y en un instrumento fundamental para el desarrollo social y cultural, favoreciendo el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz (UNESCO, 1998).

Así, y desde un nuevo paradigma, dichas instituciones fomentan y promueven tanto un conocimiento crítico sobre los problemas globales como la capacidad de cuestionar los valores y el modelo de desarrollo que genera pobreza y exclusión, contribuyendo al hecho de poder legar un mundo mejor a las futuras generaciones (Escrigas, 2008).

2.1.2. La justificación de la formación en valores en la educación superior

Actualmente y en el marco de la globalización, las universidades deben estar abiertas a la innovación y a nuevos planteamientos que favorezcan un pensamiento orientado a la formación en valores, impulsando proyectos compartidos y nuevos escenarios para una educación cosmopolita. Así, tal y como ya se ha visto en el apartado anterior de este capítulo, la nueva realidad social, está obligando a la educación superior a desarrollar nuevas prácticas y nue-

vos discursos, que estén en sintonía con los cambios y que permitan generar nuevos espacios para la convivencia humana.

Así, se deben desarrollar nuevos escenarios en los que la Universidad, por su propia función, tiene un papel fundamental en cuanto a la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, ya que, es en la universidad donde se forman los profesionales que, en algunos casos, alcancen posiciones de mayor responsabilidad tanto en la sociedad como en el mercado laboral y por tanto, sus decisiones son claves para el desarrollo de sus países (Escrigas, 2006; Unceta, 2009b).

Por ello, y de acuerdo con Boni y Gaspar (2011), es necesario plantear un modelo de enseñanza integrador que responda a las diferentes expectativas y permita orientar la formación y la investigación hacia los principios del DHS y la ciudadanía global. Un modelo inclusivo e integrador que conjugue el equilibrio entre la educación para la ciudadanía y la formación para el trabajo (Soriano, 2009).

En este sentido, en el marco de la educación superior, existen diferentes iniciativas que sustentan y justifican la incorporación de los principios del DHS y la ciudadanía global o cosmopolita. Por ello, en este apartado, se ha considerado importante detallar algunas de las iniciativas conceptuales y legislativas que enmarcan y promueven un paradigma en pro de una Universidad que fomente y oriente una formación que, basada en dichos valores, capacite tanto para comprometerse socialmente como para afrontar y responder a los principales retos de un mundo global.

Así, a continuación se presentan, en primer lugar, algunas de las aportaciones realizadas por la UNESCO en relación a la orientación que debe seguir la educación superior y en segundo lugar, las iniciativas conceptuales y legislativas que han ido desarrollando las propias universidades.

a) En relación a la UNESCO, organismo que ha acompañado la evolución y cambios sobre la conceptualización del desarrollo, plantea la educación, la ciencia y la cultura como estrategias que pueden contribuir a un DHS (Capurro, 2009), se destacan las siguientes aportaciones:

- Informe Delors (1996): Dicho informe, que ha tenido una gran repercusión en la Educación superior, plantea la necesidad de establecer un compromiso con una sociedad global, desarrollando una educación integral que permita un DH más armonioso ante la lucha contra la pobreza. Así, en él, se plantea que: *“las personas deben convertirse gradualmente*

en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces y, al mismo tiempo, deben continuar participando activamente en la vida de su nación y de su comunidad de base” (Delors, 1996, p. 11).

- De igual forma, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, de 1998, declaración de gran valor para las universidades, ya que justifica la importancia y necesidad de incluir, en la formación del alumnado, valores éticos y solidarios que contribuyan a la construcción de un mundo más igual, se reconoce: *“(...) la importancia cada vez mayor de la educación, y en particular de la educación superior, para el destino del ser humano y de la sociedad. En un mundo en el que se acentúan las desigualdades dentro de las naciones y entre países, en el que el economicismo reinante, el poder del dinero y la búsqueda de la competitividad y del beneficio a cualquier precio priman sobre los valores éticos y el sentido de la solidaridad humana, y en el que la violencia, lejos de disminuir, prolifera en formas variadas y a menudo inéditas, constituyendo así una amenaza real para la paz interna e internacional, todos los sistemas educativos y la educación superior en especial se encuentran directamente afectados” (UNESCO, 1998).*
 - Y, finalmente, se destacan también, las aportaciones que Morín (2000), estableció sobre las bases, mínimas, que deben guiar y orientar la educación del siglo XXI. Así, desde una visión crítica de la educación, se plantea que la formación debe contemplar tanto la complejidad y diversidad del ser humano como de sus culturas para favorecer la concienciación de un destino común a escala planetaria.
- b) En segundo lugar, se destacan las aportaciones conceptuales y legislativas que las universidades han desarrollado en relación a la orientación, responsabilidad, funciones y compromiso de la educación superior.
- En este sentido, en el encuentro internacional de Rectores y Presidentes de universidades de 2005, se proclamó la *“Declaración de Talloires”* en la que se suscriben las responsabilidades y las funciones cívicas y sociales de la educación superior, se establece que: *“(...) Promover valores humanos universales para que sean compartidos y respaldados por nuestras instituciones dentro de nuestras comunidades pero también con nuestros vecinos globales”*. Y plantea, además, el compromiso social de las universidades al afirmar que: *“Las universidades tienen la responsabilidad de promover entre todos los miembros de su comunidad un profundo sentido de responsabilidad social y un compromiso con el bienestar de la sociedad que es fundamental para el fortalecimiento de la democracia y la justicia” (Conferencia de Rectores de Universidades, 2005).*

- Además de ello, en el ámbito de la Universidad Española, la Ley Orgánica de Universidad de 2007, describe, en su preámbulo, su valioso papel como transmisor esencial de valores y como motor para el avance del conocimiento y del desarrollo económico y social, planteando que: “(...) *las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país. La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber: debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial*”.
- De igual manera, en la conferencia de la Global University Network for Innovation (GUNI), de 2008, se hace evidente el compromiso social de la Universidad y su papel activo en relación al DHS, identificando entre sus retos principales y prioritarios la reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible, así como la incorporación del pensamiento crítico y valores éticos al proceso de globalización (Lobera, 2008).
- Y, finalmente, se destaca el II Encuentro Internacional de Rectores realizada el año 2010. En el que se planteó el compromiso y la dimensión social de la Universidad proponiendo el desarrollo de programas y acciones encaminadas al fomento de valores tanto en docencia como en la investigación: “(...) *el compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano*” (Conferencia de Rectores de Universidades, 2010, pp. 8-10).
- Todo ello, pone de manifiesto y justifica las bases sobre las que debemos y podemos construir una Universidad con capacidad de anticiparse a los nuevos retos sociales. Una Universidad que vinculada a lo local, colabore y participe en redes globales, creando y difundiendo un conocimiento al servicio del DHS. En definitiva, una universidad, que en palabras de Escrigas sea: “*independiente, plural, abierta, integradora, y actor cosmopolita en la sociedad*” para poder responder a los retos del actual el siglo XXI (Escrigas, 2008, pp. 10-14).

2.1.3. El desarrollo humano y el bienestar en el espacio de la educación superior

Parafraseando a Mayor-Zaragoza, “*mirar al futuro es mirar con incertidumbre, para preguntarnos ¿cómo será el mundo de nuestros hijos y nietos?* Así, para responder a dicha cuestión, la educación superior debe asumir la responsabilidad de diseñar e impulsar estrategias que permitan construir un mundo de mañana diferente al de hoy, pero un mundo con un futuro viable. En el que, la equidad, la justicia social, la paz y la sostenibilidad, sean las palabras claves, tanto en nuestra forma de vivir, como en nuestra manera de interactuar a escala global (Morin, 2000, p. 15).

Actualmente, el fenómeno de la globalización tiene consecuencias en la personas, afectando directamente en su forma y estilo a la vida. Así, podemos observar como la existencia de una compleja y fluida red de relaciones e interdependencia entre las personas, ha generado cambios en las biografías personales y grupales, volviéndolas, más fluidas y transespaciales (Bauman, 2002).

Además de ello, la aparición de importantes retos en términos de DHS relacionados con la justicia, la equidad, los derechos humanos, y la convivencia multi e intercultural, etc., han generado una transformación social, en la que han aparecido nuevas formas y estilos de vida. Nuevas formas de vivir en las que la educación juega un papel fundamental y básico, en la búsqueda de un mayor y mejor bienestar y calidad de vida de las personas, así como en la construcción de la paz, la democracia y la ciudadanía global (Gradaïlle & Vargas, 2002; Nussbaum & Sen, 1996; Sen, 2000c; Stuart, 2008).

En el marco del DH, el bienestar, que sigue considerándose una meta universal, se basa en el incremento de las oportunidades que permiten a las personas adquirir la libertad de vivir la vida que deseen. Así, enfoque de CA, además de ser un marco que permite analizar el bienestar individual, permite pensar sobre los propósitos de la vida y sobre los valores que la configuran, al analizar las políticas, la organización y la transformación social. Favoreciendo, de este modo, al hecho de que las personas puedan identificar sus valores, propósitos y metas que configuran su percepción de una buena vida (Restrepo-Ochoa, 2013). Una forma y un proyecto de vida, que se orienta hacia la búsqueda de un DHS y que se comprometa y sustente sobre los valores de equidad, igualdad, libertad y participación de la ciudadanía en la transformación y en la construcción de sociedades saludables y emancipadas (Acosta, 2008; Breihl, 2000).

Sin embargo, para que este proceso de desarrollo pueda realizarse es necesario identificar y reconocer la existencia de problemas globales e interdependencia que limitan y condicionan la consecución del bienestar y la calidad de vida de las personas, ya que existe una gran asimetría, entre los diferentes países, en relación al acceso y distribución de las oportunidades, ya que, actualmente, millones de personas, en los diferentes países como en cada país, no tienen más oportunidades que la lucha por la propia subsistencia (Unceta, 2009a). Así, desde el paradigma del DH se cuestiona el supuesto vínculo automático entre el crecimiento económico y la ampliación de opciones humanas, ya que, la acumulación de bienes y de riqueza no conlleva al respeto y a la igualdad de derechos en las sociedades. Por lo que, el crecimiento económico debe convertirse en la base que permita una distribución y un desarrollo equitativo a las diferentes oportunidades con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas y por tanto poder ser y hacer aquello que valoran (Haq, 1990; Sen, 2000b).

El enfoque de CA no es teoría que explique la pobreza, la desigualdad o el bienestar, sino que representa un marco normativo, que desde una perspectiva crítica, favorece la conceptualización y evaluación de estos problemas sociales (Robeyns, 2006). Por ello, desde dicho paradigma, el desarrollo se concibe como un proceso en el que las personas son parte y fin, al basarse en el incremento de capacidades y en el uso que de ellas hacen las personas, para llevar la vida que desean desde la libertad y la igualdad de derechos, ya sea en el empleo, en las actividades productivas, en los asuntos políticos o en el tiempo libre, etc. (Haq, 1990).

En este sentido, el enfoque de CA permite una evaluación de la calidad de vida y a la teorización de la justicia social. Una calidad de vida y bienestar en el que se concibe la salud, como un derecho fundamental de los seres humanos, y como tal, se reconoce en el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en numerosos tratados internacionales que concretan las obligaciones de los Estados. Por ello, el derecho a la salud es, además, una condición necesaria para alcanzar el disfrute del resto de los derechos sobre la base de la libertad de oportunidades para conseguir un desarrollo armonioso y duradero que permita a mujeres y hombres realizar sus objetivos personales para llegar a ser y hacer aquello que desean. Y, en este sentido, la aportación de Nussbaum (2012) sobre la lista de diez capacidades humanas centrales que pretenden favorecer un desarrollo autónomo y saludable para todas las personas, en todas las sociedades y culturas, se plantean como los requisitos que permiten disfrutar de una vida plena y digna a todos los seres humanos, y por ello, deberían de ser respetadas e implementadas por todos los gobiernos (Nussbaum, 2012, pp. 53-55).

Las capacidades planteadas por Nussbaum son las siguientes:

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 a) 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, que sean religiosos, literarios o músicos, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. 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. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).*
6. *Razón práctica: Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).*

7. *Afiliación: A) 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. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político); B) 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 sobre el entorno de cada uno: 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*

En base a ello, la Universidad debe comprometerse, promoviendo y orientando sus acciones en pro del enfoque de CA, ya que es un compromiso por y para las personas, relacionado con el deseo de mejorar su calidad de vida, en un ambiente que permita disfrutar de una vida larga, saludable y llena de creatividad, en una sociedad que asegure un acceso equitativo a las distintas e infinitas oportunidades (Haq, 1990). Así, en este marco, el enfoque de CA se convierte en un medio que favorece el desarrollo de un proceso de transformación y ampliación de las capacidades de todos los seres humanos, tanto de las generaciones presentes como de las futuras, para que puedan elegir, libremente, lo que desean ser y hacer (Sen, 2000a).

Por ello, debe plantearse de forma institucional, tanto a nivel individual como organizacional, desde sus diferentes funciones y ámbitos, favoreciendo la

participación y la equidad, ya que es un enfoque que empodera al permitir tanto la consecución de los fines que se reconocen como valiosos para su vida, como para poder disfrutar de las oportunidades y los logros conseguidos (A. Boni & Gasper, 2011).

Actualmente, en la educación superior, diferentes autores están analizando y planteando diferentes estrategias que permitan incorporar el enfoque de CA en dicho ámbito (A. Boni & Gasper, 2011; Nussbaum, 1997; Walker, 2007; Wilson-Strydom, 2011)

En este sentido, Boni y Gasper (2011), plantean diferentes acciones que permiten la incorporación de los valores del DH: bienestar, participación, capacitación, equidad y diversidad, en la institución universitaria. Así, plantean que:

- Para potenciar el valor del bienestar, que abarca (la autonomía, el pensamiento crítico, la reflexividad, la iniciativa, la creatividad, las emociones, los sentimientos, la espiritualidad y la autoestima, etc.), deben utilizarse metodologías que fomenten y permitan el desarrollo de planteamientos críticos y la realización de prácticas reflexivas. Así como, la orientación de la investigación hacia temas relacionados con el bienestar humano, desde una perspectiva global y local.
- En segundo lugar y para desarrollar el valor de la equidad y diversidad, se deberían incorporar, en los planes de estudios, valores que orientados al reconocimiento de la diversidad y de los elementos culturales, en los que se diferencien los derechos relativos a la inclusión y los derechos sobre el reconocimiento de la diferencia.

En relación a ello, es importante resaltar que las universidades, de todo el mundo, han sido muy relevantes en el fomento de valores democráticos y multiculturales, favoreciendo el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva sobre cuestiones relacionadas con las minorías, el multiculturalismo, los derechos humanos, el feminismo y la herencia cultural (G. Delanty, 2008b). Por ello, la Universidad debe fomentar e impulsar el desarrollo de teorías dialoguistas a favor de una actitud de comunicación y encuentro entre culturas que permita reducir las desigualdades, la inequidad y la dificultad de acceso a servicios y recursos, que favorecen el desarrollo de una vida digna, en la que se encuentran algunas culturas.

Así, desde la educación superior se deben favorecer el desarrollo de actitudes que rechacen los enfrentamientos y la indiferencia cultural, generados por una globalización cultural excluyente y totalizadora que niega el derecho y a la igualdad y al ejercicio del derecho a la libertad, a la identidad y a la di-

ferencia de las personas y de los pueblos. Se trata de romper las fronteras de la dominación cultural, pero también las del atraso y desigualdad en las que se encuentran encerradas muchas culturas, religiones o identidades sociales (Fariñas, 2005).

Por ello, el dialogo intercultural representa hoy el respeto a la humanidad, a la dignidad y la libertad humana (Fornet, 2004). Ya que, es, en este espacio de interrelación y mestizaje, donde todas las personas pueden ejercer el derecho de su libertad y construir un orden mundial basado en la práctica de la solidaridad entre culturas (Cortina, 2004). Un derecho a la libertad, que según Stuart (2008), debe desarrollarse desde un concepto de ciudadanía activa, en función de su implicación en la vida pública.

Puesto que ser ciudadano/a implica participar, de un modo activo, comprendiendo, comprometiéndose y respondiendo de forma real a las necesidades tanto locales como globales, con la finalidad de contribuir en la construcción de una sociedad más humana, más democrática y más justa y solidaria que facilite una forma de convivencia abierta y plural (Bustos, 2011; Morin, 2000, 2003).

Por ello, la educación superior debe favorecer la formación de ciudadanos/as auténticos y verdaderos sujetos morales, con capacidad de construir, ofrecer y compartir nuevas alternativas al actual proceso de globalización como ideología neoliberal, definido como “*mal desarrollo*” por (Unceta, 2009a). En los que el bienestar está directamente relacionado con el crecimiento, sobervalorando y justificando, de este modo, el impulso de instrumentos y de acciones dirigidas al crecimiento y relegando, a un segundo plano, las necesidades reales de las personas. De este modo, y desde la formación universitaria se estaría contribuyendo a la construcción de una ciudadanía global o cosmopolita (Cortina, 2004).

2.1.4. La Universidad como espacio para la ciudadanía cosmopolita y la transformación social

Tal y como se ha visto y desarrollado a lo largo de este capítulo, la Universidad debe convertirse en una institución que contribuya a la cultura pública global mediante la educación de una ciudadanía cosmopolita, ampliando los horizontes socio-cognitivos y convirtiéndose, de este modo, en un agente del cosmopolitismo (G. Delanty, 2008c).

En este sentido, si bien en las últimas décadas el cosmopolitismo ha renacido en las ciencias sociales y humanas, es en el umbral del siglo XXI que se ob-

serva su fuerte desarrollo, tanto en el ámbito de las ciencias sociales, como en los debates sobre globalización, ya que se plantea como una alternativa a las concepciones neoliberales de un mercado global (Beck, 2005).

Así, en los últimos años, el uso del término cosmopolitismo se ha hecho habitual en el discurso académico, destacándose, en este sentido, las portaciones de: Martha Nussbaum y su defensa desde la ética del universalismo cosmopolita y de la educación cosmopolita; Ulrich Beck y su trabajo sobre el cosmopolitismo metodológico, realismo cosmopolita y cosmopolitismo emancipador; Gerard Delanty y el cosmopolitismo crítico; Jan Nederveen Pieterse, sobre el cosmopolitismo emancipatorio; además de Robert Fine; Walter Mignolo Robin Cohen, Edgar Grande, Fuyuki Kurasawa, Bruce Robbins, Nick Stevenson, Natan Sznaider, Stephen Toulmin, Steven Vertovec (A. Boni, 2011; E. González, 2014).

El nuevo cosmopolitismo, entendido como un cosmopolitismo crítico, pretende que se introduzcan los valores cosmopolitas en la realidad social local y global, con la finalidad de aprender a leer e interpretar la transformación social, sin vincularla a un único territorio ni a una única cultura (E. González, 2014).

En este sentido, Beck (2005, pp. 10-20), concibe la cosmopolitización como un proceso social que enseña a mirar la realidad social, al identificar los problemas, los intereses y las contradicciones de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo. Así, define la cosmopolitización como: *“un proceso multidimensional, no lineal, dialéctico, en el cual lo universal y lo particular y lo diferente, lo local y lo global tienen que ser concebidos no como particularidades culturales, sino como principios interconectados y recíprocamente interdependientes”*. Identificando como una de sus características *“la mirada cosmopolita”*. Por ser una mirada reflexiva, a la vez que perspicaz y activa, que permite captar la realidad cotidiana, que utiliza el diálogo y planteamientos de *“no solo sino también”*. Favoreciendo, de este modo, un desarrollo inclusivo de las diferentes realidades sociales en las cuales vivimos, así como procesos de autotransformación.

Procesos que conllevan a aprehender una cosmovisión que se abre al mundo de los otros, respetando, interiorizando e incluyendo otras miradas, otras formas de vida y otras realidades. Desde esta mirada, el mundo se vuelve transparente en el que las diferencias y oposiciones se confunden y difuminan. Un mundo en el que la auto-observación y la observación del “otro” ya no se excluyen generando, en cada uno de nosotros, un sentimiento de compasión por el “otro”. De este modo, se reconoce y valora el principio de mestizaje, en el que, las culturas y tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmo-

politicas se interconectan, penetran y funden, favoreciendo el desarrollo de la “*empatía cosmopolita*”, o globalización de las emociones (Beck, 2005, p. 15).

De esta forma, y ante el reconocimiento de que todos tenemos los mismos valores y compartimos los mismos derechos y obligaciones como seres humanos, es cuando surge la capacidad de comprometerse y de asumir una responsabilidad moral con el mundo (Nussbaum, 2010). Por ello, es preciso enseñar a solucionar los conflictos con justicia, tomando en cuenta a todos los involucrados, a partir de sus necesidades e intereses, con especial atención a los más vulnerables y desfavorecidos. Y, capacitarles para anteponer a cualquier situación económica, social, política, religiosa, el respeto por los derechos humanos y la dignidad de las personas, en su singularidad y en su diversidad, a partir de una ética en donde “*el otro*”, desde su diferencia sea considerado un interlocutor válido (Cortina, 2004; M. González, González, Marín, & Martínez, 2005).

Y, es, en este momento, cuando se desarrolla el principio de “*apertura al mundo*”. Principio, que Delanty, establece como una de las características constitutivas del cosmopolitismo, que surge en el momento y en el lugar en el que se abren y establecen nuevas relaciones entre “*uno mismo, el otro y el mundo*” (G. Delanty, 2008b, pp. 35-49). Favoreciendo, de este modo, la configuración y desarrollo de un cosmopolitismo contextual, multiétnico, experiencial y emancipatorio (Nederveen-Pieterse, 2006).

De acuerdo a ello, Nussbaum (2012) plantea que la educación para el cosmopolitismo debe convertirse en el centro de la educación cívica, ya que es una educación que permite, autoconocernos al mirarnos a través de la mirada del “*otro*” y reconocer el derecho de todas las personas, a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad.

Por ello, la educación debe favorecer el desarrollo de las capacidades que permitan el cultivo de la humanidad como son el “*pensamiento crítico*”, que enseña a saber argumentar y defender, con consistencia, nuestros razonamientos y juicios; “*la habilidad cosmopolita*”, que, unida a la empatía, permite la comprensión tanto de las diferencias como de los intereses comunes entre los grupos y naciones y “*la imaginación narrativa*”, por ser la habilidad que permite “*ponernos en los zapatos de las diferentes personas*” y desarrollar el “*contagio emocional*”, que, según Nussbaum, es el sentimiento que nos permite conocer y comprender, las situaciones y problemas, de las personas conocidas como de las desconocidas, de las cercanas o lejanas y nos convierte en “*lectores inteligentes de sus historias de vida*”, al identificar las consecuencias que tienen los estilos y las políticas de cada país sobre el

bienestar de las personas que viven en los países que producen los artículos que consumimos (Nussbaum, 2006a, pp. 385-395).

Miradas, conocimientos, valores y habilidades que promueven y conllevan a la construcción de una ciudadanía reflexiva, sensibilizada y concienciada con el mundo, con capacidad de modificar un estilo de vida que ha ido asumiendo de forma inconsciente y acríticamente (A. Boni & Gasper, 2011).

Pero para ello, en esta era global, las universidades, deben reorientar y plantear objetivos que favorezcan estos procesos de transformación, utilizando métodos como la creatividad, la imaginación, la provocación y la motivación, para romper con la supremacía del pensamiento único, aceptando y reconociendo la complejidad y la interdependencia de las áreas de conocimiento. Así, se deben potenciar aprendizajes que conlleven a la adquisición de una visión global del mundo, reconociendo las interconexiones, interdependencia e implicaciones de lo local a lo global, difuminando las diferencias entre nacional e internacional, así como el nosotros y los otros. Aprendizajes que potencien la capacidad para el encuentro, la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias.

La educación para una ciudadanía cosmopolita es siempre una construcción colectiva y dialógica, que sólo se puede dar, si todos/as los implicados se consideran capaces de hacerlo y si se establecen dinámicas y relaciones activas de participación y colaboración entre los diferentes actores que participan en el proceso de enseñanza (M. González et al., 2005).

Por tanto, la educación superior, debe favorecer e impulsar metodologías participativas, contextualizadas y experienciales que permitan y despierten el interés para saber y conocer la realidad del mundo y capaciten para el desarrollo de una ciudadanía global, activa y comprometida en sociedades multiculturales, ya que, de acuerdo con Delanty, es en el encuentro local-global cuando se aproximan la solidaridad universal con las solidaridades locales (Gerard Delanty, 2006; Nussbaum, 2010).

Aprendizajes que capaciten para observar, conocer e interpretar la realidad social, a partir tanto de lo que cambia como de lo que permanece, identificando nuevas y emergentes realidades sociales en las que se estructuran nuevas formas culturales y se abren nuevos espacios de discurso que conducen a la transformación del mundo social (G. Delanty, 2008b). Ya que, el mundo social se configura a partir de elementos materiales, culturales y de prácticas sociales, que han adquirido un sentido y un significado compartido para un determinado conjunto de personas. Un sentido que surge a partir de

la inquietud e interés que suscita aquello que nos sorprende, tanto de nosotros mismos como de nuestro entorno (Esteban & Buxarrais, 2004).

De esta forma, se puede comprender y captar la complejidad de la realidad social, aprehendiendo valores y conocimientos esenciales determinados por el contexto social, cultural y político en el que se desarrollan. Conocimientos, actitudes y habilidades que se incorporan a nuestro mundo cognitivo y, por tanto, nos constituyen como seres sociales, favoreciendo, con ello, el surgimiento de una nueva visión y concepción del mundo (Beltrán, 2013).

Aprendizajes significativos, que a partir de los contenidos disciplinares estimulan la adquisición de nuevas capacidades derivadas de un proceso de interacción social, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de la personalidad moral mientras se forma en una profesión. Por ello, la verdadera formación de una ciudadanía responsable y comprometida, desde el ámbito universitario, implica el desarrollo e incorporación de nuevos escenarios que favorezcan auténticos aprendizajes prácticos y significativos, que conlleven a experiencias de vida en contextos socio-culturales (Velasco, 2007), ya que, según Retamozo (2009) son claves para una formación en valores. De esta forma, la educación superior podrá hacer evidente su contribución a una educación cosmopolita que conlleve al ejercicio de una ciudadanía con capacidad para cambiar y/o transformar la realidad social (Esteban & Buxarrais, 2004; Grunsell, 2004; Martínez, Buxarrais, & Esteban, 2002).

De esta forma, y de acuerdo con Nederveen-Pieterse (2006), se deben favorecer aprendizajes emancipatorios, basados en la capacidad para proponer, actuar y participar socialmente en el sistema mundial, adquiriendo un compromiso y una responsabilidad moral con el mundo, tanto en nuestro estilo de vida, como en nuestro ámbito profesional. Ya que participar es ejercer el derecho a tener voz y a ser escuchado, convirtiéndose por tanto en una condición indispensable para el ejercicio de otros derechos y para que las relaciones de poder se transformen. Ya que el hecho de participar y de expresarse es una garantía, de que los problemas o las necesidades detectadas son percibidos por la sociedad.

Por ello, la participación se convierte en un generador de nuevas acciones y estrategias, favoreciendo y estimulando la autorresponsabilidad de la ciudadanía y la aparición de un sentimiento de pertinencia voluntaria, permeable y fluida. Desarrollándose, de esta forma, una acción emancipatoria personal, social y cultural, en la que emergen nuevos movimientos sociales a través de formas organizativas democráticas y participativas que conllevan a nuevas transformaciones sociales (De Sousa, 2001).

Apostar por un enfoque cosmopolita implica que se deben analizar y debatir los paradigmas y creencias establecidas, ya que no son ni suficientes ni eficaces para interpretar la cambiante realidad del mundo global. El nuevo cosmopolitismo conlleva a no dar nada por sentado, a analizar el porqué y el cómo se desarrollan los acontecimientos, contribuyendo de este modo a un proceso de transformación social y a la creación de una nueva ciudadanía (Global University Network for Innovation, 2008; E. González, 2014).

Por ello, es necesario que las universidades impulsen aprendizajes que, favorezcan, según Taylor (P. Taylor, 2008a, pp. 89-118), “*cómo hacer mejor las cosas y como hacer mejores cosas*”. Y, en este sentido, debemos diseñar, impulsar y establecer los medios que permitan aprendizajes útiles, reflexivos y significativos, que enmarcados en la EpD, transformen y enseñen a responder a la complejidad de un mundo global y se conviertan en el discurso académico de una Universidad abierta, comprometida, plural y cosmopolita (P. Taylor, 2008b).

En la Tabla 2 se exponen, de forma resumida, las diferentes características del cosmopolitismo planteadas por diferentes autores:

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DEL COSMOPOLITISMO SEGÚN DIVERSOS AUTORES

AUTOR/A	CARACTERÍSTICAS DEL COSMOPOLITISMO
MARTHA NUSSBAUM	<p>Plantea la formación para la ciudadanía cosmopolita como el núcleo de la educación cívica.</p> <p>Propone tres capacidades fundamentales para el cultivo de la humanidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento crítico: capacidad para saber elaborar y defender argumentos sólidos y coherentes basados en las diferencias, diversidad humana e interdependencia. • La imaginación narrativa: capacidad para ponerse en los zapatos de personas diferentes y ser lectores inteligentes de las historias de los demás para entender sus emociones y deseos. • La habilidad cosmopolita: la capacidad que a través de la experiencia empática y el contagio emocional ayuda a entender las diferencias entre los grupos y las naciones y los intereses comunes que hacen llegar a un entendimiento real y permiten afrontar y resolver problemas globales. <p>Defiende una educación que a través de aprendizajes participativos, fomente la capacidad de pensamiento crítico, la comprensión por otras formas de vida y la compasión por los sufrimientos ajenos.</p>

Continúa en la página siguiente

<p>ULRICH BECK</p>	<p>Plantea el cosmopolitismo metodológico caracterizado por la mirada cosmopolita. Lo plantea como un proceso multidimensional, no lineal y dialéctico, en el cual lo universal y lo particular, así como lo diferente, lo local y lo global tienen que ser concebidos no como particularidades culturales, sino como principios interconectados y recíprocamente interdependientes.</p> <p>La mirada cosmopolita comporta nuevas formas de ver el mundo, al comprender las realidades sociales y políticas en las cuales vivimos. Es una mirada cotidiana activa, despierta, reflexiva, dialógica e inclusiva que favorece procesos de auto-transformación. Potencia el mestizaje a través del cual las culturas y tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmopolitas se interconectan, se penetran y se funden.</p> <p>Utiliza enfoques que favorecen, una visión global y la capacidad para identificar las interconexiones e implicaciones de lo local a lo global así como, procedimientos que potencien la capacidad para el encuentro y la aceptación de la diversidad y la capacidad para proponer y actuar.</p> <p>Desarrolla una conciencia diaria que, a través de la empatía cosmopolita o globalización de las emociones, reconoce las diferencias y contradicciones culturales, asumiendo y valorando la posibilidad de configurar su propia vida y convivencia en la multiculturalidad. Y favorece el desarrollo de una cosmovisión que se abre al mundo de los otros, respetando e interiorizando la mirada de los otros dentro y entre las distintas culturas.</p>
<p>GERARD DELANTY</p>	<p>Plantea un cosmopolitismo crítico. Identificando el principio de apertura al mundo como constitutivo del cosmopolitismo, al producirse el encuentro de lo local con lo global, que ocurre cuando y donde se abren y desarrollan nuevas relaciones entre uno mismo, el otro y el mundo.</p> <p>El cosmopolitismo crítico permite identificar tanto las diferencias como lo que se comparte, tanto, la homogeneidad como la variedad interna. Interpreta el cambio social a partir de lo que cambia y de lo que permanece.</p> <p>Lo relaciona con procesos de auto-transformación en donde nuevas formas culturales se estructuran y donde nuevos espacios de discurso se abren.</p> <p>Plantea la identidad cosmopolita como transformativa que iniciándose en el ámbito personal va pasando por el local, nacional y global.</p> <p>Es una forma de leer la realidad social, una realidad no necesariamente fijada en un único territorio ni a una única cultura, que permite identificar realidades sociales nuevas o emergentes. Puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones y puede surgir en cualquier parte del mundo, mientras se trate de cosmopolitismo auténtico orientado a la justicia social.</p>

JAN
NEDERVEEN-
PIETERSEE

Plantea un concepto **emancipador del cosmopolitismo, contextual, experiencial y multiétnico**. Que surge desde abajo y se basa en la experiencia y acción de las personas y se fundamenta en las necesidades y en la participación real de las personas.

Genera un compromiso compartido, que favorece el cambio social mediante diversas formas de acción, que van desde las actividades en el ámbito micro y local a las globales. Acciones inspiradas en una conciencia ética que transforma la perspectiva cosmopolita en una realidad tangible.

Fuente: Elaboración propia

2.2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EpD)

La EpD es el marco estratégico que, a través de sus distintas modalidades y sus diferentes ámbitos de aplicación, permite el impulso y la inclusión de los valores cosmopolitas en los currículos de la educación superior, favoreciendo, en el alumnado de grado, aprendizajes que potencian el desarrollo de una conciencia crítica, un empoderamiento y un compromiso, ante los problemas del mundo real, que garantice los derechos de todos/as.

Así, en este capítulo se describe en primer lugar el concepto de la EpD y la evolución y desarrollo que ha seguido. En segundo lugar, se reflexiona sobre la EpD tanto en el marco institucional de la Unión Europea como en el español, así como su integración en la política de cooperación al desarrollo. En un tercer apartado, se plantea la implementación de la estrategia de EpD, su orientación y los métodos adecuados que permiten dirigirla hacia la ciudadanía cosmopolita en el ámbito universitario.

2.2.1. Concepto y evolución de la educación para el desarrollo

La EpD fue reconocida, por primera vez, por un organismo internacional en 1974. En ese año la UNESCO planteó la educación como la estrategia fundamental y básica que permitía solucionar los problemas relacionados con el bienestar y desarrollar las medidas necesarias. Problemas que siguen vigentes en la actualidad y que por tanto conllevan a que se deba reorientar y/o cambiar los enfoques y las estrategias de intervención.

Desde sus inicios, en 1974, son muchos los cambios que han ido surgiendo en relación a la conceptualización, valor, orientación, y desarrollo que ha guiado la EpD.

Así, y siguiendo a Celorio y López (2011), los inicios de la EpD se relacionan con los movimientos de solidaridad, hasta llegar a la década de los 90 en los que adquiere un planteamiento para la Ciudadanía Global. Por lo que la EpD ha ido pasando por las diferentes orientaciones que se detallan a continuación:

- Primera generación: Con una estrategia de desarrollo desde un enfoque caritativo-asistencial.
- Segunda generación: Basado en un paradigma desarrollista.
- Tercera generación: Siguiendo una orientación crítica y solidaria.
- Cuarta generación: En base al enfoque del desarrollo humano y sostenible.
- Quinta generación: Enfoque vigente en la actualidad, en el que se plantea una orientación de la EpD para la ciudadanía global.
- Y, actualmente, ya se está empezando a debatir la propuesta de sexta generación: Más allá de la Educación para la Ciudadanía Global.

En la Tabla 3 se expone, de forma resumida, el proceso evolutivo que ha seguido la EpD, con sus diferentes enfoques y objetivos.

TABLA 3. EVOLUCIÓN DE LA EpD

CRONOLOGÍA (AÑOS)	ENFOQUE	CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO	CONCEPCIÓN DE LA EpD	OBJETIVOS
50-70	Caritativo Asistencial.	Desarrollismo/ Paradigma de la modernización	Imágenes y mensajes catastrofistas. Enfoque paternalista.	Asistencia técnica
70-80	Crítico solidario	Paradigma de la Dependencia. Solidaridad Política. Satisfacción de las necesidades básicas.	EpD como proceso educativo. Énfasis en causas Desarrollo/Subdesarrollo. Interdependencia. Responsabilidad histórica.	Concienciar sobre las causas de la desigualdad.
80-90	Educación Global.	Desarrollo Sostenible. Fortalecimiento Democrático. Participación y desarrollo comunitario.	Conocimiento crítico. Cuestionamiento del Eurocentrismo. Educación para la emancipación. Perspectivas (género, paz, DDHH., ecología...) Crítica sociedad de consumo. Cambiar el Norte. Trabajo con el Sur.	Comprender la interdependencia global.
90- actualidad	Educación para la Ciudadanía Global	Desarrollo Humano. Globalización neoliberal. Gobernabilidad. Desarrollo local.	Cambio de paradigma: Exclusión / inclusión. Ciudadanía universal (DDHH). Justicia social. Movimientos alter mundialistas. Presión política. Comunicación y Cultura. Diversidad cultural e interculturalidad. Multidimensionalidad EpD	Promover conciencia de Ciudadanía Global. Generar procesos de participación ciudadana. Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

Fuente: Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos, HEGOA (Celorio & López, 2011).

2.2.2. La Educación para el Desarrollo (EpD) en el marco Institucional

La evolución que ha tenido la EpD le ha permitido ir adquiriendo, a lo largo de los años, una entidad propia hasta llegar a convertirse en una materia relevante, tanto en las políticas como en las estrategias relacionadas con el DH, que ha conllevado a la definición de un marco normativo propio para la EpD, tanto en la Unión Europea como en el Estado Español.

Así, la Unión Europea, en 2001, manifestó su apoyo a la EpD, planteándola como la estrategia que contribuye a generar y reforzar un sentimiento de solidaridad internacional y permite crear entornos favorables para el desarrollo de una sociedad intercultural en Europa. Por ello, ha favorecido la creación de vínculos entre los diferentes actores, así como el intercambio de información y experiencias entre ellos.

Por lo que la UE, con el propósito de contribuir a erradicar la pobreza y promover un desarrollo sostenible, a través de la sensibilización pública y del desarrollo de actividades formativas que impulsen los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo.

Y, en este sentido, orienta y dirige sus estrategias y esfuerzos hacia:

- La creación de un sentimiento de pertenencia e identidad personal y comunal, basado en la ciudadanía global.
- La promoción de valores esenciales como la solidaridad, la tolerancia, la inclusión, los derechos humanos y la democracia, para reforzar los esfuerzos internacionales en favor del desarrollo, y responder a nuestra responsabilidad moral en tanto que habitantes de este planeta.
- La integración de la educación y la sensibilización para el desarrollo en los actuales sistemas educativos (formales e informales) promoviendo métodos y herramientas que permitan evaluar y analizar su impacto y calidad.
- El desarrollo de una ciudadanía con un espíritu crítico para oponerse a las actitudes, políticas y prácticas que perpetúan la pobreza y obstaculicen el desarrollo sostenible.
- El fomento y apoyo de la investigación crítica y de una formación universitaria en materia de desarrollo en todos los países de la UE. Promoviendo la distribución y el intercambio de entre las universidades y grupos de reflexión académicos.

En el mismo sentido, en el Estado Español, la EpD ha ido adquiriendo cada vez una mayor consideración, al reconocerle un valioso papel tanto para la movilización de la conciencia social, como para generar una conciencia crítica acerca de la realidad mundial, aunando esfuerzos y acciones a favor del DHS. En este sentido, en la política española de cooperación y ayuda al desarrollo (1992), se resaltaba el papel de la EpD en relación a la sensibilización de la ciudadanía.

Así, en el artículo 13 de la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de 1988, se plantea la EpD como un instrumento de la cooperación al desarrollo que permite a los organismos públicos, bien directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGDs), la promoción de actividades que sensibilicen a la sociedad sobre los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación a través de campañas de divulgación, actividades formativas y apoyo a iniciativas en favor de un comercio justo y un consumo responsable, así como el respecto por los productos procedentes de los países en desarrollo. Por ello, en los diferentes Planes Directores de la Cooperación Española (2005-2008; 2009-2012; 2013-2016) se plantea la EpD, no sólo, como un instrumento, sino también, como un objetivo estratégico de la cooperación que permite el desarrollo de una ciudadanía crítica, solidaria, responsable y activa, con el fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, que pueda ser escuchada en las decisiones políticas, económicas y sociales.

De este modo, en el año 2008, en el marco de la cooperación española, se elabora la Estrategia de Educación para el Desarrollo, en la que se adoptan y establecen posiciones y compromisos claros y específicos de la EpD y se reconocen como sus ámbitos de acción: la sensibilización, la formación, la investigación, la presión política y la movilización social.

Dicha estrategia, se enmarca y ampara, a nivel internacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración del Milenio (2000), la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005) y la Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea (2001). Y a nivel nacional con la ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de 1988 y los diferentes Planes Directores de la Cooperación Española que se han ido desarrollando. En ella, se define la EpD como: *“Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar 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”* (Ortega, 2007, p. 19).

Además de ello, en dicha estrategia, se establece la importancia y necesidad de que la sociedad se conciente de que la erradicación de la pobreza, la exclusión y el compromiso por la promoción del desarrollo de los pueblos, exigen un cambio en las políticas y en los modelos de desarrollo del llamado primer mundo. Hecho que sólo es posible si se implica a toda la ciudadanía, por lo que articulan los mecanismos necesarios para generar un aumento de

la solidaridad y de la corresponsabilidad de la ciudadanía española en la lucha contra la pobreza y la exclusión.

Por ello, y con el fin de promover una ciudadanía global (informada, formada y comprometida) con la erradicación de la pobreza, la promoción del DHS y con el pleno ejercicio de los derechos, la estrategia de EpD plantea las siguientes medidas:

- Impulsar procesos de formación (formal, no formal e informal). Impulsando el programa de EpD en el ámbito formal, con el fin de:
 - a. Establecer mecanismos para que se transversalicen los conocimientos, habilidades y valores relacionados con la EpD, a través de asignaturas específicas en los diferentes ámbitos educativos.
 - b. Introducir transversalmente los contenidos, procedimientos y valores relacionados con el comercio justo y el consumo responsable en los currículos de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.
 - c. Promover la formación y sensibilización en EpD del conjunto de actores que intervienen en los procesos educativos.
- Potenciar la investigación y la evaluación en EpD que apoye procesos educativos formales, no formales e informales de calidad y coherentes con una cultura de la solidaridad, a través del establecimiento de una línea específica de financiación sobre la investigación en EpD; y la creación y promoción de centros de recursos didácticos específicos tanto en las universidades, como en centros educativos y de investigación, Ayuntamientos, ONGDs.

Por ello, en todos los ámbitos, promueve la participación, la coordinación y la complementariedad de los diferentes agentes de la sociedad: ONGD; movimientos sociales; universidades; empresas y organizaciones empresariales; medios de comunicación; plataformas y redes locales e internacionales, etc. Incluyendo, incorporando a representantes de estas instituciones y movimientos.

De este modo, la estrategia de EpD, se plantea como un proceso educativo, que dirigido hacia un público objetivo y claro, y con la utilización de métodos pedagógicos participativos y experienciales, favorece la adquisición de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para la formación de una ciudadanía informada, formada y comprometida, bajo el modelo de EpD para la ciudadanía global (Ortega, 2007).

2.2.3. La educación para el desarrollo para una ciudadanía cosmopolita

Actualmente, las prácticas de EpD que se están desarrollando están alejadas de las orientaciones asistencialistas que en sus inicios impulsaba la EpD, y siguen un enfoque de EpD para la ciudadanía global o cosmopolita (A. Boni & Pérez-Foguet, 2006; Mesa, 2000; Ortega, 2007). Dicho cambio que también ha incidido en las políticas públicas de la cooperación internacional, ha conllevado a la redefinición de la EpD planteándola como un instrumento para la sensibilización de la sociedad y como un enfoque estratégico de la cooperación al desarrollo encaminada a la creación de la ciudadanía global.

Dicho enfoque de 5ª Generación se plantea como un proceso educativo constante que se desarrolla a través de diferentes etapas. Así, en primer lugar, la EpD sensibiliza, en relación a la situación de pobreza y falta de desarrollo. En segundo lugar, forma, al encaminar al ser humano hacia un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que ha recibido que conlleva a una toma de conciencia consciente y deliberada. En tercer lugar, concientiza, ya que conlleva a que se asuma, de forma gradual, su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los demás y favorece el desarrollo de una voluntad de cambiar estas situaciones combatiendo las injusticias. Y como cuarta y última etapa genera un compromiso individual para la transformación social a través de la participación y la movilización.

Por todo ello, y de acuerdo con Boni (2008), se concibe la EpD como:

- Una práctica social crítica puesto que concibe el currículum como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado. Su objetivo es formar ciudadanos/as autónomos/as, con un espíritu crítico que promueve la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable.
- Una educación en valores que toma los valores morales presenten en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como horizonte axiológico y problematizadora al mostrar los intereses, las contradicciones y los conflictos existentes en los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo.
- Una educación integral que forma en conocimientos, habilidades, valores y actitudes que con prácticas pedagógicas participativas y experimentales, potencia la autoestima y capacita para ser más responsables de sus actos y favorece la creación de una ciudadanía éticamente solida-

ria, responsable de sus actos y consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas así como a las de los demás.

- Una educación transformadora que, basada en la razón dialógica, el respeto y aceptación de la diferencia y el principio de alteridad, busca el compromiso y la acción para favorecer el DHS desde la dimensión individual, local e internacional.
- Una educación global que, desde una perspectiva interdisciplinar, intenta relacionar lo local con lo global resaltando el carácter interdependiente de ambas dimensiones, utilizando enfoques que favorezcan una visión global y la capacidad para identificar las interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.

Así, de acuerdo con Baselga et al. (2004) y Boni (2005) en cada una de estas etapas, la EpD, conjuga de forma equilibrada, abierta y plural acciones que promueven un proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de los ejes cognitivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la ciudadanía cosmopolita, que se describen en la Tabla 4.

TABLA 4. EJES COGNITIVOS DE LA CIUDADANIA COSMOPOLITA

CONTENIDOS CONCEPTUALES
<p>La EpD pretende que se adquieran conocimientos de especial relevancia para comprender los retos del desarrollo relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La justicia social y equidad: que permita la comprensión de las desigualdades e injusticias dentro de las sociedades y entre ellas; y el conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos. • La globalización e interdependencia: conocimientos orientados a la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y medioambientales en todo el planeta. • El desarrollo: fomentando la comprensión y evolución del concepto de desarrollo; DHS y sus distintos componentes. Así como las alternativas y límites del actual modelo de desarrollo vigente en nuestra sociedad. • La diversidad: enfocada a la comprensión de las diversidades existentes dentro de las sociedades y cómo las vidas de los demás pueden enriquecer la nuestra y el reconocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y la forma de combatirlos. • La paz y conflicto: para poder comprensión tanto el concepto de paz positiva como los conflictos pasados y presentes, así como la forma de prevenirlos y de mediar para su resolución. • La ayuda al desarrollo: para la comprensión de los antecedentes históricos de la ayuda al desarrollo, sus formas y procesos. Así como sus instrumentos y principales argumentos políticos, económicos, sociales y culturales que subyacen en su uso. • La ciudadanía global: para llegar a la comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales y de la responsabilidad de la ciudadanía en el desarrollo, además de las propuestas políticas para su realización.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>Dirigidos a fomentar el desarrollo de habilidades como el (pensamiento crítico, empatía, argumentación efectiva, cooperación y resolución de conflictos, descodificación de imágenes y mensajes..., que capaciten para analizar los diferentes aspectos desde una perspectiva global, desarticulando argumentos, estereotipos e imágenes inadecuadas de la problemática Sur-Norte.</p>
CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Que mediante un proceso autorregulador y de formación-reflexión-acción promueva la adquisición de valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos. Valores como son: la empatía, la identidad y la autoestima, el valorar al prójimo y el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la no discriminación, la igualdad de género, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con un desarrollo sostenible; todo ello, mediante un proceso regulador y de formación, reflexión y acción.</p>

Fuente: Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (Ortega, 2007).

2.2.4. La educación para el desarrollo en la Universidad

En relación al desarrollo de la EpD en el ámbito universitario, se ha ido incorporando más tardíamente que en otros ámbitos, vinculándose básicamente con acciones de sensibilización, que de forma dispersa y descoordinada, estaban subordinadas o apoyaban a la cooperación al desarrollo, dejando, en un lugar secundario, las acciones relacionadas con educación formal y la investigación (Agencia Catalana de Cooperació, 2010).

Así, la vinculación de las universidades a través de acciones de sensibilización y de educación no formal e informal, respondían a una colaboración con las campañas que realizaban las ONGDs, que de forma coordinada con los centros institucionales de cooperación al desarrollo, se realizaban en cada universidad, en forma de cursos breves, seminarios, talleres, congresos o jornadas, conferencias, debates, ciclos de cine solidario o video fórum, exposiciones, etc. Acciones, que, en muchos casos, estaban poco adaptadas al ámbito universitario y con poca coherencia y sostenibilidad en el tiempo (J. J. Celorio, Celorio, & Lopez, 2012).

Sin embargo, y en relación a la integración de la EpD formal en el ámbito académico universitario, a pesar de reconocer el valor de la Universidad como actor clave y estratégico de la EpD en cuanto a la educación de los futuros ciudadanos/as en los diferentes marcos de la cooperación al desarrollo, no existen acciones que faciliten la instrumentalización de dicho rol en el ámbito de la educación superior. Ya que la incorporación de la formación universitaria al EEES, conllevó a la desaparición de las pocas iniciativas de EpD formales que se desarrollaban, como eran las asignaturas de libre elección.

En este sentido, el estudio sobre la EpD en las universidades de Cataluña (Agencia Catalana de Cooperació, 2010), pone de manifiesto que en la mayoría de las universidades de Catalunya, no se identifican objetivos orientados hacia la EpD formal. Además de ello, y en relación a la participación del profesorado, el estudio especifica que la mayoría de acciones que se están realizando, siguen respondiendo a iniciativas personales sin o con poco reconocimiento institucional.

Todo ello, pone de manifiesto que la Universidad no puede ni debe mantenerse al margen de este debate social, pedagógico y político. Por ello, si se pretende una verdadera integración de la EpD en la educación superior es necesaria la implicación y participación directa tanto de los equipos de Gobierno de las universidades (Rectores, Vicerrectores y Gerentes), como la de los Decanos de Facultad y Directores de Departamento. Para que de forma

conjunta y coordinada con los centros institucionales de cooperación al desarrollo de cada universidad promuevan y articulen la EpD en las diferentes funciones y ámbitos de la Universidad.

Por ello, y con el fin de que las universidades puedan contribuir a llenar el vacío existente en cuanto al desarrollo de la EpD formal es importante y necesario que las universidades, promuevan, en primer lugar la incorporación de la EpD en el nuevo currículum universitario de las diferentes titulaciones de grado y máster y en segundo lugar que impulsen convocatorias de EpD dirigidas a proyectos, tanto de investigación como de innovación docente, así como programas formativos, para que el alumnado pueda realizar, parte de su formación reglada, a través de aprendizajes experienciales en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

De esta forma, las universidades participarán, y contribuirán, desde la formación reglada de grado, a la EpD (EpD), contribuyendo a la educación de una ciudadanía cosmopolita. Una ciudadanía que interesada en conocer y analizar críticamente los problemas mundiales, se sitúa en el mundo a través de identidades complejas y múltiples que se entremezclan, respetando y valorando la diversidad. Que, consciente de sus derechos y obligaciones, participa y se compromete, con todas las personas en sus diferentes niveles, desde los más locales a los más globales, censurando las injusticias sociales, y, luchando por un mundo más inclusivo y mejor para todos/as (Grunsell, 2004; Oxfam, 2005).

2.3. LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

En este apartado se describe la forma en la que las universidades españolas han ido incorporando y desarrollando acciones en el ámbito de la cooperación al desarrollo, definiendo un rol y espacio específico y diferenciándose de otros actores de la cooperación al desarrollo. Así se explica la evolución seguida, su justificación y el marco que orienta, regula y coordina sus acciones.

2.3.1. Antecedentes y justificación de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD)

En los últimos años, las universidades españolas han realizado diversas acciones de cooperación al desarrollo, generando un aumento de foros de debate y de análisis sobre la orientación que la CUD debe y puede tener. Todo ello, ha favorecido el conocimiento e intercambio de experiencias entre las

diferentes universidades, que ha permitido la elaboración de un marco común sobre la CUD.

Si bien, su punto de inicio, responde tanto a la participación de las diferentes personas de la comunidad universitaria en las ONGDs, como la implicación y reivindicación, en los años 90, de las campañas del 0,7, la CUD, se ha ido transformando, en esta última década a través de la implicación y participación directa de la comunidad universitaria, incrementando, con ello, el número de acciones y proyectos. Sin embargo, y a pesar del avance, se identifican problemas conceptuales, relacionadas con el escaso conocimiento y formación que se tenía sobre la CUD en sus inicios, generando una gran dispersión de acciones, así como la definición de estrategias y planes de actuación compartidos entre las diferentes universidades (Unceta, 2007c).

De acuerdo con Gimeno (2006) la participación de la universidad en la cooperación al desarrollo debe plantarse como la oportunidad para introducir cambios universales en relación a la creación y difusión de un conocimiento que, relacionado con un DHS, contribuye a la construcción de un mundo y a la emancipación humana. Actualmente, y a pesar de las fortalezas y debilidades existentes, las universidades españolas han demostrado su preparación para desempeñar dicho papel, integrándose tanto en la política española de cooperación al desarrollo, como en algunas de las administraciones autonómicas (Freres, 2006).

A nivel conceptual, la CUD se enmarca y regula, tanto por los documentos elaborados por universidades, fruto de los foros, debates y trabajos compartidos entre las diferentes universidades, como son: la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE, 2000) y el Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo de 2006 (CCCUD), en la Ley Orgánica de Universidades de 2007, en el artículo 92, que hace referencia a la participación y contribución de las universidades al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente. Y en la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID, 1998), y el Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016).

Además de ello, las aportaciones de diferentes autores han contribuido a clarificar y visibilizar el rol de las universidades españolas en la cooperación al desarrollo (Arias & Molina, 2008; Cervera, 2009; Hernández, 2010; Unceta, 2007a, 2007b). Demostrando, que la labor de la Universidad, en el campo de la cooperación al desarrollo, se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito natural de actuación, la docencia y la investigación, al ser cuestiones esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes como para una

mejor comprensión de los problemas globales, conjuntamente con la EpD y la sensibilización de la comunidad universitaria. Hecho que queda patente, tanto, en el artículo 92 de la LOU¹ que hace referencia a la cooperación internacional y la solidaridad, como en el documento sobre el Compromiso social y Voluntariado, de la CRUE (2001)² en el que se especifica el rol de la universidad en la construcción de una sociedad más justa. Además de ello, las universidades especifican y delimitan su papel y aportación específica a la EpD, en los artículos (4,11, 27) de su CCCUD (2005)³. En ellos, como puede observarse, se hace referencia a la importancia de la educación superior en el proceso de ampliación de oportunidades y libertades de las personas; a la importancia de una formación integral del alumnado para una mejor comprensión de los problemas que amenazan el DHS a escala universal; y el compromiso institucional de apoyar las acciones que se realicen en el marco del DHS.

Además de ello, y en esta línea de definición y reconocimiento de la CUD, se destaca que en el marco de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la CUD cuenta con Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas (CICUE), que favorece y genera un espacio para el diálogo, debate y coordinación de sus distintas accio-

¹ Artículo 92 de la LOU de 2007: *“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”.*

² Documento sobre el Compromiso social y Voluntariado, de la CRUE (2001): *“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.”*

³ Artículos CCCUD: *“La educación de las personas y, dentro de ella, la educación superior, es un componente fundamental del proceso de ampliación de oportunidades y libertades de las personas y las sociedades. En consecuencia, el fortalecimiento de los sistemas universitarios y el fomento del acceso a los estudios universitarios constituye un objetivo esencial de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Es igualmente objetivo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo la colaboración para solventar las dificultades y contradicciones asociadas a los procesos de erradicación de la pobreza y de desarrollo, fomentando el avance en áreas de investigación apropiadas a dichos objetivos”.*

Artículo 11: *“La labor de la Universidad en el campo de la cooperación al desarrollo se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito natural de actuación: la docencia y la investigación, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala universal. Además, el fortalecimiento institucional de los sistemas universitarios (mediante transferencia de conocimientos y tecnología, infraestructuras, entrega de equipos y otros recursos, etc.) y el asesoramiento y apoyo técnico a programas de desarrollo (especialmente los relacionados con la educación superior y aquellos en los que las capacidades científicas y críticas universitarias puedan suponer un valor añadido), junto con la sensibilización de la comunidad universitaria, constituyen ámbitos prioritarios del trabajo de la Universidad en este campo”.*

Artículo 27: *“La sensibilización de la comunidad universitaria hacia la solidaridad internacional y en pro de un desarrollo humano sostenible constituye un importante campo de colaboración con otras instituciones y agentes sociales. En este sentido, las Universidades deberán mostrarse abiertas a las experiencias aportadas por dichas instituciones y agentes, fomentando su presencia en los centros universitarios, la exposición y explicación de sus actividades y la participación de los mismos en los programas de sensibilización que se lleven a cabo”.*

nes. Y, además de ello, cuenta también con un Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), que surgió por 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). Actualmente, el OCUD, cuenta con una persona con funciones dirección y un consejo asesor formado por representantes de distintas universidades españolas, la AECID, la SECI y la CRUE.

Sin duda, que todo ello ha contribuido y ha permitido que las universidades hayan podido conceptualizar la CUD, estableciendo y especificando su ámbito de actuación, objetivos, estrategias de intervención y de aplicación. En este sentido, en el artículo 12 del CCUD, se concibe la CUD como *“el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria orientadas a la transformación social de 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”*.

Según Taylor (2008a), aunque actualmente existen un gran número de marcos globales como son, entre otros: la Estrategia de Educación al desarrollo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y el Protocolo de Kioto, etc. Ellos, por si solos, no representan una garantía de eficacia ante los retos relacionados con el DH a escala global. Por lo que, la educación superior debe definir su contribuir a dichos marcos, en referencia a la misión que le es propia y al compromiso social del conocimiento.

En este sentido, la CUD, desde la concepción de la educación superior, como un componente esencial del proceso para el desarrollo y ampliación de oportunidades y libertades de las personas y las sociedades, establece y su contribución al DH, en base a los siguientes objetivos:

- Fortaleciendo los sistemas universitarios y fomentando el acceso a los estudios universitarios, mediante transferencia de conocimientos y tecnología, infraestructuras, equipos y demás recursos, y con acciones de asesoramiento y apoyo técnico a las universidades del Sur.
- Potenciando el desarrollo de una transferencia efectiva con impacto e incidencia social, que contribuya a la mejora y/o transformación de la realidad social, a través de estrategias que impulsen el desarrollo de la investigación orientada tanto a los procesos de erradicación de la pobreza y a la disminución de las desigualdades, como a la consecución de un DH

equitativo y sostenible, que conlleve a un mejor bienestar y por tanto a una buena vida para todas las personas, a través de redes globales.

- Creando nuevos escenarios que se conviertan en espacios en los que participen, de forma conjunta y coordinada, tanto las universidades del Norte como del Sur, que conlleven a espacios de aprendizaje mutuo en los que se intercambien los diferentes proyectos y experiencias realizadas para afrontar los actuales problemas y dimensiones del DH.
- Formando a las nuevas generaciones, en la construcción de otro mundo y en la responsabilidad de hacer extensivos dichos conocimientos al conjunto de la sociedad, participando activamente en la denuncia de todo aquello que obstaculiza o impide el DHS.

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).

Por todo ello, y como consecuencia del progresivo reconocimiento que ha ido adquiriendo la CUD, y como parte del compromiso social de la Universidad, tal y como se establece en el artículo 12 del CCCUD, de forma institucional, la mayoría de universidades han ido apoyando el desarrollo de la CUD con medios técnicos, humanos y financieros, creando estructuras institucionales en forma de oficinas, centros de cooperación al desarrollo, institutos, etc. Con la finalidad de impulsar la CUD y dinamizando la implicación y participación de toda la comunidad universitaria en las diferentes acciones que desarrolla.

2.3.2. La cooperación universitaria al desarrollo en la Universitat de les Illes Balears (UIB)

En marco de la CUD, la UIB, demuestra su compromiso, favoreciendo una mayor concienciación frente a los desequilibrios mundiales y las desigualdades existentes y contribuyendo a alcanzar cotas más altas de bienestar para todos, al potenciar el desarrollo de valores cívicos, éticos y solidarios.

Con la cooperación universitaria al desarrollo y la solidaridad, entre otras acciones, la UIB cumple con su papel social y se convierte en un instrumento eficaz de transformación social, al participar en la promoción de las condiciones indispensables para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, contribuyendo de este modo a desarrollar sociedades cada vez más democráticas, justas, abiertas, tolerantes, libres y solidarias.

Así, la UIB se muestra como una institución abierta y solidaria comprometida con los principios de libertad individual, solidaridad, respecto a la diversidad y protección del medio y se convierte en el motor de la sociedad que le rodea y a quien sirve, para desarrollar aspectos que mejoren los procesos de integración sociocultural, así como la defensa de la identidad propia para incorporarlos a los procesos de interculturalidad y multiculturalidad que impone la internacionalización inherente al hecho universitario.

Por ello, al igual que el resto de universidades, se ha ido posicionando institucionalmente como un agente social, participando activamente ante las injusticias sociales, de manera responsable y decidida tanto en la ayuda a los países empobrecidos, como en la realización de acciones solidarias y en la formación de personas con capacidad crítica, comprometida y responsable, para dar respuesta de forma organizada a las situaciones de necesidad y/o injusticia, mediante su potencial: profesores/as, investigadores/as, personal de administración y servicios y alumnado.

Así, en la UIB se desarrollan dos grandes líneas y ámbitos de actuación: la cooperación universitaria al desarrollo y el voluntariado universitario. Ambos ámbitos, gestionados por la OCDS, se desarrollan a través de acciones de: sensibilización, formación, investigación, proyectos de cooperación al desarrollo, prácticas del alumnado en los países empobrecidos y acciones de voluntariado tanto en la sociedad balear como en los países empobrecidos mediante el programa de estancias solidarias.

Es importante destacar que, la UIB ha respondido a través de un posicionamiento institucional responsable, destinado el 0,7% de los recursos propios a la financiación de acciones de cooperación al desarrollo y voluntariado y estableciendo convenios de colaboración específicos en materia de cooperación al desarrollo, con el Gobierno de les Illes Balears, con otras universidades y redes universitarias, así como con diferentes instituciones y organizaciones sociales y solidarias.

En este sentido, el 10 de mayo de 2005 (FOU 254), la UIB crea la OCDS. Con su creación la UIB demuestra el compromiso adquirido hacia la promoción del DHS y la EpD. Así, la OCDS asume la responsabilidad de gestionar tanto los programas y acciones que se realizan en el marco de la CUD como las diferentes acciones e iniciativas que se desarrollan en el ámbito del voluntariado.

Por ello, y con el fin de contribuir a la disminución de la pobreza y desigualdades existentes en el mundo, se plantea los siguientes objetivos:

- Sensibilizar los miembros de la comunidad universitaria hacia las necesidades y los problemas existentes tan a nuestra sociedad como en los países en vías de desarrollo.
- Potenciar la educación y la investigación por el desarrollo generadores de procesos de desarrollo y fortalecimiento de los sistemas universitarios y académicos.
- Promover proyectos directos que favorezcan un DH en base al coprotagonismo y corresponsabilidad entre los diferentes agentes implicados.
- Promover el voluntariado entre la población universitaria con la intención de contribuir a su formación en los valores de la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, la libertad, la justicia y la sostenibilidad.

Así, la OCDS, pretende realizar acciones y proyectos coordinados, continuados y sostenibles, además de impulsar nuevas iniciativas que generen sinergias entre su colectivo y estimular la participación del alumnado, convirtiéndose en un lugar de encuentro, de reflexión y de interacción para todo el colectivo universitario interesado en adquirir un compromiso y participar activamente.

Además de ello, y con la finalidad de hacer una gestión eficaz, responsable y participativa, que permita la coordinación de las diferentes acciones y proyectos, garantizando criterios éticos que favorezcan la concurrencia, la objetividad y la igualdad entre los miembros de la comunidad universitaria, la OCDS, creó una comisión asesora de cooperación al desarrollo y solidaridad.

Dicha comisión, constituida por el Vicerrector/ora competente en materia de cooperación al desarrollo y solidaridad; la Director/a de la OCDS; la Gerente de la UIB; una persona externa a la UIB con reconocida experiencia en dicho ámbito; tres representantes del PDI; un representante del PAS; un representante del alumnado y un representante del Centro de Documentación en cooperación al desarrollo (CD2), ha tenido como objetivos:

- Promover estudios para conocer cuáles son las acciones formativas y de investigación que se realizamos en la Universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo y solidaridad.
- Promover acciones que favorezcan una formación en valores a los miembros de la comunidad universitaria.

- Asesorar en el planteamiento de temáticas y prioridades de intervención y hacer propuestas de mejora en las diferentes acciones e intervenciones que se realicen.
- Potenciar la coordinación y coherencia de las distintas acciones de cooperación al desarrollo y solidaridad que se realicen desde la UIB para mantener una unificación de valores y criterios de actuación.
- Buscar sinergias y coordinación entre los proyectos y las diferentes acciones con el fin de ir configurando proyectos integrales que favorezcan un mayor impacto y mejor calidad de la ayuda en la contribución del DHS de país.
- Realizar el seguimiento del Código de Conducto de las universidades en materia de cooperación al desarrollo.
- Potenciar una mayor participación de los miembros de la comunidad universitaria en el ámbito de la cooperación al desarrollo y solidaridad.
- Resolver, la convocatoria anual de ayudas de cooperación y sensibilización que se realiza en cargo del 0,7 de presupuesto de la UIB.

Así, esta comisión se ha mantenido vigente hasta la actual creación del Consell de Cooperació al Desenvolupament de la UIB (2014), constituido por representantes de las distintas Facultades, Oficinas y Servicios relacionados con la CD de la UIB.

Por otro lado, y en base al convenio de colaboración, que en materia de cooperación al desarrollo, la UIB tiene suscrito con el Gobierno de les Illes Balears, la OCDS, a través de la comisión de seguimiento del convenio, realiza reuniones mensuales de coordinación de las diferentes acciones establecidas en dicho convenio.

Además de ello, la OCDS trabaja en colaboración y coordinación con el resto de centros y oficinas de cooperación al desarrollo y solidaridad de las universidades del estado, para unificar criterios que permitan la realización de unas buenas prácticas de intervención en los proyectos de cooperación al desarrollo que se realicen y participa como miembro de la comisión de internacionalización y cooperación de las universidades (CICUE).

Y establece, institucionalmente, un nuevo compromiso, el 3 de noviembre de 2006, cuando el Consejo de Gobierno de la UIB se adhiere al Código de Conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo.

2.3.3. El programa de prácticas en el ámbito de la CUD (ppCUD) en la UIB

El ppCUD, es un programa académico que si bien tiene sus inicios en la UIB en el curso académico 2001-2002, se ha ido desarrollando, a lo largo de los años, en el marco del convenio de colaboración suscrito entre la UIB y el Govern de les Illes Balears en materia de cooperación al desarrollo. Así, dicho programa, enmarcado, básicamente, en la formación reglada de las antiguas licenciaturas y diplomaturas y actualmente en los estudios de grado, ha permitido que el alumnado, de los diferentes estudios de la UIB, pudieran realizar tanto las prácticas de sus estudios, como el proyecto final de carrera (PFC), denominado actualmente trabajo fin de grado (TFG).

En cuanto a la evolución del programa es importante especificar que, entre los años 2001 al 2012, la OCDS ha concedido un total de 283 becas.

En el Gráfico 1, puede observarse, la progresión que ha seguido el ppCUD, pasando de una concesión de 10 becas en el curso académico 2001-2002 a la concesión de 31 becas en el curso académico 2007-2008.

Como puede observarse en el gráfico, la progresión fue aumentando hasta el año 2005. Como puede observarse en el gráfico en el año 2005 se inicia un periodo de estabilidad que se ha ido manteniendo a lo largo de los años, a pesar de pequeñas variaciones relacionadas con los países de destino y con la difusión del programa en algunos estudios.

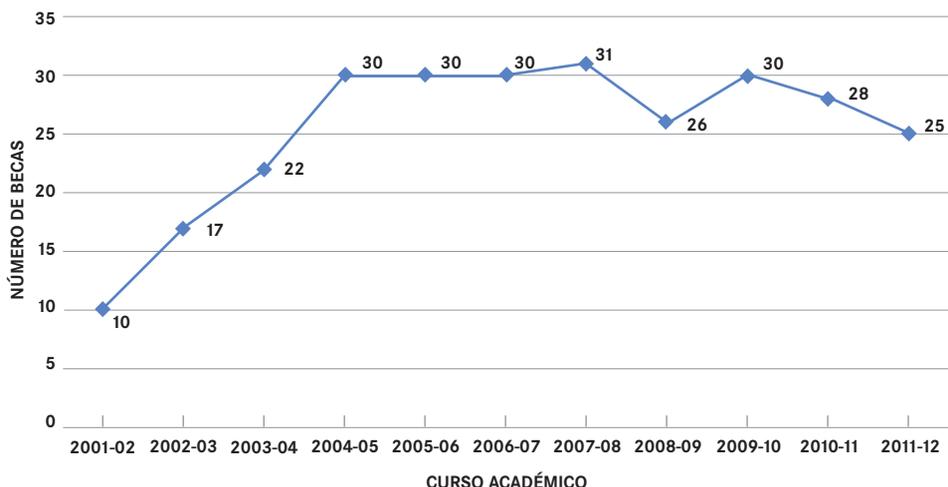


GRÁFICO 1. NÚMERO DE BECAS EN LOS DIFERENTES CURSOS ACADÉMICOS DE LA UIB

Es importante destacar que el mayor desarrollo del programa se produce en el curso académico 2004-05, ya que es el periodo en que de forma institucional se impulsa y potencia el desarrollo de la CUD en la UIB.

Por lo que, es en este año, cuando se establece una partida presupuestaria para dicho programa en el marco del convenio de colaboración entre la UIB y el Govern de les Illes Balears en materia de cooperació al desenvolupament, que ha oscilado entre los 50.000 € y 60.000 € anuales.

Así, en el gráfico 2 puede observarse la financiación que ha ido recibiendo el programa ha lo largo de los años

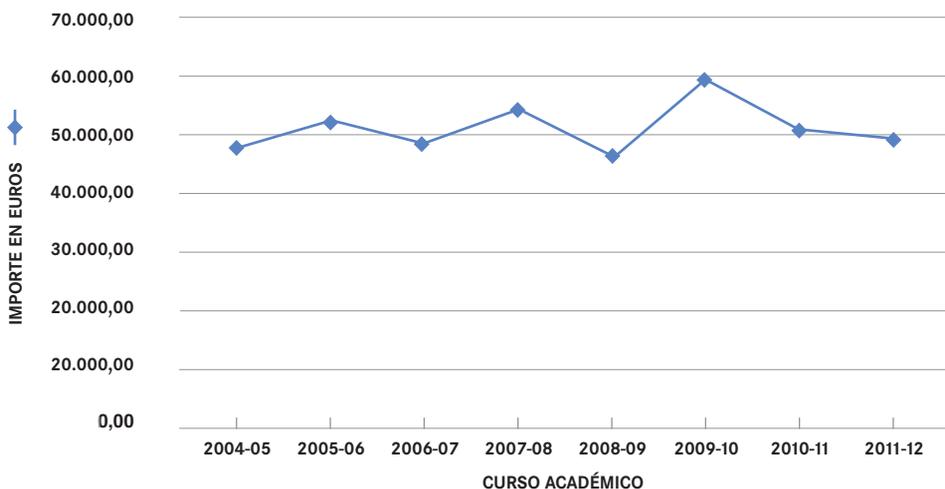


GRÁFICO 2. PRESUPUESTO TOTAL INVERTIDO EN CADA CONVOCATORIA DEL ppCUD

Dicho presupuesto ha significado una ayuda importante que ha favorecido la participación del alumnado. Ya que, en función de dicho presupuesto y en el marco de la convocatoria oficial que se publicaba cada curso académico, la OCDS establecía una ayuda económica para que el alumnado, de los diferentes estudios de diplomatura y licenciatura de la UIB, pudiera realizar parte de su formación práctica y su PFC en el ámbito de la cooperación al desarrollo. Así, esta ayuda que se concedía en forma de beca, oscilaba entre los 1.450 € y los 1.850 €, para cada beca. Por lo que se asignaba una ayuda de 1000 € igual para todo el alumnado y una ayuda para el transporte que oscilaba entre los 450 € y 850 €, en función del país de destino. Además de ello, en base al presupuesto asignado al programa y de forma independiente a la ayuda concedida al alumnado, la OCDS asumía y contrataba un seguro de asistencia sanitaria en viaje para todo el alumnado participante.

En relación a la orientación del programa si bien en sus inicios ha tenido un enfoque más dirigido a la sensibilización y formación en valores del alumnado, en los últimos años, se define y especifica en la convocatoria su orientación hacia la EpD. Y en este sentido la OCDS plantea los siguientes objetivos para el ppCUD:

- Promover una formación basada en valores como la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, la libertad y la justicia, favoreciendo actitudes solidarias, hábitos de consumo responsable, comercio y producción justos y sostenibles.
- Formar futuros/as profesionales concienciados sobre las necesidades y los problemas de los países empobrecidos.
- Potenciar el análisis crítico sobre las necesidades y desigualdades existentes en el mundo actual y valorar la importancia de elaborar proyectos e intervenciones interdisciplinarios.
- Complementar la formación académica y profesional participando en experiencias que proporcionen nuevos aprendizajes y nuevas habilidades tanto personales como profesionales.
- Fomentar el diálogo intercultural acercando los diferentes valores y las formas de vida de cada cultura.

Actualmente, el ppCUD, se oferta al alumnado de grado, para que pueda realizar tanto las prácticas de sus estudios como sus TFG en países empobrecidos. En este sentido se especifica que, en la última convocatoria del ppCUD

que se ha realizado en el curso académico 2013-2014, además del alumnado de grado se ha incluido, también, el alumnado que cursa estudios oficiales de Máster en la UIB.

En relación a las diferentes modalidades de prácticas propuestas por el profesorado de los diferentes estudios, se destaca que un 54% de los estudios han ido ofertando la modalidad de prácticum, en segundo lugar, en un 34% se convalidaban dichas prácticas como parte de los créditos de libre configuración y en tercer lugar, en un 5%, los PFC, actualmente TFG.

En relación a la gestión e implementación del ppCUD, la OCDS, al inicio de cada curso académico, oferta, a través de una convocatoria pública oficial, las diferentes plazas. En dicha convocatoria, se detallan tanto los requisitos como los diferentes criterios de participación y selección, para que el alumnado pueda disponer de la información y por tanto pueda elegir y decidir su participación en el programa. Además de ello, se incluyen los diferentes perfiles específicos para cada estudio, en los que se especifican las diferentes actividades de aprendizaje programadas por el profesorado, para la realización tanto de sus prácticas como de su TFG, como, el país de destino, la entidad contraparte en la que se debe desarrollar el aprendizaje y la duración de las mismas.

Además de ello, y con el propósito de regular la colaboración académica con las universidades e instituciones que, como entidad contraparte, se responsabilizan del aprendizaje del alumnado, cada Facultad suscribe un convenio de colaboración educativa específico, para dicho programa. Por lo que, el profesorado de la UIB, programa las diferentes actividades académicas, define los resultados de aprendizaje y realiza tanto la divulgación del programa entre el alumnado de sus estudios, como el, asesoramiento y seguimiento del proceso académico, además de la evaluación final.

Por su parte, el alumnado además de los criterios de evaluación académicos establecidos en cada estudio, debe presentar a la OCDS, una memoria en la que describe tanto la experiencia vivida como una valoración de la misma.

Es importante destacar que este programa ha tenido entre el alumnado una buena acogida a lo largo del tiempo, que sin duda ha favorecido la incorporación de estudios, que tradicionalmente no ofrecían la posibilidad de realizar dicho aprendizaje en el ámbito de la CUD.

En el Gráfico 3 se describen las becas concedidas a cada Facultad durante el periodo comprendido entre los años 2001 a 2012. Así, puede observarse

que la mayor participación se encuentra en la Facultad de Educación, seguramente puede relacionarse con el hecho de que los estudios de Magisterio tienen una gran trayectoria y tradición de participación en este programa y tienen, además, un elevado número de alumnado. En segundo lugar le siguen los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras y la de Enfermería y Fisioterapia. En este sentido es importante destacar que en la UIB los estudios de Trabajo Social, están adscritos a dicha facultad y son uno de los estudios que tienen una fuerte implicación con este programa.

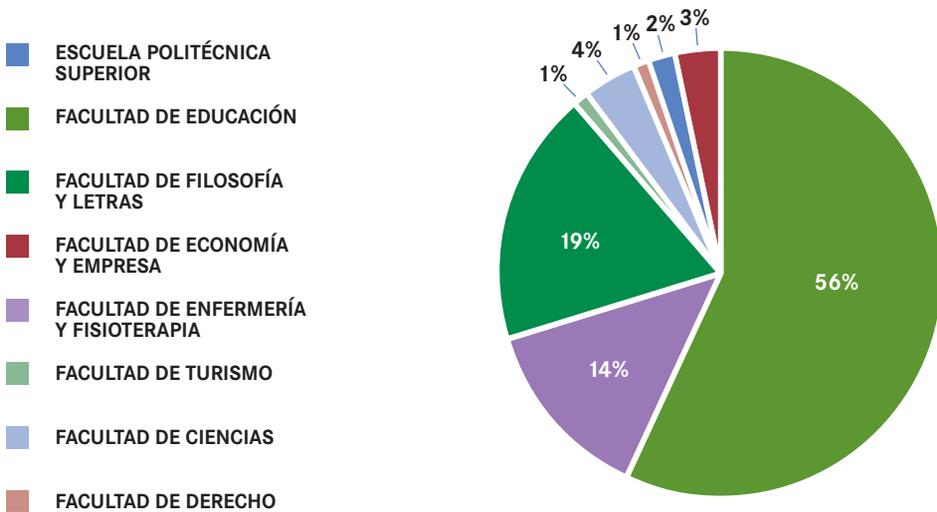


GRÁFICO 3. BECAS CONCEDIDAS POR FACULTAD

En este sentido como puede observarse en la Tabla 5 se detallan los diferentes estudios y la relación de becas concedidas en el periodo comprendido entre, los años 2001-2012.

TABLA 5. RELACIÓN DE BECAS CONCEDIDAS EN LOS DIFERENTES ESTUDIOS (2001-12)

ESTUDIOS	BECAS
Magisterio	122
Trabajo social	51
Fisioterapia	24
Educación Social	21
Enfermería	12
Pedagogía	12
Ingeniería Técnica Agrícola	10
Economía	7
Derecho	3
Arquitectura Técnica	3
Turismo	3
Ingeniería Técnica Informática	2
ADE	2
Psicología	1
Geografía	1

En relación al género se observa como se ha ido manteniendo un mayor porcentaje de participación de mujeres 71% frente al 29% de hombres, a lo largo de todos estos años.

En cuanto a la selección del alumnado, la OCDS tiene definidos los siguientes criterios de selección:

- Los requisitos y/o méritos específicos definidos por cada estudio.
- La valoración del expediente académico.
- El currículum vitae.
- Una memoria en la que se especifique tanto la motivación como las expectativas de aprendizaje.

- Superar una entrevista personal, que realiza un equipo técnico de psicólogas. Dicho criterio se convierte en uno de los requisitos de participación.
- Certificar la asistencia a un curso de voluntariado en cooperación al desarrollo.

Por otro lado, la OCDS, tiene establecido una duración mínima de 60 días, dejando libertad a los diferentes programas de que puedan ampliar dicho tiempo en función de sus resultados de aprendizaje definidos. Así, la mayoría de los estudios (89%) especifican una duración de 60 días, frente a una programación superior de 90 días (8%) y 120 días (3%).

Finalmente, y en relación a los países de destino, la mayoría de estudios tienen colaboración con universidades y/o entidades en países de Latinoamérica, en un 33% con países de Centroamérica y un 35% con países de Sudamérica. En menor porcentaje (30%) con países de África, básicamente Marruecos, aunque se ha tenido experiencia de colaboración con una entidad de Etiopía y en un 2% con India.

3. FASE 1

MARCO GENERAL DEL ppCUD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Con en este capítulo se pretende analizar el ppCUD en el marco de las universidades españolas con el fin de justificarlo y poder obtener un diagnóstico situacional de dicho programa en el ámbito universitario español. Por ello, a través de un análisis descriptivo, se contextualiza dicho programa en el marco de las universidades españolas y se analiza si el diseño y gestión de los diferentes programas de prácticas que se implementaban en las diferentes universidades, respondían a la EpD formal para la ciudadanía global.

3.1. EL ANÁLISIS DE PROGRAMAS EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

De forma general, en todo proceso de investigación se plantean y resuelven problemas, que de forma planificada, pretenden generar conocimiento. El propósito de dicho proceso es comprender los fenómenos que de un determinado ámbito de la realidad producen inquietud en el investigador/a con el fin de buscar las respuestas que permitan interpretar o explicar tales acontecimientos. Para ello, se precisa establecer un plan que conduzca el proceso de búsqueda desde la reflexión, la sistematización y la crítica hasta la obtención de resultados, con el método que permita el mejor abordaje del fenómeno (Hernández, Fernandez-Collado, & Baptista, 2010; Ruiz-Olabuénaga, 1999).

En el marco de la Cooperación Española se plantea la investigación como una estrategia necesaria y fundamental que debe desarrollarse y orientarse tanto hacia un profundo análisis de la problemática del DHS como a la definición y mejora de estrategias e instrumentos que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía global (MAEC, 2009, 2013; Ortega, 2007). Sin embargo y a pesar de su importancia, actualmente en el marco de la CUD, no se dispone de instrumentos que permitan analizar las distintas acciones y programas que se realizan, unido a que, las acciones de EpD formal que se realizaban y realizan en las universidades, para el alumnado de grado, como son las asignaturas de libre elección, optativas y PFC/TFG, son minoritarias, aisladas y sin un hilo conductor entre ellas, hace que sea difícil, establecer un diagnóstico consensuado.

En el ámbito de la cooperación al desarrollo (CD) un programa se concibe como un conjunto de intervenciones dirigidas a alcanzar objetivos globales, en función de un tiempo determinado y un presupuesto (Comité de Ayuda al Desarrollo, 2002). Así, para analizarlo y diferenciarlo de otros programas, es necesario considerar su contexto originario, ya que, su planteamiento se realiza dentro de un entorno concreto, en base a unos criterios y características, que definirán tanto su proceso como su implementación (Arbulú, 2008; Arredondo, Ruiz, Sanz, et al., 2007; Bracken & Bryan, 2010; Weiss, 1998).

Toda evaluación y/o análisis de programas y demás acciones que se realicen en el ámbito de la CD y la EpD, deben basarse en procedimientos reconocidos y reconocibles desde el método científico. La aplicación de criterios, procedimientos y herramientas de observación, análisis, interpretación y emisión de juicios, no puede basarse estrictamente en la subjetividad o la aleatoriedad del procesamiento de la información, sino que debe articularse en base a herramientas y procedimientos estructurados desde la investigación (Arbulú, 2008; Larrú, 2007). Su finalidad es obtener una apreciación objetiva del programa en curso o concluido, tanto de su diseño, como de su aplicación y de sus resultados, para poder determinar su valor o su significación y proporcionar una información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones (Comisión Europea, 2007; Comité de Ayuda al Desarrollo, 2002; EuropeAid Oficina de Cooperación, 2006a, 2006b).

Actualmente, y de acuerdo con Unceta (2007c), las intervenciones de la CD y específicamente de la CUD que se realizan presentan una serie de dificultades relacionadas tanto con las dificultades de conceptualización de sus programas, como con la variedad de ámbitos de aplicación y ausencia de indicadores que permitan sistematizar sus acciones, como con la falta de evaluaciones y/o el análisis del impacto de sus intervenciones, que hace que sea necesario realizar un análisis riguroso, tanto de las acciones como de los programas que, en el ámbito CUD, están realizando las universidades españolas con el fin de avanzar y definir tanto su aportación como su contribución específica a la EpD formal (J. J. Celorio et al., 2012; Cervera, 2011; Desarrollo, 2007; Sebastián, 2006).

De este modo, y con el análisis contextual del ppCUD que en 2010 ejecutaban las universidades españolas, se espera poder elaborar un diagnóstico situacional, en el que se reflejen tanto su diseño y con ello su orientación, como los aspectos relacionados con la gestión con el fin de definir sus fortalezas, debilidades y potencialidades, así como los elementos específicos que lo configuran.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir y contextualizar el programa de prácticas en el marco de las universidades españolas.
- Identificar si el programa de prácticas que se desarrolla en el marco de las universidades españolas sigue una orientación hacia la EpD.

3.3. METODOLOGÍA

Para la justificación y apoyo de esta primera fase de la investigación se partió de las aportaciones de estudios sobre las estructuras institucionales que gestionan la CUD y sobre las tipologías de acciones que se realizan en el marco de la CUD (Arias & Simón, 2004; Cervera, 2009; Desarrollo, 2007; Ortega, Sianes, & Cerdón, 2013; Pérez-Foguet & Boni, 2006; Sebastián, 2006; Unceta, 2007c).

Así, a partir del estudio de Unceta (2007c) y de las directrices establecidas por el artículo 8 del Real Decreto 1791/2010 relacionadas con la formación del alumnado de grado, y, a través de un proceso de reflexión sobre los elementos que lo configuran se pasó a definir el programa de prácticas en cooperación al desarrollo (ppCUD).

De esta forma se definió el ppCUD como un programa académico universitario que incluye todas aquellas acciones de prácticas que permiten al alumnado de los distintos estudios oficiales realizar tanto su formación práctica como su PFC o TFG, como parte de su currículum académico para la obtención de su titulación de licenciatura/diplomatura o grado, en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo.

3.3.1. Diseño y tipo estudio

Así, y siguiendo a Unceta (2011) se planteó un análisis de diseño y de proceso del ppCUD. El análisis de diseño permitió constatar si el programa se ejecutaba enmarcado en una convocatoria específica y si el objeto que orientaba el ppCUD, en cada universidad, se correspondía y era coherente con la EpD. Y, el análisis de proceso permitió identificar si la gestión de dicho programa se realizaba desde la estructura solidaria, si el alumnado al que se dirigía el programa era de grado y/o postgrado, y si los recursos y tipo de criterios utilizados respondían y permitían una orientación hacia la EpD.

Por lo que, esta primera fase se desarrolló a través de un estudio descriptivo de la convocatoria del programa de prácticas en el ámbito de la CUD que durante el curso 2009-2010 realizaban las universidades españolas y se utilizó como instrumento un cuestionario elaborado, a partir de la información recogida en las convocatorias oficiales de cada universidad.

3.3.2. Población de estudio

La población de estudio de esta fase son todas las universidades que, en el año 2010, contaban con una convocatoria de prácticas en el ámbito de la CUD. Así, de las 75 universidades existentes en el Estado español, en dicho año, se identificaron un total de 26 universidades (25 públicas y 1 privada). Por tanto, el universo de esta primera fase del estudio, estuvo constituido por el total de universidades españolas ($n=26$) que impulsaban el ppCUD durante el curso académico 2009-2010.

3.3.3. Técnica de recogida de información y análisis de datos

El instrumento de análisis utilizado fueron las convocatorias oficiales publicadas en el curso 2009-2010 en cada una de las universidades españolas. Por lo que las convocatorias fueron el punto de partida y la fuente para el análisis del programa, al ser el instrumento que, de forma institucional establece su diseño y orientación y los diferentes elementos que constituyen la aplicación y gestión del ppCUD.

Así, en primer lugar, se realizó una búsqueda de las convocatorias oficiales del programa de becas de prácticas en el ámbito de la cooperación en la web de cada universidad. Sin embargo, en aquellas universidades en las que, la información no estaba definida con claridad o la convocatoria estaba vinculada a otro tipo de acciones y/o mantenía otra denominación, se procedió a realizar una ronda de contactos telefónicos con las unidades gestoras de dichas convocatorias, para poder localizarlas y verificar su implementación.

Una vez identificadas todas las convocatorias del programa se realizó un primer análisis, identificando las bases que cada universidad especificaba en dicha convocatoria. Esta primera valoración, permitió identificar la información relacionada con el diseño y con la gestión del programa.

A partir de dicha información, se pudieron describir las siguientes variables:

a. En cuanto al diseño:

1. El tipo de convocatoria, es decir, si dicha convocatoria era específica para el programa de prácticas o si respondía a una convocatoria general.
2. El objeto de la convocatoria.

b. En relación a la gestión:

3. Si se realiza desde una estructura solidaria.
4. El perfil del alumnado.
5. El número de plazas que se ofertan.
6. La modalidad académica que se especificaba como prácticas.
7. El tiempo establecido.
8. La existencia de financiación y la cantidad definida.
9. Los criterios de selección del alumnado.

Por lo que, a partir de las variables identificadas y las aportaciones de Unceta (2007c), Baselga et al.(2004), así como con las directrices establecidas por la Estrategia de Educación al Desarrollo de la Cooperación Española (2007), el Código de Conducta de las Universidades Españolas en materia de Cooperación al Desarrollo (CCCUD, 2005) y la LOU (2007), se diseñó un cuestionario con el fin de identificar, organizar y analizar la información.

En dicho cuestionario, se especificó y se definieron cada una de las variables, otorgándoles un valor numérico para su análisis (Tabla 6). Además de ello, y para la recogida de dicha información se elaboró una ficha, que permitió recabar y registrar la información de cada una de las convocatorias analizadas

TABLA 6. CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DEL ppCUD (2010)

VARIABLES		DEFINICIÓN	VALOR
ANÁLISIS DE DISEÑO DEL ppCUD			
1	Tipo	<i>Si la convocatoria es de carácter general (movilidad y/o otras acciones CUD) o específica solo para el programa de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (Artículo 8 de la CCCUD)</i>	1 General en el marco de la movilidad estudiantes 2 General acciones CUD 3 Específica para ppCUD
2	Objeto	<i>El propósito y orientación de la convocatoria se dirige hacia la EpD formal para la ciudadanía global siguiendo las directrices de la LOU (R.D 1393/2007) y la Estrategia de Educación al Desarrollo de la Cooperación Española (Ortega, 2007)</i>	0 No descrito 1 EpD formal para la ciudadanía global/ Formación valores ético/solidarios 2 Formación y aplicación conocimientos a proyectos de CD 3 Sensibilización 4 Movilidad
ANÁLISIS DE APLICACIÓN Y GESTIÓN DEL ppCUD			
3	Existencia estructura solidaria que gestione el ppCUD	<i>Estructura institucional: Unidades administrativas adscritas a los órganos de gobierno de la universidad creada para la gestión de las líneas institucionales de cooperación al desarrollo y solidaridad (Unceta, 2007)</i>	0 No existe 1 Si existe
4	Perfil alumnado	<i>Si la convocatoria se dirige a alumnado de grado siguiendo las directrices del artículo 8 del RD 1791/2010, y/o al alumnado de postgrado</i>	1 Grado 2 Postgrado
5	Número de plazas	<i>Plazas que aparecen publicadas en la convocatoria atendiendo a los criterios de transparencia, participación, concurrencia y objetividad establecidos en la (Ley de Régimen Jurídico y Procedimiento Administrativo Común 30/92)</i>	0 No se describe 1 Número plazas
6	Modalidad de las prácticas	<i>Tipos de prácticas que se ofertan para su convalidación tanto para alumnado de grado y/o diplomatura/licenciatura (Calabuig & Gómez-Torres, 2008; Unceta, 2007c)</i>	0 No descrito 1 Prácticum / practicas externas 2 Trabajo final carrera/ trabajo de grado 3 Créditos LC 4 Otros
7	Duración de las mismas	<i>Mínimo y máximo de días de estancia establecido para desarrollar su formación práctica en los países de destino (Baselga et al., 2004)</i>	0 No descrito 1 Tiempo mínimo 2 Tiempo máximo
8	Existencia y cantidad de financiación	<i>Existencia y cuantía de ayuda financiera que se especifica para que el alumnado pueda realizar dichas prácticas (Artículo 15 del Código de Conducta de la CUD)</i>	0 No descrito 1 Cantidad (en €)
9	Criterios de selección alumnado	<i>Criterios explícitos en la convocatoria para la selección alumnado grado</i>	0 No descrito 1 Currículum 2 Formación y/o experiencia Cooperación al desarrollo (CD) 3 Expediente académico 4 Entrevista 5 Plan trabajo/ viabilidad proyecto 6 Motivación

Fuente: Elaboración propia.

3.4. RESULTADOS

3.4.1. Universidades con convocatoria de ppCUD

Según la CRUE (2010) el Estado español contaba con un total de 75 universidades, de las cuales se identificaron un total de 26 universidades (25 públicas y 1 privada) que ofertaban la convocatoria de prácticas en el ámbito de la CUD durante el curso académico 2009-2010 (Gráfico 4).

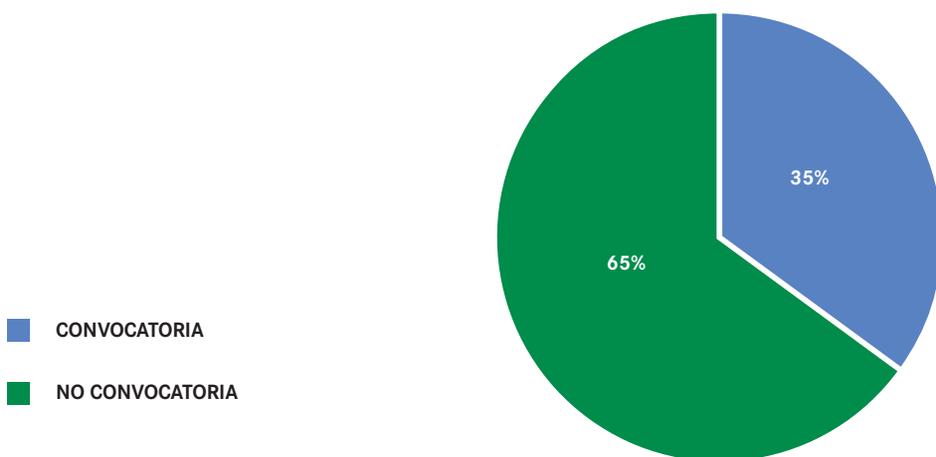


GRÁFICO 4. UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPULSAN EL ppCUD

Del análisis realizado sobre la distribución del ppCUD en las diferentes CCAA, se destaca que, en la mayoría de CCAA, alguna de sus universidades impulsaba el ppCUD, a excepción de Cantabria, Extremadura, Galicia y Murcia que, en el momento del análisis (2010) no se ejecutaba.

En este sentido, se destaca que, en el año 2010, el porcentaje de desarrollo del ppCUD en las diferentes CCAA, era el siguiente (Tabla 7):

En Andalucía, se observó que de las 10 universidades que tiene dicha CCAA, el ppCUD se impulsaba en el 50%; en Cataluña, de las 12 universidades se impulsaba en un 25%; en Madrid, se desarrollaba en 40% de las 16 universidades existentes en la comunidad; en el País Vasco de las tres universidades existentes, se ejecutaba en un 33%; en la comunidad Valenciana se impulsaba en un 14%, de las siete que tenía la comunidad; en Castilla León en un 50% sobre 8 universidades existentes y en las CCAA de Asturias, Islas Baleares, Castilla la Mancha y La Rioja, al tener solo una universidad se impulsaba en el 100%.

TABLA 7. RELACIÓN DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS CON CONVOCATORIA DE PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO (2010)

UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL	
CCAA: ANDALUCÍA	
Universidad de Granada	UGR
Universidad de Cádiz	UCA
Universidad de Córdoba	UCO
Universidad de Sevilla	US
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	UPO
CCAA: ARAGÓN	
Universidad de Zaragoza	UZ
CCAA: ASTURIAS	
Universidad de Oviedo	UO
CCAA: CASTILLA LA MANCHA	
Universidad de Castilla La Mancha	UCLM
CCAA: CASTILLA LEÓN	
Universidad de Burgos	UBU
Universidad de León	UL
Universidad de Salamanca	USAL
Universidad de Valladolid	UV
CCAA: CATALUÑA	
Universitat de Girona	UdG
Universitat de Lleida	UdL
Universitat de Vic	UVIC
CCAA: ISLAS BALEARES	
Universitat de les Illes Balears	UIB
CCAA: LAS CANARIAS	
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC
CCAA: LA RIOJA	
Universidad de La Rioja	UR

CCAA: MADRID	
Universidad de Alcalá	UAH
Universidad Autónoma de Madrid	UAM
Universidad Carlos III de Madrid	UC3M
Universidad Complutense de Madrid	UCM
Universidad Politécnica de Madrid	UPM
Universidad Nacional a Distancia	UNED
CCAA: NAVARRA	
Universidad Pública de Navarra	UPNA
CCAA: VALENCIA	
Universitat Politècnica de Valencia	UPV
CCAA: PAÍS VASCO	
Universidad del País Vasco	UPV/EHU

Fuente: Elaboración propia

Así, se evidenció que, en un periodo de tiempo de cinco años, el ppCUD prácticamente se triplicó, ya que pasó de 10 universidades en el año 2005, a 26 universidades en el año 2010 (Gráfico 5).

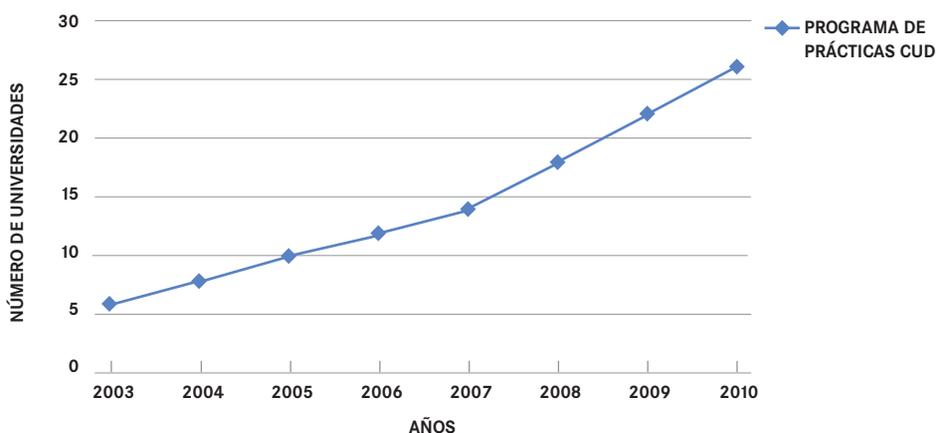


GRÁFICO 5. UNIVERSIDADES CON ppCUD

Dicho aumento podría responder, no solo al efecto multiplicador propio de este tipo de acciones, debido a que el alumnado que ha participado en el programa lo refiere como una experiencia positiva, sino también al hecho de que la CUD se haya ido desarrollando y consolidando en las universidades

españolas. Hecho que ha contribuido a que el impulso y gestión del programa se realice desde las estructuras institucionales solidarias propias de cada universidad.

3.4.2. Análisis de diseño y orientación del programa

En relación a las variables que definen el diseño y orientación del programa (tipo de convocatoria y objeto de la misma) se pudo observar que:

3.4.2.1. Tipo convocatoria

En relación al hecho de que la convocatoria oficial tuviera una orientación específica para el ppCUD, o bien que respondiera a una orientación más general, en la que se incluían tanto los programas de internacionalización de las universidades, como diferentes acciones de la CUD, se destaca que, del total de universidades (n=26) que ejecutaban el ppCU, 18 de ellas tenían establecida una convocatoria específica para dicho programa (69%), frente a las 8 restantes que lo enmarcaban en una convocatoria combinada con otras acciones de la CUD y/o de movilidad e internacionalización.

3.4.2.2. Objeto de la convocatoria

En relación al análisis de esta variable se destaca la falta de claridad, unidad y homogeneidad que existe, identificándose una variedad de objetivos en cuanto a la orientación del programa.

En este sentido, se destaca que en ninguna de las 26 universidades se explicitaba con claridad que el objeto y orientación de dicho programa fuera la EpD formal universitaria para la ciudadanía global. Sin embargo, y en relación con la EpD, es importante destacar que en 4 universidades (15%) se especificaba, como uno de los objetivos del programa, la formación en valores éticos y solidarios y la adquisición de competencias que permitan evaluar la realidad social y favorecer el cambio social. Y, además de ello, en 8 universidades, aparecía la sensibilización del alumnado como uno de los objetivos del ppCUD.

Así, se observa que en 13 universidades la orientación del programa se dirigía, básicamente, hacia los proyectos de cooperación al desarrollo y en 6 de ellas hacia la movilidad de estudiantes (Gráfico 6).

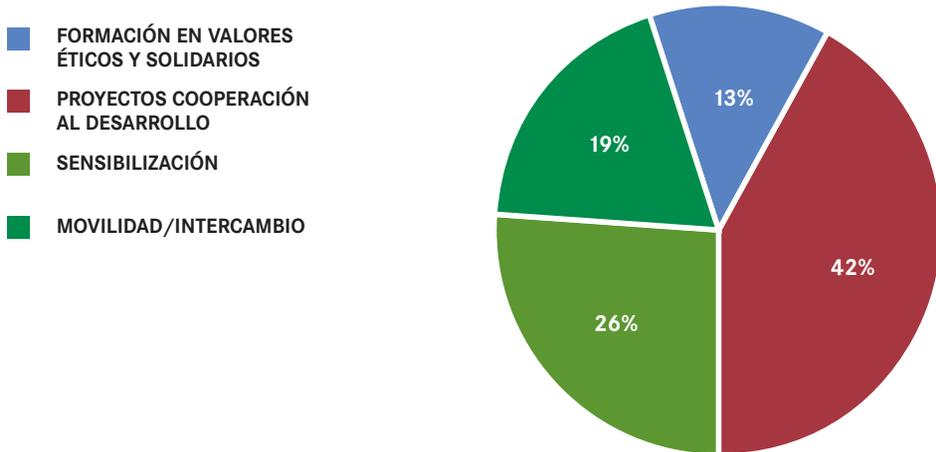


GRÁFICO 6. ORIENTACIÓN DEL ppCUD

Es importante destacar la relación que se ha evidenciado entre el centro institucional responsable de la gestión del programa y la orientación y especificidad del mismo. En este sentido se evidencia que las universidades que describían como objeto de sus convocatorias la formación en valores, son las que a su vez, tenían una convocatoria específica y contaban, además, con estructuras solidarias institucionales, desde las que se gestionaba e impulsaba dicho programa.

3.4.3. Análisis de proceso y gestión del programa

En relación a los elementos que constituyen y explicitan la forma en la que se estaba desarrollando y gestionando el programa (la estructura solidaria; el perfil del alumnado; la modalidad de las prácticas; la duración y los recursos utilizados y la oferta de plazas y los criterios de selección del alumnado, se identifica:

3.4.3.1. Universidades con estructura institucional solidaria

En relación a la tipología de las estructuras institucionales que gestionan la CUD, se identificaron diferentes tipos y formas de organización muy diversa, en forma de oficina, centro, servicio, vicerrectorado y una dirección o un área. Estas estructuras son, en sí mismas, un indicador importante del compromiso que la universidad ha ido adquiriendo con el impulso de la CUD, al adjudicarle tanto recursos humanos para su gestión como materiales y económicos para su sostenimiento. Por lo que, en general, ponen de manifiesto la decisión política de la Universidad de incorporar los valores solidarios como una de las funciones propias del trabajo universitario.

De las 26 universidades que impulsaban la convocatoria de prácticas, 23 de ellas lo hacían desde su estructura institucional solidaria (88%). Las 3 restantes impulsaban y gestionaba dicho programa desde el servicio de relaciones internacionales u otros servicios.

En la Tabla 8, puede observarse la relación de estructuras solidarias existentes en las distintas universidades españolas en el año 2010.

TABLA 8. RELACIÓN DE ESTRUCTURAS SOLIDARIAS EN LAS UNIVERSIDADES (2010)

UNIVERSIDADES	ESTRUCTURA SOLIDARIA
Universidad de Granada	Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo. (CICODE)
Universidad de Cádiz	UCA Solidaria: Acción Solidaria y Social. Cooperación al Desarrollo
Universidad de Córdoba	Área de Cooperación y Solidaridad
Universidad de Sevilla	Oficina de Cooperación al Desarrollo
Universidad Pablo de Olavide Sevilla	Oficina de Relaciones Internacionales y Cooperación
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Centro Universitario de Cooperación Internacional al Desarrollo (CUCID)
Universidad de Castilla la Mancha	Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo
Universidad de Burgos	Centro de Cooperación y Acción Solidaria
Universidad de León	Área de Cooperación al Desarrollo (ACUDE)
Universidad de Salamanca	Oficina de Cooperación
Universidad de Valladolid	Oficina de Cooperación Internacional al Desarrollo
Universitat de Girona	Oficina de Cooperación per al Desenvolupament
Universitat de Lleida	Oficina de Cooperació i Solidaritat (OCiS)
Universidad de Alcalá	Oficina de Cooperación Solidaria
Universidad Autónoma de Madrid	Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Carlos III de Madrid	Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo
Universidad Complutense de Madrid	Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación al Desarrollo
Universidad Politécnica de Madrid	Dirección de Cooperación para el Desarrollo y Solidaridad
Universidad Pública de Navarra	Cooperación Internacional al Desarrollo
Universitat Politècnica de Valencia	Centro de Cooperación al Desarrollo
Universitat de les Illes Balears	Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat (OCDS)
Universidad del País Vasco	Oficina de Cooperación al Desarrollo
Universidad de Oviedo	Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación al Desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, la existencia de un porcentaje elevado (88%) de estructuras solidarias, pone de manifiesto la importancia que ha ido adquiriendo la CUD en el marco de las universidades españolas, así como el impulso que dichas estructuras han dado al ppCUD, contribuyendo, con ello, a su progresión y desarrollo.

3.4.3.2. Perfil del alumnado

El análisis realizado sobre la variable definida como perfil de los/as estudiantes ha permitido identificar que el 100% de las universidades dirigen dicha convocatoria a estudiantes de grado. Sin embargo y además de ello, el 46% de universidades, también la dirige al alumnado de postgrado.

3.4.3.3. Modalidad de prácticas

En relación a la modalidad o tipología de actividades formativas que se podían desarrollar en el marco del ppCUD, se destaca la existencia de diferentes modalidades en la formación de grado, por lo que se agruparon en las siguientes categorías:

1. Prácticum y/o prácticas externas (P)
2. Proyecto Fin de Carrera (PFC) y/o Trabajo Fin de Grado (TFG)
3. Créditos de Libre Configuración (CL)
4. Otras modalidades en las que se incluyen: las Prácticas de Cooperación Sanitaria (PCS); Créditos prácticos de una asignatura determinada (CA); Asignatura Prácticum Internacional (PI)

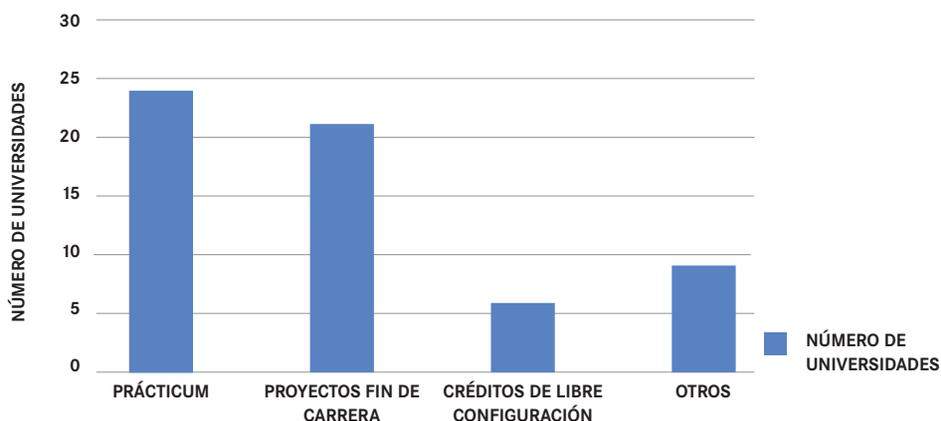


GRÁFICO 7. MODALIDADES DE PRÁCTICAS DEL ppCUD

Como se puede observar en el Gráfico 7, las modalidades más ofertadas eran en primer lugar el prácticum (92%), seguido por los proyectos fin de carrera (81%) y los créditos de libre configuración (23%).

3.4.3.4. Duración y recursos

En relación al tiempo establecido para la realización de dichas actividades prácticas por parte de las diferentes universidades se han evidenciado diferentes criterios en cuanto a la duración del aprendizaje, así como una variación importante en cuanto a la dotación que cada universidad concedía al alumnado para poder realizar dichas actividades.

En relación a la duración de las prácticas, se destaca que dicha información se reflejaba en el 77% de las convocatorias, frente al 23% que no especificaba dicho criterio. En este sentido, y debido a la gran variedad identificada, se agruparon estableciéndose un rango que oscilaba entre un mínimo y un máximo de días, a excepción de algunos casos en los que sólo se ha identificado la duración mínima.

Así, se observa que la duración de las prácticas estaba comprendida entre un mínimo de 20 días y un máximo de 180 días (Tabla 9). Dicha información es relevante, ya que si las universidades quieren contribuir a una formación en valores, es necesario establecer un tiempo mínimo para favorecer aprendizajes experienciales que puedan generar cambios de actitudes y comportamientos y que conlleven a una reflexión analítica y crítica de la información recibida y de las experiencias vividas.

TABLA 9. DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS (2010)

UNIVERSIDADES		DURACIÓN (DÍAS) ORDEN DESCENDIENTE POR DURACIÓN MÁXIMA		
		MIN	MÁX.	NO DESCRITO
Universidad de Sevilla	US	20	360	
Universidad Autónoma de Madrid	UAM	60	180	
Universitat Politècnica de Valencia	UPV	90	180	
Universidad de Alcalá	UAH	20	180	
Universidad de Salamanca	USAL	30	180	
Universidad Pública de Navarra	UPNA	60	180	
Universidad Politécnica de Madrid	UPM		180	
Universitat de les Illes Balears	UIB	60	120	
Universidad de Oviedo	UO	30	90	
Universidad de Burgos	UBU	40	90	
Universidad de Valladolid	UV	40	90	
Universidad de Zaragoza	UZ	21	90	
Universitat de Girona	UdG	30	90	
Universidad de León	UL	30	60	
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	UPO	30	60	
Universitat de Vic	UVIC	30	60	
Universidad Complutense de Madrid	UCM		60	
Universidad de Cádiz	UCA		60	
Universidad de Castilla La Mancha	UCLM		45	
Universidad Carlos III de Madrid	UC3M		30	
Universidad de Córdoba	UCO			X
Universidad de Granada	UGR			X
Universidad de La Rioja	UR			X
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC			X
Universidad del País Vasco	UPV/EHU			X
Universitat de Lleida	UdL			X

Fuente: Elaboración propia a partir de la información especificada en la convocatoria de cada universidad

En relación a la existencia y tipo de financiación que cada universidad concedía, se observa que el 73% de las universidades tenía descrito en la convocatoria una ayuda económica para poder participar en el ppCUD, que oscilaba entre un mínimo de 350 euros y un máximo de 5.000 euros (Tabla 10). Es importante destacar que las universidades que contemplaban un máximo de financiación de 5.000 euros, también dirigían el programa al alumnado de máster y establecían una duración máxima de 360 días de duración.

El análisis de esta variable representa un factor decisivo para la participación del alumnado en el ppCUD, ya que, estas prácticas se realizan en países del Sur, por lo que comportan unos gastos de desplazamiento y manutención que pueden suponer una cuantía económica importante y que no todo el alumnado puede disponer. Por ello es importante que las universidades puedan ofrecer una ayuda económica que favorezca la participación universal del alumnado.

TABLA 10. AYUDA ECONÓMICA (2010)

UNIVERSIDADES		FINANCIACIÓN (EUROS)	
		MÁX	MÍN
Universidad de Sevilla	US	5.000	
Universidad Politécnica de Madrid	UPM	5.000	2.950
Universidad de Córdoba	UCO	4.000	1.200
Universidad Carlos III de Madrid	UC3M	4.000	
Universidad Pública de Navarra	UPNA	3.760	1.360
Universitat Politècnica de Valencia	UPV	3.300	2.100
Universidad de Alcalá	UAH	2.500	
Universidad Complutense de Madrid	UCM	2.400	
Universitat de les Illes Balears	UIB	2.250	1.850
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC	1.500	
Universidad de Burgos	UBU	1.500	
Universidad de Valladolid	UV	1.200	1.100
Universidad de Granada	UGR	1.000	
Universidad de Zaragoza	UZ	1.000	
Universidad Autónoma de Madrid	UAM	1.000	
Universidad del País Vasco	UPV/EHU	750	
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	UPO	700	
Universitat de Girona	UdG	700	350
Universitat de Lleida	UdL	600	

Universidad de Oviedo	UO	ND	
Universidad de La Rioja	UR	ND	
Universidad de Cádiz	UCA	ND	
Universidad de Castilla La Mancha	UCLM	ND	
Universidad de León	UL	ND	
Universidad de Salamanca	USAL	ND	
Universitat de Vic	UVIC	ND	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información especificada en la convocatoria de cada universidad

3.4.3.5. Oferta de plazas y criterios de selección del alumnado

En relación a la publicación en la convocatoria tanto del número de plazas que se ofertaban para participar en el ppCUD, como de los criterios de selección que se pretendían utilizar, se observa que dicha información no aparece en todas las convocatorias oficiales. Así, en relación al número de plazas que cada una de las universidades ofertaba, sorprende que a pesar de ser convocatorias oficiales, la gran mayoría de universidades (77%) no describen el número de plazas ofertadas para dicho programa.

En relación a los criterios de selección se evidencia que las universidades utilizaban una amplia gama de criterios para la selección del alumnado.

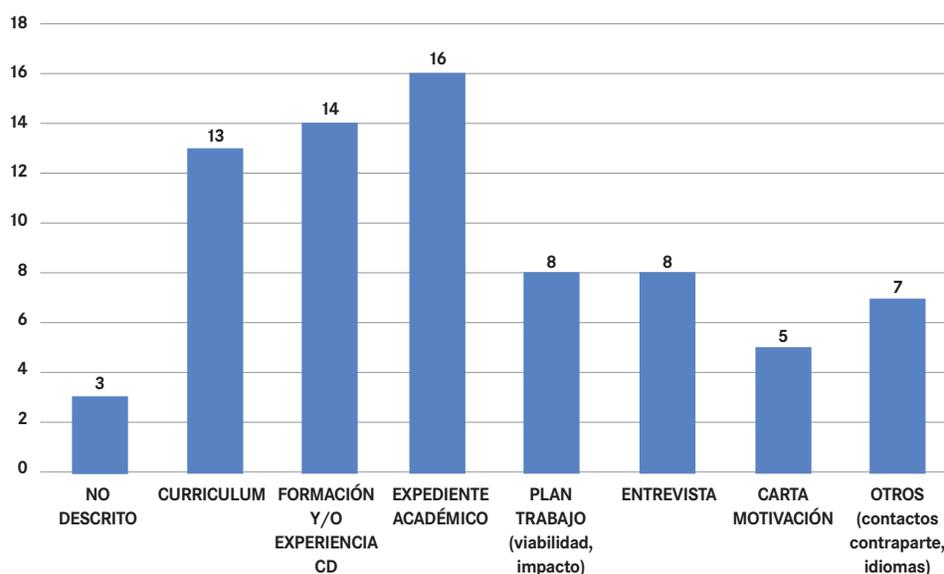


GRÁFICO 8. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL ALUMNADO PARA PARTICIPAR EN EL ppCUD

Como puede observarse en el Gráfico 8, no existe una unidad de criterios compartidos por todas las universidades para la selección del alumnado. Así, se evidencia que la mayoría de universidades se inclinaban por criterios objetivos, como el expediente académico, que se identifica como el criterio más utilizado (16 universidades), seguido por la formación y experiencia y el currículum. Y sorprende, que criterios que permiten valorar aspectos actitudinales del alumnado como son la entrevista personal y la carta de motivación para participar en el ppCUD, sean criterios que se utilizaban en pocas universidades.

3.5. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a visión global del desarrollo del ppCUD en el marco de las universidades españolas, los resultados de la primera fase de este estudio evidencian que dicho programa, a pesar de tener en el año 2010 un desarrollo de un 35% en la red universitaria española, no existe ni consenso ni homologación entre las distintas universidades en lo que a su orientación, propósito y objeto se refiere. Así como, se observa además, una disparidad de criterios en cuanto a la implementación y gestión del ppCUD

Es importante reflejar que en sus inicios, la ejecución del programa no formaba parte de una acción institucional de las universidades, sino que respondía a iniciativas individuales tanto del alumnado como del profesorado que colaboraban o tenían relación con las diferentes ONGDs, pasando totalmente desapercibidas en el marco universitario.

En un estudio, realizado por Unceta (2007c), se observa que es en el periodo comprendido entre los años 2003 y 2005 cuando se produce un aumento progresivo del programa, pasando de 6 universidades en 2003 a 10 universidades en 2005. En este sentido, es importante destacar que los resultados del estudio realizado evidencian que dicha progresión se ha ido manteniendo a lo largo de 5 años más, ya que, en 2010, son 26 universidades las que implementan dicho programa. Seguramente, dicha progresión puede relacionarse con distintos factores, como son en primer lugar, el que es en este periodo cuando se produce el reconocimiento e institucionalización de la cooperación al desarrollo en las universidades españolas, con la creación de las estructuras solidarias. Además de ello, el hecho de que sean las estructuras solidarias las que gestionen y dinamicen el programa con personal técnico especializado, ha favorecido la coordinación y eficacia de las acciones y programas que realizan las universidades en el marco de la CUD (Arias & Simón, 2004; Unceta, 2007c). De esta forma, las universidades responden al artículo 12

del código de conducta en materia de cooperación al desarrollo (CCCUD), al considerar la CUD como parte del compromiso de la Universidad, dotándola de medios técnicos, humanos y financieros.

En segundo lugar, y como consecuencia de la creación de dichas estructuras, las universidades empiezan a establecer marcos normativos que regulan las actividades que se impulsan en el marco de la CUD. Por lo que, en el año 2010, el 69% de universidades, tiene ya establecido un marco normativo *ad hoc* en forma de convocatoria oficial específica que regula y establece las bases del ppCUD. Y, en tercer lugar, otro factor que, sin duda ha contribuido en la progresión del ppCUD, han sido la difusión del programa por parte del alumnado al vivirlo y describirlo como una experiencia positiva y recomendable (Unceta, 2007c).

Por todo ello, es importante destacar que el desarrollo del ppCUD ha contribuido a que la CUD haya adquirido visibilidad, diferenciándose de la cooperación interuniversitaria. Contribuyendo, con ello, a la configuración y estructuración de la cooperación al desarrollo en las universidades españolas (Sebastián, 2006)

En cuanto a la gestión del ppCUD, el hecho de que las modalidades de prácticas más ofertadas sean el prácticum y los proyectos fin de carrera (PFC), al ser ambas modalidades obligatorias para el conjunto de las titulaciones, pone de manifiesto el valor que puede tener dicho programa, ya que podría ofertarse como una opción formativa de EpD para los prácticum y como una acción formativa con reconocimiento y transferencia de créditos para los TFG. Por lo que, el ppCUD, podría convertirse en un eje transversal e hilo conductor común para todo el alumnado de grado.

Además de ello y dado que la educación es un pilar básico en la formación de las capacidades y empoderamiento de las personas, la gestión del mismo debe contemplar y basarse sobre criterios de universalidad y concurrencia de todo el alumnado interesado, por ello, las universidades deben prever ayudas financieras que favorezcan dicha participación y, por tanto, no conlleve a ningún tipo de discriminación para el alumnado que no disponga de los recursos económicos necesarios para participar en el ppCUD. Sin embargo, dicha ayuda económica debe responder a criterios como son la duración de las mismas y el país de destino, ya que una ayuda elevada para unas prácticas que tengan escasa duración, podría no solo fomentar el denominado "turismo académico", sino que, podría infravalorar el carácter voluntario y solidario que el programa debe seguir (CCCUD, 2005: Artículo 8). En este sentido, la ayuda económica para el desplazamiento no debería financiar el

coste total del billete y la ayuda para la manutención y alojamiento debería concederse en función de la duración establecida para la realización de las prácticas y los indicadores económicos establecidos por cada universidad para los países de destino.

Uno de los puntos débiles de la gestión del programa está relacionado con los criterios de selección del alumnado. Ya que si el programa debe responder a una acción de EpD formal para la ciudadanía global, es necesario que, además de considerar criterios objetivos como puede ser el expediente académico, se definan criterios de selección del alumnado que permitan valorar aspectos conceptuales, actitudinales y aptitudinales, favoreciendo de este modo una coherencia interna entre el propósito y objetivos programa y la selección alumnado.

Así, el hecho de que el ppCUD pueda ofertarse a todo el alumnado de grado como una propuesta de EpD formal, se ajustaría al artículo 19 del CCCUD, que hace referencia a la importancia de que el alumnado participe en programas de CUD con un reconocimiento académico en forma de créditos. De esta forma las universidades españolas podrían disponer de un instrumento que proporcione, no solo una especialización técnica y profesional, sino una educación dirigida a la formación de una ciudadanía global, informada, formada y comprometida con la erradicación de la pobreza, la promoción del DHS y el pleno ejercicio de los derechos, dejando de manifiesto el valor de las universidades como actores claves en el ámbito de la EpD formal (Lobera, 2008; Soriano, 2009). Pero, para que pueda ser posible, y siguiendo el artículo 12 del CCCUD, debe planificarse un tiempo mínimo de duración y unos recursos acordes que permitan el desarrollo de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales en base a la adquisición de los valores solidarios (Baselga et al., 2004; A. Boni, 2005),

Por todo ello y en relación a su diseño, a pesar de la progresión de dicho programa, la falta de unidad en cuanto a su orientación dificulta tanto el hecho de que puedan plantearse sinergias, coordinación y optimización de recursos entre las distintas universidades, como el que pueda plantarse como un programa de la CUD que consolide el reconocimiento de la EpD en el EEES y lo sitúe con el mismo valor y condiciones que cuentan actualmente los programas de movilidad e internacionalización de las universidades.

Así, los resultados de la primera fase de este estudio, sobre el desarrollo del ppCUD en el marco de las universidades españolas, ponen de manifiesto que, a pesar de que dicho programa tenía un desarrollo de un 35% en la red universitaria española, se evidencia la falta de consenso y homologación, entre las

distintas universidades, en relación a su orientación, propósito y objeto, así como, una disparidad de criterios en su implementación.

Todo ello, hace que deba plantearse como una debilidad y una limitación de este programa, ya que impide evidenciar y valorar su contribución e impacto a la EpD formal. Por ello, y dado que el ppCUD es un programa académico, la universidad debe asumir la responsabilidad y el compromiso de analizarlo y evaluarlo como uno más de sus programas académicos (Bracken & Bryan, 2010; Dochy, Segers, & Dierick, 2002; Yin, 1994).

Por lo que, y como una segunda fase de este estudio, se plantea un análisis del programa que, de forma más profunda, permita explorar tanto la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos, como el valor y significado personal y profesional, que dicho programa ha tenido en el alumnado de los diferentes estudios de grado de la UIB. Demostrando, de esta forma, el valor, contribución e impacto del ppCUD.

4. SEGUNDA FASE: ANÁLISIS DE IMPACTO DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO (ppCUD) DE LA UIB

En este capítulo, que se corresponde con la segunda fase de la investigación, se realizó un análisis en profundidad del ppCUD que la UIB estaba desarrollando con el objeto de conocer los elementos que permiten comprender si el ppCUD contribuye a la educación para la ciudadanía cosmopolita en el ámbito universitario. Así, a través de un estudio cualitativo, se exploró el impacto y contribución que dicho programa ha tenido en el alumnado de la UIB, que había participado a lo largo de los cursos académicos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

4.1. ANÁLISIS DE IMPACTO EN EL MARCO DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA

En relación al análisis de impacto de los programas y acciones que se han ido realizando en el ámbito de la cooperación al desarrollo, es importante destacar, que tanto en la Declaración de París (OCDE, 2005) sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo, como en el programa para la Acción de Accra, con el que se pretende profundizar sobre la aplicación de la Declaración de París (OCDE, 2008), así como en los diferentes Planes Directores de la Cooperación Española de 2009-2012 y 2013-2016 (MAEC, 2009, 2013), se destaca la importancia de analizar y evaluar tanto los resultados obtenidos, como el impacto y contribución que tienen las intervenciones y programas realizados. Sin embargo, y a pesar de dichas recomendaciones, la evaluación de impacto tiene una corta trayectoria, ya que la mayoría de evaluaciones y/o análisis realizados se han ido dirigiendo a demostrar la eficacia y calidad de las acciones, dejando en un segundo plano el impacto y contribución de las mismas (Larrú, 2007).

Así, aunque actualmente existen aportaciones de algunos autores que han realizado estudios sobre distintos aspectos del DHS y la EpD en el ámbito educativo universitario, el análisis de impacto de los distintos programas y acciones realizadas en el marco de las universidades, continúa siendo hoy una cuestión no desarrollada en el marco de la EpD formal universitaria

(Arbulú, 2008; Baselga et al., 2004; A. Boni & Baselga, 2008; A. Boni & Gasper, 2011; J. J. Celorio et al., 2012; L. González, 2000; Unceta, 2007a; Walker, 2007)

La evaluación y análisis de impacto de un programa responde siempre a una evaluación *ex post* que se efectúa una vez que ha concluido el programa, ya sea de forma inmediata o mucho después de su finalización (Arredondo, Ruíz, & Sanz, 2007; Comisión Europea, 2007; Comité de Ayuda al Desarrollo, 2002; L. González, 2000). En este sentido, el impacto de una intervención se plantea como el análisis de los *“efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por una intervención, intencionalmente o no”* (Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), 2002, p. 24). Y, como *“todo el posible efecto o consecuencia de una intervención a nivel local, regional o nacional”*, no limitándose a los efectos previstos, sino que incluye también los efectos imprevistos (MAEC, 2001, p. 12).

Como puede observarse, ambos planteamientos responden a la utilización de una metodología que, basada en criterios objetivos y cuantificables, tiene como finalidad obtener una información que describe y explica los efectos tangibles que ha tenido una intervención. Por lo que, para el abordaje de esta segunda fase, cuya finalidad era realizar un análisis más profundo que permitiera conocer y comprender el impacto y contribución del ppCUD, no era posible utilizar dicha metodología, ya que no permitía responder a los objetivos diseñados en el estudio (Fernández-Baldor & Boni, 2011). Así y siguiendo a Parada (2004), se planteó un análisis, que, a través de una metodología holística, permitiera explorar y comprender los efectos, las consecuencias, el valor y el significado que el ppCUD había tenido en el alumnado de la UIB, en relación a su vida personal y profesional.

De esta forma, se diseñó un análisis de impacto del ppCUD a través de la metodología cualitativa, ya que dicho método favorece que, en el proceso de investigación, las diferentes realidades y contextos sociales en los que se desarrolla la experiencia, el alumnado, las prácticas realizadas y las diferentes vivencias, así como las interacciones y los diferentes escenarios, se puedan configurar como un todo completo y como un complejo grupo indivisible de experiencia, que no puede reducirse a una serie de variables (Ruíz-Olabuénaga, 2012).

Así, desde el enfoque de CA, a través del método biográfico con una perspectiva etnosociológica, se pudo analizar y comprender, con mayor riqueza y particularidad, la permanencia y la transformación de muchos conocimientos, actitudes, valores y comportamientos adquiridos con el ppCUD (Bertaux, 2005; Briones, 1996; Conde & Gabriel, 2002).

De esta forma se pudieron conocer tanto las capacidades adquiridas como los factores personales y de contexto que influyen en la creación y desarrollo de las mismas, al centrar el análisis en explorar los cambios y las transformaciones que el ppCUD ha producido en el alumnado en relación a su vida personal y profesional.

4.2. EL ANÁLISIS BIOGRÁFICO DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOSOCIOLÓGICA

La perspectiva etnosociológica designa un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo e inspirada en la tradición etnográfica pero que construye sus objetivos en base a fenómenos sociales, priorizando el estudio tanto de las relaciones como de los procesos sociales. Desde dicha perspectiva la investigación pasa de lo particular a lo general, descubriendo formas, relaciones y mecanismos sociales, lógicas de actuación y procesos recurrentes que se podrían presentar en contextos similares. Por lo que permite describir e interpretar una situación o fenómeno social, de la que no se sabe gran cosa a priori, con la finalidad de aportar conocimientos objetivos y críticos basados en el análisis de un corpus de relatos paralelos (Bertaux, 2005; Sanz, 2005).

Así, y siguiendo a Bertaux (1988) el análisis biográfico es considerado un método nuclear dentro de los estudios de orientación cualitativa. Esencialmente, dicho método, es una descripción fenomenológica, en la que se reconoce y valora al significado social que las personas atribuyen al mundo social que les rodea y permite a los investigadores/as situarse en un punto de convergencia entre el testimonio subjetivo de su experiencia, de su visión particular y de la descripción de una realidad social y de unos valores compartidos en base a la experiencia vivida (Brockbank & McGill, 2002; Sanz, 2005; Zamora, 2012) .

En la investigación de ciencias sociales y humanas la utilización de métodos biográficos ha pasado por diferentes momentos y situaciones a lo largo de la historia. Así, la etnografía, a pesar de que sus orígenes se establecen en las décadas 1930 y 1940 como un método utilizado por los antropólogos, su utilización como método de investigación desde diferentes perspectivas y con diferentes objetivos⁴, no se desarrolla hasta los años cuarenta y sesenta (Desmarais, 2009).

⁴ Los antropólogos culturales que se asociaron a esta escuela introdujeron una perspectiva y conceptos psicológicos, como son el concepto de personalidad y la dimensión afectiva. Dichos conceptos han sido aprehendidos en tanto que instrumentos de adaptación del individuo a su entorno, tanto psíquico como social, en el conjunto del ciclo de vida. Tras la primera guerra mundial, la Escuela de Chicago realizó estudios de análisis sobre minorías inmigrantes a través de relatos de vida F. Zaniecki y W.I. Thomas Polish Peasant (1918-1920). Y se publicaron las primeras autobiografías indias, Paul Radin: The autobiography of a Winnebago Indian (1920) y Crashing thunder (1926).

En lo que a las historias de vida se refiere, su utilización en el ámbito de la sociología se produce a principios del siglo XX, como el método que permitía una mejor y mayor comprensión de los problemas sociales relevantes, otorgándoles más rigor y cientificidad (Sanz, 2005). Sin embargo, a partir de la posguerra, la influencia del positivismo generó el abandono de la etnografía local y las historias de vida, por otros métodos de base estadística (Pujadas, 2000). Fue, a partir del Mayo del 68, en Francia y demás movimientos americanos, que los métodos biográficos volvieron a utilizarse, aunque el punto de mayor desarrollo se establece en el último tercio del siglo XX, con la aparición de numerosas investigaciones orales y biográficas (Desmarais, 2009).

Sin embargo, en cuanto a la utilización de las técnicas biográficas en el campo de la investigación la diferenciación y utilización de los relatos de vida (*life history*) y las historias de vida (*story life*) ha sido y sigue siendo compleja y confusa. Según Pujadas (2000) se entendía por relato de vida (*story life*) la historia literal vivida por una persona y por historia de vida (*life history*), la narración que de dicha historia podía hacer el investigador conjuntamente con otra documentación que le atribuía más objetividad. Y no fue hasta la década de los setenta en las que las aportaciones de Denzin (1970) y Bertaux (1976) empezaron a clarificar y definir las diferencias existentes entre ambas técnicas biográficas.

Actualmente, autores como Bertaux (1988, 2005) y Mallimaci y Giménez (2006) establecen la siguiente diferencia entre la historia de vida y los relatos de vida:

- La historia de vida (*life history*), es un estudio sobre un amplio recorrido de la vida de una determinada persona, en el que, además de su propio relato, se incluyen otros documentos que lo complementan y en el que los hechos cronológicos son el hilo conductor.
- El relato de vida (*life story*), es una narración de una parte de la vida, de una experiencia o un acontecimiento tal como lo cuentan y expresan, las personas que lo han vivido. Dichos relatos interesan, porque permiten describir un universo social, a partir de diferentes historias personales, es decir, el relato de vida permite realizar un análisis de un fenómeno social a partir de diferentes relatos personales.

Así, el relato de vida adquiere un nivel de representación consciente, en un proceso de relación dialéctica entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación que surge de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que las personas realizan para vivir y sobrevivir diariamente (Ruíz-Olabuénaga, 2012).

Por lo que, siguiendo a Bertaux (2005), el relato de vida debe contemplarse, no como un discurso cualquiera, sino como un discurso narrativo que trata de contar una historia real en el marco de una relación dialógica con el entrevistador, que orienta la entrevista hacia la descripción de experiencias que ayudan a estudiar un fenómeno social determinado. Así, a través del relato de vida el alumnado expresa sus experiencias vitales, sus valoraciones y su cosmovisión sobre el ppCUD. Es una narración, oral de una parte de la vida, de la experiencia vivida durante el programa y que, por tanto, ha sucedido en un tiempo y un lugar determinado. Se expresa de forma individual y representa una temporalidad biográfica, que da sentido a la experiencia vivida.

Así, a través del relato de vida el alumnado que ha participado en el programa puede describir no tan solo la experiencia vivida, sino como la han vivido y evaluado. Y es, a través de este proceso dialógico, que el acontecimiento, se construye para deconstruirse y volver a reconstruirse. Según Desmarais (2009), cuando los relatos están relacionados con acciones formativas tienen un efecto emancipador, en la medida en que, a través de la palabra los sujetos se apropian de la narración y dan sentido a una experiencia vivida.

La educación entendida como un proceso que permite que se conjuguen prácticas, saberes y valores, genera, en las personas, una transformación y un aprendizaje (Meyer & Schofer, 2006). Por ello, es necesario que la educación superior favorezca aprendizajes reflexivos y experienciales que permitan adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades para saber afrontar los desafíos de un mundo globalizado y que serán, de acuerdo con Taylor (2008b), la base para generar un discurso y una cultura académica basada en la responsabilidad, el compromiso y la participación para construir un mundo diferente.

4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En esta fase del estudio se pretende:

- Analizar si el programa de la UIB se orienta y contribuye a la educación para la ciudadanía global o cosmopolita.
- Profundizar sobre la percepción, significación e impacto que tienen los aprendizajes de prácticas en el ámbito de la CUD en la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y aptitudes orientadas a la educación cosmopolita, en el alumnado de la UIB.

- Explorar la repercusión que tiene el programa tanto en relación a su desarrollo y bienestar personal como a su formación académica y profesional, en el alumnado de la UIB.
- Identificar elementos que permitan evidenciar el valor y la contribución del ppCUD a la EpD formal universitaria.
- Aportar sugerencias que puedan contribuir a la orientación y desarrollo del programa (ppCUD) hacia la EpD formal universitaria.

4.4. METODOLOGÍA

En esta segunda fase del estudio, se utilizan como método los relatos de vida paralelos, ya que, a través de la técnica de la entrevista biográfica, se ha podido explorar la experiencia o acontecimiento vivido en primera persona. Experiencia que, en un tiempo determinado y en un contexto diferente, ha favorecido un proceso de interacción con los demás, que ha generado al alumnado de la UIB, un aprendizaje real en un espacio del universo global (Nussbaum, 2010). Un aprendizaje, del que se pretende capturar la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con la educación cosmopolita y que han contribuido a adquirir una visión crítica del mundo y un significado específico en su historia biográfica.

De acuerdo con Pujadas (2000), en el análisis biográfico, los acontecimientos vividos ordenan la trayectoria por su sucesión en el tiempo y en función de su especificidad e intensidad, se genera un “antes” y un “después” que puede modificar su itinerario biográfico, transformando sus prácticas y sus representaciones. Por ello, el relato de vida es el método idóneo, no solo, para conocer y analizar el impacto del programa (ppCUD) y su importancia y repercusión en la vida cotidiana, sino que es fundamental para entender cómo se va construyendo el discurso y los valores de una ciudadanía cosmopolita. Educar para una ciudadanía cosmopolita implica facilitar este proceso de construcción dialógica, generando las condiciones que permiten y potencian la acción, la participación, y la vivencia de valores como la solidaridad y el DHS (Cortina, 2003a).

Para poder realizar el análisis, de forma previa al diseño metodológico de esta segunda fase de la investigación, se establecieron las tres dimensiones conceptuales en las que se enmarca el ppCUD y que han permitido orientar y guiar el análisis de impacto del programa en el alumnado de la UIB (Figura 1):

1. Formación universitaria: ya que es un programa de educación universitaria formal y por tanto tiene que dar respuesta a los criterios pedagógicos establecidos por los diferentes estudios.
2. Formación para la ciudadanía global o cosmopolita: ya que se orienta hacia la EpD.
3. CUD: ya que se desarrolla en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo.



FIGURA 1. DIMENSIONES CONCEPTUALES DEL PPCUD

4.4.1. Diseño y tipo de estudio

En relación al diseño del estudio, se planteó un estudio cualitativo, utilizando el método biográfico desde una perspectiva etnosociológica. Así y siguiendo a diferentes autores (Bertaux, 2005; F. Fernández, 2002; Raigada, 2002), se planteó un análisis de contenido del discurso con el fin de poder explorar, describir y comprender el proceso cognitivo, actitudinal y procedimental que aparecían en el discurso, contrastándolo con los ejes cognitivos de la ciudadanía cosmopolita (A. Boni, 2005). Utilizando como técnica el relato de vida, ya que, dicha técnica permitió responder mejor a los objetivos diseñados, fundamentalmente en lo relativo a la contribución y significación del programa (Ruiz-Olabuénaga, 1999; Yin, 1994).

En este sentido es importante destacar, que los relatos de vida permiten conocer a través de una historia personal un universo social (Bertaux, 2005; Desmarais, 2009; Sanz, 2005). Por lo que, a través de los ojos de los distintos narradores que participaron en el ppCUD, se pudo conocer y comprender la

contribución de dicho programa a la educación global o cosmopolita (Calvo & Susinos, 2010; Lamana, 2002; Larrosa, 2009; Velasco, 2007).

4.4.2. Población de estudio y muestra intencional

Siguiendo a Bertaux (2005) un mundo social puede construirse en torno al hecho de compartir una misma categoría de situación. En este sentido, el alumnado, que ha participado en este estudio, tiene en común el hecho de haber compartido una misma experiencia formativa, el ppCUD, que les ha permitido realizar sus prácticas curriculares o PFC, en el marco de la UIB (Calvo & Susinos, 2010; G. Fernández, 2001).

Así, las diferentes personas que viven el mismo mundo social que se estudia adquieren la condición de informadores, siendo el centro de interés el contexto social en el que ellos han adquirido una formación, a través de la experiencia vivida.

La muestra intencional se obtuvo a partir de todo el alumnado que había participado en el ppCUD de la UIB, para realizar las prácticas de sus estudios o su proyecto final de carrera (PFC) en alguno de los países del Sur, durante los cursos académicos: 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

En la Tabla 11 se describen los distintos estudios, países y el número de participantes en el ppCUD a lo largo de los tres cursos académicos.

TABLA 11. POBLACIÓN DE ESTUDIO POR ESTUDIOS, CURSO ACADÉMICO Y PAÍSES

ESTUDIOS	CURSOS ACADÉMICOS			TOTAL ALUMNADO	RELACIÓN DE ALUMNOS POR PAÍSES
	2009-10	2010-11	2011-12		
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (ADE)	1	1	-	2	2 India
DERECHO	2	-	-	2	2 Nicaragua
ECONOMÍA	1	-	1	2	2 India
EDUCACIÓN SOCIAL	3	3	1	7	3 Perú 4 Nicaragua
ENFERMERÍA	4	2	-	6	3 Bolivia 3 Ecuador
FISIOTERAPIA	2	2	3	7	7 Brasil
INGENIERÍA TÉCNICA AGRÍCOLA	1	-	-	1	1 Nicaragua
INGENIERÍA TÉCNICA INFORMÁTICA	1	-	-	1	1 Cuba
MAGISTERIO	9	11	13	33	25 Marruecos 8 Perú
PEDAGOGÍA	2	3	3	8	8 Nicaragua
TRABAJO SOCIAL	4	6	4	14	8 Salvador 4 Guatemala 2 Cuba
ESTUDIOS N= 11	30	28	25	ALUMNADO N= 83	PAÍSES N=10

Fuente: Elaboración propia.

La distribución por sexo de la población de estudio, a lo largo de los tres cursos académicos, ha sido de 60 mujeres (73%) y 23 hombres (27%).

A partir de dicha población y siguiendo los criterios de Bertaux (1988) y Ruiz-Olabuénaga (1999) en relación a una muestra intencional, la selección del alumnado se planteó en base a los criterios de significatividad y potencialidad como buenos informantes en relación a la riqueza de sus descripciones sobre el tema en estudio, es decir, alumnado con criterio y capacidad de análisis crítico que podía aportar una información y una visión relevante sobre el programa y sobre la experiencia vivida. Así, y en base a ello se establecieron las siguientes características de la muestra:

- Representación: por sexo, en función de su proporcionalidad de participación en el programa; de los tres cursos académicos, con el fin de obtener una visión global y más amplia de la experiencia vivida a lo largo del tiempo, ya que, su impacto, puede ser distinto si se analiza de ma-

nera inmediata o a corto plazo, o se valora al cabo de 1 o 2 años de su finalización; de todos los países, por ser los diferentes contextos en los que se desarrolla el objeto de estudio.

- Variedad de estudios con el fin de obtener diferentes percepciones y opiniones sobre una misma realidad, a partir de las diferentes perspectivas disciplinares.

Para el proceso de selección del alumnado se consultaron dos tipos de informantes claves, el profesorado que había tutorizado las prácticas y el personal técnico de la OCDS que había realizado la selección del alumnado para participar en el ppCUD en los distintos cursos académicos.

A partir de dichos criterios, se diseñó un muestreo intencional para que, a través de una variedad de testimonios y desde diferentes perspectivas se pudiera comprender y explicar la complejidad del fenómeno, al identificar tanto las coincidencias como las diferencias obtenidas a través de casos confirmantes y desconfirmantes (Bertaux, 1988, 2005; Ruiz-Olabuénaga, 1999).

Por lo que finalmente se confeccionó un listado con 34 posibles entrevistados/as (n=34).

Una vez seleccionada la muestra, la OCDS realizó un primer contacto con los posibles entrevistados/as, ya que, al ser este el centro institucional de contacto permanente con el alumnado, dispone de sus datos personales. En este primer contacto, la OCDS les remitía un e-mail en el que se les presentaba el estudio y se les proponía su participación y colaboración (Anexo 1). Una vez aceptada la participación en el estudio y teniendo en cuenta la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD), se les solicitó su autorización para la cesión de sus datos personales de contacto a la investigadora, para que pudiera comunicarse posteriormente con ellos. De esta forma y una vez confirmada su participación en el estudio, la investigadora contactó con el alumnado que había aceptado participar en el estudio, para acordar una cita para la realización de la entrevista.

Una de las limitaciones surgidas en la selección de la muestra fue que parte del alumnado estaba residiendo fuera de la isla, hecho que impidió su localización y por tanto la participación en el estudio. A pesar de ello, se realizó un proceso secuencial de localización, siguiendo los criterios definidos anteriormente, hasta llegar a un punto de saturación del discurso.

Por lo que finalmente, la participación en este estudio fue de 17 alumnos/as (n=17). En la Tabla 12 se especifican las características de la muestra de estudio.

TABLA 12. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	
GÉNERO	76% mujeres 24% hombres
PAÍSES	Representación del 100%: Bolivia; Brasil; Cuba; Ecuador; El Salvador; Guatemala; India; Marruecos; Nicaragua; Perú.
ESTUDIOS	Diversidad del (82%): Administración y Dirección Empresa; Educación Social; Enfermería; Economía; Fisioterapia; Magisterio; Ingeniería Técnica Informática; Pedagogía; Trabajo Social.
CURSOS ACADÉMICOS	2009-2010: 7 alumnos/as 2010-2011: 4 alumnos/as 2011-2012: 6 alumnos/as

Fuente: Elaboración propia.

4.4.3. Técnica de recogida de información

Los relatos biográficos paralelos facilitan la construcción de una sola historia a partir de varios relatos diferentes. Parafraseando a Sanz se trata de explicar "a varias voces la misma historia" (Sanz, 2005, p. 104). De este modo a partir de una muestra de relatos se pueden realizar comparaciones, establecer categorías, validar hipótesis mediante la acumulación de evidencias y establecer generalizaciones sobre un determinado ámbito de conocimiento (Pujadas, 1992).

Para la recogida de información se utilizó:

- **Una guía de entrevista:** estructurada con preguntas abiertas relacionadas con el objeto de estudio, es decir, preguntas orientadas a la identificación de aquellos conocimientos, actitudes y aptitudes que conlleven a la construcción de una ciudadanía cosmopolita o global, así como, a la significación personal del programa y su valoración académica y profesional (Anexo 2).
- **El cuaderno de campo:** En donde se recogen las notas de la entrevista, así como las observaciones y reflexiones de la entrevistadora.

En los relatos de vida, la función exploratoria se reorienta constantemente al hilo de los primeros descubrimientos por lo que no debe codificarse por anticipado. Lo importante en esta fase es favorecer que emerjan líneas de fuerza, los ejes y los temas de la narración. Por ello, la recogida de información se inició con la realización de 2 entrevistas exploratorias con la finalidad de identificar los procesos y los rasgos estructurales más relevantes así como los ejes centrales. Con dichas entrevistas se adquirió una mayor claridad del

programa y ayudaron a identificar, tanto mis debilidades como entrevistadora, como las lagunas y repeticiones en la guía de la entrevista. De este modo, se pudieron identificar y descubrir, en las narraciones, nuevas informaciones al emerger nuevos temas que no se habían considerado. Información emergente que quedó recogida en la guía de la entrevista evolutiva y permitió centrar y reorientar las preguntas de las entrevistas (Bertaux, 2005).

Antes de iniciar la entrevista, se recordó al alumnado participante, el propósito del estudio, la confidencialidad de la información, así como la importancia y el agradecimiento por su colaboración.

La entrevista se estructuró en dos partes. Una primera parte, configurada como una entrevista en profundidad, con preguntas abiertas, en las que el alumnado narraba sus vivencias, significados y actividades realizadas. En esta parte de la entrevista y con el fin de facilitar un proceso de comunicación y comodidad, se permitió total libertad en la narración y expresión de sus vivencias. Sin embargo, y con el fin de conducir el proceso narrativo, se fueron reorientando y centrando las preguntas al objeto de estudio (S. J. Taylor & Bogdan, 1986).

Así, se iniciaron las entrevistas con la descripción de los motivos que les llevaron a participar en el ppCUD, las actividades académicas realizadas, los conocimientos adquiridos, los hechos vividos y el impacto que les causó el país, así como, la adaptación al mismo. En un segundo momento, las preguntas de la entrevista se orientaron hacia una parte más afectiva, y por tanto se dirigieron a la descripción de las relaciones establecidas y la exploración de sentimientos y afectos, así como, sus vivencias personales. Y, en último lugar, la entrevista se orientó a explorar el significado y contribución de la experiencia vivida, tanto a nivel personal, como académico y profesional, y a favorecer que surgieran los elementos reflexivos de la experiencia vivida y la valoración global del programa.

En la segunda parte, la entrevista se estructuró con preguntas cerradas, con el fin de identificar aspectos específicos del programa, su experiencia previa y posterior en el ámbito de la solidaridad y la cooperación al desarrollo. Además de ello, también en esta segunda parte se formularon preguntas para la construcción del perfil socio-demográfico.

Después de cada entrevista, se reflejaron algunas notas de campo, relacionados con la comunicación no verbal de la persona entrevistada, los silencios, los momentos de tensión o emoción, las resistencias o dificultades para hablar de algún aspecto y el clima creado durante la entrevista.

Se planteó que cada entrevista tuviera una duración aproximada de una hora y media y se registraron mediante audio-grabación, previo consentimiento informado de los/as participantes. Posteriormente, se realizó la transcripción literal de la misma. En cuanto al lugar de realización, se desarrollaron en un espacio que reunía y aseguraba las condiciones de privacidad y tranquilidad.

4.4.4. Análisis de datos

De acuerdo con diferentes autores (Bertaux, 1988, 2005; Ferrarotti, 2007; Mallimaci & Giménez, 2006) el análisis cualitativo de un conjunto de relatos de vida paralelos permite explicitar los elementos pertinentes o indicios de información y significado con el fin de relacionar y comparar los distintos relatos.

En la perspectiva etnosociológica, la función analítica, identifica, a través de la comparación de las diferentes experiencias, las relaciones y procesos que estructuran y sustentan el fenómeno social estudiado, así como, la verificación de las proposiciones y de las interpretaciones. Es un tipo de análisis según una lógica inductiva moderada, caracterizada por una posición intermedia entre lo que Savoie-Zajc (2011) denomina una lógica típicamente inductiva, en la que el marco teórico es retomado sólo al final de la investigación y una lógica inductiva deliberativa, en la que el marco teórico guía todo el proceso de análisis.

Por ello, y a partir de las bases conceptuales plantadas para el ppCUD (Figura 2), se construyó el mapa conceptual que guió el análisis del ppCUD. En dicho mapa se establecen cada una de las dimensiones conceptuales con los diferentes aprendizajes esperados y se relacionan con el perfil socio-demográfico del alumnado, las características específicas del programa, la experiencia previa en solidaridad y CD y el tiempo transcurrido desde que se finalizó la experiencia.

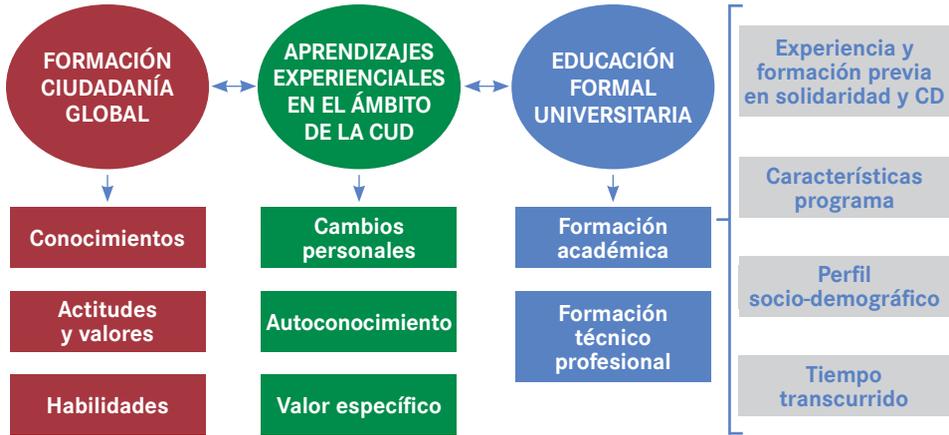


FIGURA 2. MAPA CONCEPTUAL DEL ppCUD

El análisis de un relato de vida constituye un episodio dentro de una totalidad dinámica y por tanto, es necesario comparar los distintos relatos que configuran el corpus global. Así, buscando un análisis acumulativo de los distintos relatos y siguiendo a Desmarais (2009), se planteó un análisis de contenido temático y comprensivo del corpus de relatos, con el fin de comprender y comparar la experiencia vivida.

En este sentido, se inició el análisis con la transcripción del verbatim de cada uno de ellos. En un primer momento, se realizó el análisis a través de una lectura fluctuante de la transcripción de cada uno de los relatos. Seguidamente, se eligió del corpus de relatos recogidos, el relato más rico en cuanto a la descripción de la experiencia y se deconstruyó en unidades de sentido o temas, surgidos de las entrevistas. El análisis temático permitió que se identificaran y evidenciaran las recurrencias y los elementos transversales que emergieron en los diferentes relatos y, con ello, se pudieron identificar los núcleos temáticos del corpus de relatos. Así, a partir del análisis temático y con la orientación de los principios teóricos que enmarcan dicho programa se organizaron los temas en categorías y subcategorías y se agruparon en familias.

En segundo lugar, se realizó un análisis comprensivo del corpus de relatos identificando la diacronía del relato, es decir la sucesión temporal de los acontecimientos, con la finalidad de establecer la relación entre el antes y el después, e identificar posibles cadenas de causalidad y paralelismo entre los relatos. Así, se identificaron tanto aquellas palabras o "*indicios*", es decir, tanto los hechos recurrentes que sobre la experiencia vivida emergieron en la mayoría de relatos, como las zonas blancas, es decir, los momentos o situa-

ciones en las que no podían o sabían explicarse y la emotividad que dichas vivencias generaron en el transcurso de la narración, ya que, su identificación implica que dicha persona reconoce y da sentido a las continuidades y discontinuidades de su experiencia vivida (Bertaux, 2005, p. 92).

La reconstrucción de la estructura diacrónica permitió la representación de una imagen sobre el cómo se han ido desarrollando las relaciones y los procesos que acontecieron durante la experiencia vivida. Imagen que ha permitido evidenciar, comprender y explicar la contribución e impacto de la experiencia vivida en el alumnado con el ppCUD. En la Tabla 13 se describen las diferentes familias, categorías y subcategorías.

TABLA 13. FAMILIAS, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

FAMILIAS	CATEGORÍAS	EXPLICACIÓN/ DEFINICIÓN CATEGORÍAS
0. Situación de vida previa a la experiencia	0.1. Hábitos consumo 0.2. Valores 0.3. Visión mundo 0.4. Relaciones	Cómo era su estilo de vida, hábitos de consumo, su visión del mundo y sus valores antes de participar y vivir la experiencia. Cómo eran sus relaciones de amistad.
1. Motivación para participar en el ppCUD	1. Influencia: 1.0. Profesores 1.1. Compañeros 1.2. Padres 1.3. Pareja 1.4. Experiencia en voluntariado y/o CD 1.5. Participación en otros programas de movilidad 1.6. Interés por viajar y conocer culturas distintas 1.7. Interés por voluntariado y CD	Qué motivos le han llevado a participar en este programa.
2. Choque cultural	2.1. Primeras reacciones	Qué le sorprendió del país, si era como se imaginaba.
	2.2. Conocimientos adquiridos sobre el país	Conocimientos adquiridos en relación a la económica, política, sistema educativo/ salud/ social/ género, pobreza, migraciones, de su país.
	2.3. Diferencias en la forma de vida 2.3.1. Percepción de nuestro modelo vida	Identifica diferencias entre nuestra forma de vida y la forma de vida del país.
	2.4. Adaptación: 2.4.1. Añoranzas 2.4.2. Dificultades 2.4.3. Soledad 2.4.4. Vivienda	Cómo ha sido la adaptación a la forma de vida de una cultura distinta: con quien vivía, salir sola, forma vestir, género, alimentación, ocio, consumo, etc. Qué dificultades ha tenido, sensación de miedo o peligro. Qué echaba de menos (ocio, alimentación, condiciones vivienda). Dónde vivía y que vida hacía.
	2.5. El valor de vivir con una familia	Valora y piensa que vivir con una familia del país conlleva otras vivencias y aprendizajes.
	2.6. Diferencias en el ejercicio profesional	Le sorprende y ve diferencias entre ambos países en el ejercicio de su profesión.
	2.7. Lo que valoran de la cultura	Que es lo que más valora, lo que le gusta de la forma de vida del país.
3. Afectos, sentimientos y relaciones con la gente del país	Sentimientos: 3.2.1. Nostalgia 3.3. Vínculo familiar 3.4. Vínculo con el país	Sentimientos y vivencia de tener amigos/as país, de tener familia. Qué siente cuando recuerda la experiencia.
	3.5. Comunicación posterior	Contacto y relación posterior con ellos. Deseos de volver al país.

4. Significado y contribución personal de la experiencia	4.1. Readaptación a la vida anterior	Dificultades para volver a adaptarse a su vida anterior.
	4.2. Cambios a nivel personal: 4.2.1. Cambios vitales 4.2.2. Autoconocimiento; seguridad; autoestima 4.2.3. Cambios estilo de vida	Expresión de un antes y después. Cambios vitales de pareja, amigos. Adquisición de: autoconocimiento, seguridad, independencia, autoestima. Cambio en su forma y estilo de vida, contribución a una mayor percepción de bienestar.
	Adquisición de valores	Ha adquirido o fortalecido valores cosmopolitas (justicia, respeto, equidad, empatía, solidaridad, compromiso, diversidad). Respeto y valoración, diversidad y diferencia.
	4.4. Argumentación y análisis crítico del mundo: 4.4.1. Cambios en su forma de ver el mundo 4.4.2. Corresponsabilidad N-S 4.4.3. Cambios en su percepción sobre la migraciones 4.4.4. Visión sobre la CD 4.4.5. Visión de nuestras actitudes hacia el Sur	Tiene un pensamiento crítico y abierto. Argumenta sobre nuestra responsabilidad y repercusión de nuestra forma de vida. Reconoce injusticias y desigualdad de oportunidades Identifica cambios en la forma de ver a los países del Sur, las migraciones e inmigrantes Analiza de forma crítica la CD. Identifica nuestras actitudes al participar en proyectos de CD.
	4.5. Contribución y Compromiso social	Su Contribución y participación para que el mundo sea mejor: acciones movilización ciudadana, solidaria/ C.D.
5. Valoración académica y profesional del programa	5. Prácticas: 5.1. Actividades realizadas 5.2. Dificultades 5.3. Seguimiento y tutorización del aprendizaje 5.4. Propuestas de mejora 5.5. Diferencias de aprendizaje con las prácticas en Mallorca	Tipo de prácticas realizadas. Diferencias con las prácticas que se realizan en Mallorca. Dificultades encontradas durante el aprendizaje.
	5.6. Aportación del programa a su profesión	Contribución de la experiencia a su ámbito profesional, en relación a conocimientos, valores y ámbito de ejercicio.
	5.7. Diferencia con otros programas movilidad	Identifica diferencias entre los objetivos de movilidad y este programa.
6. Valoración global programa	6.1. Valor específico del ppCUD	Importancia y valor del programa. Vivencia de una experiencia importante personal y profesional
	6.2. Extensivo a todos los estudios	Programa que debería ser extensible a todos los estudios.
	6.3. Recomendación de la experiencia	Si la recomienda a otros compañeros/as
	6.4. Deseos de repetir la experiencia	Deseos de repetirla.

Fuente: Elaboración propia.

En último lugar, se volvió a reconstruir el relato a partir de una síntesis del contenido de las entrevistas, de las preguntas específicas y del perfil socio-demográfico, con las distintas categorías del estudio.

Para el proceso de análisis de los datos obtenidos con las entrevistas se ha utilizado el software Atlas.ti 5.5.

4.4.5 Rigor metodológico

En esta investigación se han llevado a cabo varias estrategias de rigor metodológico que han permitido replantear y refinar todo el proceso de investigación. Ya que buscar el rigor y la confiabilidad del estudio a través del procedimiento de triangulación, combinando diferentes teorías, fuentes de datos, métodos de investigación y técnicas en el estudio de un fenómeno, otorga validez al estudio (Bertaux, 2005; Denzin, 1970; Mallimaci & Giménez, 2006; Ruiz-Olabuénaga, 1999).

Por tanto, se han utilizado varios métodos complementarios: como la observación, la entrevista biográfica, la saturación, la codificación, la coherencia interna y la contrastación con otros trabajos.

La observación se realizó durante las entrevistas tomando notas del desarrollo de las mismas, el contexto, el lenguaje no verbal, el modo del lenguaje verbal, así como, las emociones que surgieron y la emergencia de zonas blancas u olvidadas, ya que representan momentos y/o hechos que no se quieren o pueden mencionar (Bertaux, 2005).

En cuanto a la entrevista, y con la finalidad de ser lo más fiel posible, se respetaron y se dio valor al cómo, las personas entrevistadas, organizaban sus conocimientos y experiencias sin encorsetarlo y limitarlo a categorías previas restrictivas.

Con la técnica de saturación se pudieron establecer el número de relatos que han permitido comprender un fenómeno social vivido a través del ppCUD (Agreda, 2004; Bertaux, 2005; Ruiz-Olabuénaga, 1999). Así, se fueron realizando entrevistas hasta llegar a un punto en el que ya no apareció ni nueva información, ni se expresaban diferentes vivencias. A pesar de ello, se realizaron tres entrevistas más, para garantizar que, no se trataba ni respondía a una individualidad, sino que, garantizaba que el discurso se había saturado, al no surgir ninguna información relevante y no aportar nada nuevo a los otros relatos precedentes. Así, a través de la saturación se ha podido identificar y

comprender con claridad el impacto y la contribución que ha tenido el ppCUD, que se ha expresado a través de diferentes voces individuales (Sanz, 2005).

Otra de las técnicas utilizadas ha sido la contrastación del sistema de codificación de los diferentes relatos (Bertaux, 1988; Ruíz-Olabuénaga, 2012). Así, una vez realizada una primera codificación preliminar, otros dos investigadores con experiencia en este tipo de análisis, revisaron todo el sistema de codificación de forma independiente. Después de ello, se contrastaron las diferentes codificaciones y a través de un proceso de reflexión y diálogo se alcanzó un acuerdo en la codificación. Este proceso permitió que se eliminaran o modificaran algunos códigos y se unificaron los que, significando lo mismo, se habían codificado con nombres diferentes, hasta llegar a una lista única de codificación.

Por otro lado, se buscó la coherencia interna del estudio, a través de la identificación de las recurrencias, las lógicas de acción parecidas y los elementos comunes que emergieron entre los distintos relatos. Con ello, se pudo evidenciar tanto un paralelismo y analogía entre los diferentes relatos como la lógica y la coherencia de los mismos. Otra técnica utilizada ha sido la búsqueda de evidencias de disconformidad con los resultados, con los casos desconfirmantes, volviendo a los datos y buscando en ellos evidencias de disconformidad o diferencias por la significancia que pueden tener en la comprensión del ppCUD.

Además de ello, al contrastar que la información obtenida en la elaboración del perfil socio-demográfico, las preguntas específicas relacionadas con el programa y la experiencia y formación en el ámbito de la solidaridad y CD, se verificaba con la información relatada durante las entrevistas, permitió establecer una relación de sincronía y concordancia que otorga rigor y coherencia al análisis de los diferentes relatos (Bertaux, 2005).

Finalmente se contrastaron los resultados obtenidos con los de otros trabajos relacionados en el ámbito de la EpD, buscando similitudes y diferencias que permitieran aportar nuevos conocimientos e información.

4.4.6. Consideraciones éticas

En primer lugar es importante especificar que, en relación a los datos recogidos para este estudio, se cumple estrictamente la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Por ello, los datos se identificaron mediante un código y solo la investigadora responsable del estudio ha podido relacionar dichos datos con las personas participantes.

Por lo que la identidad del alumnado participante no ha sido revelada en ningún momento ni en ningún informe de este estudio.

Además de ello, durante el proyecto se ha tratado de mantener una perspectiva ética y reflexiva puesto que se ha trabajado con personas que han confiado sus vivencias y experiencias personales y académicas a través de los relatos de vida. Por ello se ha garantizado el anonimato de los/as participantes, la confidencialidad de los datos a lo largo del proyecto y la participación voluntaria.

Antes de realizar las entrevistas, todas las personas a las que se les solicitó la participación, dieron su consentimiento a través de la carta de presentación que se les remitió. En dicha carta se presentaba quien era la investigadora principal y se informaba sobre el propósito del estudio, los beneficios potenciales de la participación en el mismo, así como las estrategias de confidencialidad usadas. A pesar de ello, previo al inicio de la entrevista se les volvió a explicar el propósito del estudio, la técnica de grabación de la entrevista y las estrategias de confidencialidad de la misma.

Para asegurar el anonimato y la confidencialidad en las transcripciones se codificó cada una de las entrevistas, obviando de este modo el nombre de las personas entrevistadas. Y, además de ello, se han mantenido las grabaciones y las transcripciones en lugar protegido y seguro.

4.4.7. Limitaciones del estudio

Como en toda investigación cualitativa, los resultados obtenidos en este estudio tienen como propósito fundamental producir datos de gran valor social por ser contextualizados, pero eso hace que únicamente sean generalizables y transferibles a contextos similares a los estudiados. Si bien, a grandes rasgos los resultados de la investigación pueden ser transferibles a otras universidades españolas que están implementando dicho programa, se deben tener en cuenta los factores que pueden dar lugar a una considerable variabilidad en los mismos como son: la subjetividad de los personas participantes, sus distintas condiciones culturales, laborales y de formación, edad, vivencias, etc., y los contextos y contrapartes locales en los que se han desarrollado dichas experiencias.

Por otro lado, otra limitación del estudio ha sido las dificultades de localización del alumnado, ya que en muchos casos están residiendo fuera de la Isla, aunque ello, no ha impedido mantener y seguir los criterios de selección establecidos.

Además, tal y como ya se ha planteado, otra de las limitaciones del estudio ha sido el hecho de no poder contrastar los resultados del análisis de impacto del ppCUD con otras investigaciones con el mismo objeto de estudio. Además de ello, otra de las limitaciones ha sido, como ya se ha ido diciendo a lo largo de la investigación, la escasa producción científica existente sobre este programa, así como la falta de unidad y homogeneidad de criterios existentes en relación al objeto y orientación del ppCUD entre las diferentes universidades que lo impulsan. Ya que ello ha dificultado el hecho de poder partir de un marco de referencia establecido en el que se enmarcara el análisis.

Otra de las limitaciones del estudio ha sido la homogeneidad del grupo, ya que la mayoría del alumnado que ha participado, tenía ya una cierta sensibilidad hacia el tema de la solidaridad y cooperación al desarrollo, hecho que ha conllevado a una saturación del discurso y por tanto, al hecho de que la muestra analizada no haya sido muy grande.

4.5. RESULTADOS

En este apartado se especifican los resultados obtenidos de la información sobre las diferentes familias, categorías y subcategorías establecidas en el análisis, así como, la información de las categorías que han ido emergiendo a lo largo de las entrevistas. Además de ello, también se describen los datos del perfil socio-demográfico, las características específicas del programa y la información relacionada con la experiencia y formación en el ámbito de la solidaridad y cooperación al desarrollo.

La exposición de los resultados de esta fase del estudio, se ha realizado en base a la estructura diacrónica de los relatos. Ya que, dicha diacronía ha permitido describir los acontecimientos, explicar las relaciones y comprender el proceso reflexivo que se ha desarrollado en esta experiencia, en función del antes y después de la misma. De esta forma, se puede ir evidenciando a lo largo de las narraciones, la contribución e impacto que, el ppCUD ha tenido en el alumnado tanto a nivel personal, como académico y profesional.

Así, este apartado se organiza presentando en primer lugar la imagen del grupo, creada a partir de los datos obtenidos del perfil socio-demográfico y de la información obtenida a través de las preguntas sobre las características específicas del ppCUD, relacionadas con su implementación y desarrollo, así como, las preguntas sobre la experiencia y formación en solidaridad y CD.

En segundo lugar, se expone la información relacionada con los motivos e intereses que les llevaron a participar en el programa y la experiencia de participación en otros programas de movilidad académica. El tercer apartado se inicia con la información relacionada con la llegada al país, los conocimientos adquiridos, la adaptación y la vivencia de la experiencia. Seguidamente se expone la información sobre las relaciones y vínculos establecidos con las personas del país, y finalmente, se describen la significación y contribución personal de la experiencia. En un cuarto apartado, se describe la información relacionada con la valoración académica y profesional, así como la valoración global del programa. Y finalmente, se describen las tipologías identificadas de la experiencia vivida.

Si bien en el Anexo 3 se presenta el árbol completo de codificación en el que se describen las diferentes relaciones establecidas entre las distintas familias y categorías y subcategorías de toda esta fase de la investigación, en los diferentes apartados del análisis de cada familia, se especifica su árbol de codificación en el que se refleja las relaciones establecidas entre dicha familia y sus categorías y subcategorías.

Sin embargo, antes de explicar los resultados se ha considerado importante hacer una breve referencia sobre el modo y el contexto en el que se han desarrollado las entrevistas. En este sentido se apunta que se llevaron a cabo en un ambiente relajado, en el que todas las personas entrevistadas compartieron generosamente las historias de sus historias de vida.

Además de ello, es importante reflejar, que en algunos casos, a pesar de haber recordado y explicado que de ninguna manera se estaban evaluando los conocimientos adquiridos en el programa, algunas personas mantuvieron, durante los primeros minutos de la entrevista, una actitud un tanto tensa. Sin embargo, en el transcurso de la misma se pudo evidenciar un cambio hacia una expresión de tranquilidad, complicidad y satisfacción de poder explicar y compartir la vivencia de dicha experiencia. De esta forma, el buen clima generado favoreció totalmente la comunicación y el *feed-back*. Comunicación que, en algunas personas, permitió que emergieran emociones, risas y llanto al recordar y revivir la experiencia.

Al finalizar las entrevistas, todas las personas agradecieron tanto la comodidad durante el desarrollo de la misma, como el interés y la atención con la que se habían escuchado sus historias y expresaron su deseo e interés de asistir a la presentación de dicho trabajo. Además de ello, algunas personas, ofrecieron su colaboración y ayuda en la realización de este estudio y otras han seguido manteniendo contacto con la investigadora.

4.5.1. Construcción de la imagen del grupo de estudio

El grupo de estudio ha estado constituido por el alumnado de la UIB que ha participado en el ppCUD durante los cursos académicos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

4.5.1.1. Perfil Socio-Demográfico

En relación a las características de sexo y edad, el grupo ha estado constituido por 4 hombres y 13 mujeres. Con una edad comprendida entre 19 y 41 años. Estando, la gran mayoría del alumnado (70,5%) en la franja comprendida entre los 19 y 26 años de edad.

En relación a sus características personales y familiares, se observa que la gran mayoría han nacido en las Islas Baleares, 5 en Cataluña y 3 personas son inmigrantes, nacidas en Bulgaria, Portugal y Uruguay. Se destaca también que una de las estudiantes, a pesar de haber nacido en Mallorca, refiere ser hija de inmigrantes no europeos.

Además de ello, se observa que la mayoría de los padres no tienen estudios universitarios, así como, el hecho de que ninguno de ellos haya tenido relación con la cooperación al desarrollo y que, tan solo uno de los familiares, concretamente una madre, tiene experiencia en acciones de voluntariado. En la Tabla 14 se describe el perfil socio-demográfico.

TABLA 14. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS PERSONALES			
Todos son residentes en Illes Balears, con distintos lugares de nacimiento			
Lugar de nacimiento: 9 en Illes Balears; 5 en Cataluña; 1 en Bulgaria; 1 en Portugal y 1 en Uruguay.			
Edad: la edad que tenían, cuando participaron en el ppCUD, está comprendida entre 19 y 41 años distribuidos de la siguiente forma:			
Relación edad y sexo	Sexo		
	Edad	Mujeres	Hombres
	< 21	3	
	22-25	4	1
	26-29	4	1
	> 30	2	2
	Total	13	4
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES			
Formación universitaria: 2 hermanos con estudios universitarios.			
Experiencia en CD: ninguno de ellos ha participado en acciones de CD			
Experiencia en acciones relacionadas con la solidaridad: 1 de los familiares, concretamente una madre, participa en acciones de voluntariado			

Fuente: Elaboración propia.

4.5.1.2. Características del Programa (ppCUD)

Las características del programa describen tanto el número de alumnos/as que han participado en los diferentes cursos académicos, como la forma en que cada estudio organiza el programa en relación al país; tipología de las prácticas y duración de las mismas, entidad contraparte y lugar de residencia (Tabla 15).

Así, el alumnado estaba cursando los siguientes estudios: Administración y Dirección de Empresas (ADE); Economía; Magisterio; Enfermería; Fisioterapia; Trabajo Social; Educación Social; Pedagogía e Ingeniería Técnica Informática. En cuanto a los países en los que han realizado la experiencia práctica se encuentran: Bolivia; Brasil; Cuba; Ecuador; El Salvador; Guatemala; India; Nicaragua y Perú.

En relación a la tipología de prácticas académicas, se observa en primer lugar la realización del prácticum, en segundo lugar los créditos de libre configuración (CLC) y el proyecto final de carrera (PFC).

La duración de los programa ha oscilado entre un mínimo de 60 días, (periodo mínimo establecido por la OCDS) y un máximo de 90 días definidos por parte de algunos estudios que han participado.

En cuanto a la entidad del país (contraparte) responsable de las actividades académicas, se observa que los distintos programas mantienen una colaboración tanto con universidades públicas como privadas, con centros de enseñanza, fundaciones y con ONGDs.

Por otro lado, y en relación al tipo de alojamiento en el que se hospeda el alumnado en el país, se observa que el programa contempla diferentes posibilidades como son: pisos compartidos, vivir con familias del país y residencias de estudiantes.

TABLA 15. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

DESCRIPCIÓN DE LOS DIFERENTES PROGRAMAS				
ALUMNADO QUE HA PARTICIPADO CADA AÑO				
Curso 2009-2010		7		
Curso 2010-2011		4		
Curso 2011-2012		6		
TIPOLOGÍAS DE LAS PRÁCTICAS				
Prácticum		8		
Créditos de libre configuración (CLC)		5		
Proyecto final de carrera (PPC)		4		
ESTUDIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DISTINTOS PROGRAMAS				
Estudios	Duración estancia	País	Contraparte	Lugar de residencia
Administración y dirección de empresas (ADE)	90 días	India	Fundación	Residencia con otros voluntarios
Economía	90 días	India	Fundación	Residencia con otros voluntarios
Educación Social	90 días	Nicaragua Perú Guatemala	ONGDs	Vivienda particular compartida
Enfermería	60 días	Bolivia Ecuador	Universidad pública	Vivienda particular compartida
Fisioterapia	60 días	Brasil	Universidad privada	Residencia de estudiantes
Ingeniería Informática	60 días	Cuba	Universidad pública	Residencia de estudiantes
Magisterio	60 días 90 días	Marruecos Perú	Colegio Español Escuelas privadas	Vivienda particular compartida
Pedagogía	60 días	Nicaragua	Universidad Pública ONGDs	Familias país
Trabajo Social	60 días	Guatemala El Salvador	ONGDs	Familias país

Fuente: Elaboración propia.

4.5.1.3. Experiencia y formación en solidaridad y cooperación al desarrollo (CD)

En relación a la experiencia en CD y solidaridad del grupo, se destaca su homogeneidad en relación a que una mayoría ya participaba en acciones de voluntariado, la mitad del grupo colaboraba, además, en acciones de participación ciudadana y movilización social y utilizaba también el comercio justo, aunque todos, desconocían la banca ética. Y, tan solo una persona había participado en un proyecto de CD.

En cuanto a la formación, previa a la participación en el ppCUD, relacionada con la CD y solidaridad, se destaca que, ninguno de ellos refiere haber realizado esta formación ni como parte de las diferentes materias de sus estudios, ni como una formación complementaria, adquirida por propia iniciativa, al margen de sus estudios. Por lo que, la única, formación que comparte todo el grupo, es el curso de voluntariado especializado en cooperación al desarrollo (de 20h de duración) que imparte la OCDS a todos los participantes de forma obligatoria y que actualmente, se contempla como uno de los requisitos para participar en el ppCUD (Tabla 16).

TABLA 16. EXPERIENCIA Y FORMACIÓN PREVIA

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN CON LA SOLIDARIDAD Y LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO (CD)		
ANTERIOR A LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA		
Voluntariado	12	
Participación ciudadana y movilización social	8	
Utilización Comercio Justo	8	
Utilización Banca Ética	0	
Formación en CD	17	Curso de voluntariado en CD
Participación en acciones de CD	1	

Fuente: Elaboración propia.

La información recogida permite empezar a dibujar una primera imagen en la que se evidencia una homogeneidad del grupo. Que se refleja, tanto en una similitud en relación a sus características socio-demográficas, cómo es el hecho de poder vivir una misma situación contextual en el ámbito académico, como en una sensibilidad hacia el tema de la solidaridad. Así, esta imagen se convierte en el punto de partida que, sin duda, nos ayuda y permite, a través

del análisis de las entrevistas, comprender la lógica del itinerario, así como, la definición de algunas tipologías del grupo, objeto de este estudio.

4.5.2. Situación previa a la participación en el ppCUD

Con el fin de poder establecer si realmente la participación en el ppCUD ha modificado su forma de vida y poder establecer un proceso cronológico sobre la experiencia vivida en el que se diferencia un antes y después del acontecimiento, en el desarrollo de las entrevistas se ha explorado tanto la forma de vida y la existencia de valores, como la visión del mundo y la forma de relacionarse, que tenían antes de participar en el programa (Figura 3).

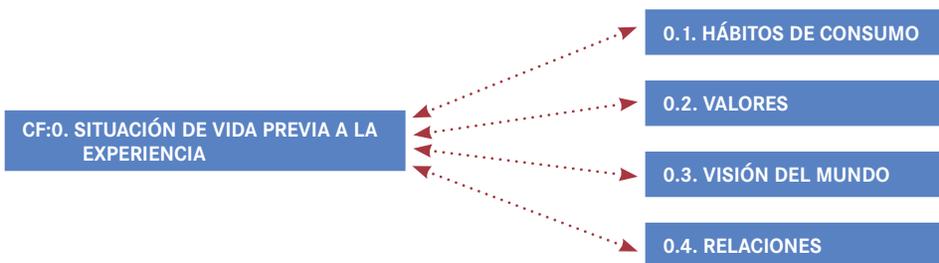


FIGURA 3. CODIFICACIÓN SOBRE SITUACIÓN DE VIDA PREVIA A LA EXPERIENCIA.

En relación a valores y forma de vida que el alumnado tenía antes de participar en esta experiencia, se evidencia que, el grupo, está constituido por personas con unos valores de vida, una visión del mundo y un estilo de vida en el que la solidaridad, la empatía, la vivencia de las desigualdades, la sostenibilidad, etc., les ha ido definiendo como personas:

“Jo lo que me va motivar exactament no sé què és però jo quan ja anava a ESO, batxiller, no sé si, a lo millor a quart d’ESO, primer de Batxiller ja, no record el perquè però ja vaig tenir ganes de, d’anar-me’n, (...) jo pensava en l’Àfrica. Però clar, m’ha de venir d’això perquè a ca meva no, que va, no han sortit i no, són gent molt, molt planera, no tenen estudis i això. I per això, va ser, no sé, no sé perquè vaig tenir aquelles ganes. És, no ho sé, era com un sentiment” (E: 10/2012).

“Jo era conscient de les desigualtats per lo que t’he dit, llegeixes, t’ho anunciaven per la televisió, (...) I realment ho vivia, estava amb gent que ho vivia i que m’ho contava” (E: 10/ 2012)

“Des de ben petitona, i he tingut molts de problemes en la vida per ser com soc, sí, perquè saben que som engrescadora, que m’agrada ficar-me en la història,

que va amb mi aquesta filosofia de vida i per lo que sempre he estat lluitant. (...) M'han inculcat aquests valors de proximitat, empatia, d'establir relacions amb la gent, de la riquesa que comporta, de saber compartir" (E: 1 / 2012).

"Sí, però és que jo crec que ses persones que comencen a participar amb aquests programes..., aquest programes no venen a tu, si no són ses persones que se comences a interessar perquè saben que hi ha algo que no funciona bé en el món i que hi ha desigualtat i tal... I crec que ses persones que participen en aquest programa tenen una predisposició perquè abans s'han informat i han tingut sa informació i sa voluntat de fer-ho, no? Es a dir, ajuda perquè crec que ses persones tenen una predisposició" (E: 17/2013).

4.5.3. Interés, motivación e influencia para participar en el ppCUD

En la Figura 4 puede observarse el árbol de codificación utilizado en el que se describen las diferentes categorías planteadas para analizar los diferentes elementos motivacionales que han influenciado y han llevado al alumnado a participar en el ppCUD.

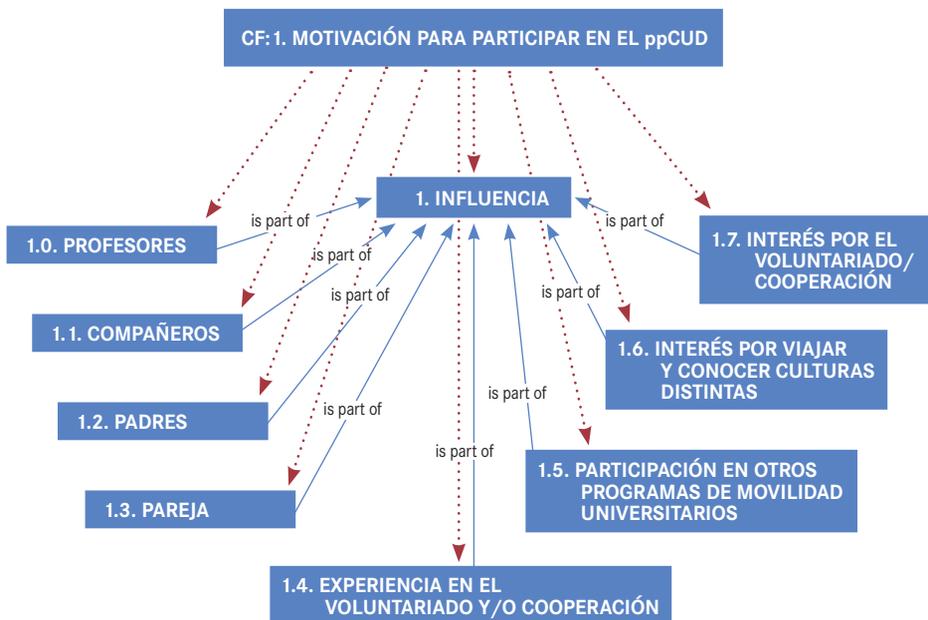


FIGURA 4. CODIFICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

En cuanto a los motivos que les influyeron a participar en el ppCUD, han sido el deseo de viajar y conocer culturas diferentes a la suya y el interés por el voluntariado y la cooperación al desarrollo, mayoritariamente. En un segundo

nivel intervienen factores como son el poder conocer países relacionados con sus familiares y el poder obtener una visión más global del mundo.

En relación a su interés, se identifica que los principales factores que les llevan a participar en el ppCUD, han sido, para la mitad del grupo, el deseo de viajar y conocer culturas diferentes y para, la otra mitad, el interés y/o experiencia en el ámbito del voluntariado local y de la CD.

Así, en las diferentes entrevistas, el alumnado sostiene que viajar y conocer culturas distintas ayuda a conocer y aprender otras formas de vida y por tanto, a adquirir una visión más global del mundo:

“Sempre hi ha hagut alguna cosa a dins meu... que...m’ha agradat conèixer coses diferents a lo meu,..(..) sempre somniava en arribar a sa Universitat poder viure una experiència d’aquestes. I jo veia que era a tercer i que l’Erasmus no... i tal, i varen sortir aquestes beques de Marroc. (...) Marroc era un país que m’atreia que tenia ganes de descobrir, palpar un poc una cultura totalment diferent a sa que visc aquí. I vaig..., vaig tirar cap endavant quan me varen acceptar sa beca. Ah..., d’això... sa meva sort va ser que sa feina me deixava...” (E: 4/ 2012).

“A mi sempre m’ha agradat viatjar i totes aquestes coses, conèixer altres cultures. I des de que vaig començar la carrera...sempre ens han dit que hi havia la possibilitat de realitzar les pràctiques a un lloc fora de l’Estat Espanyol” (E: 5/ 2012).

“M’agrada molt viatjar... (...) jo vaig està mirant un Seneca per anar..., crec que era a Córdoba o Cadis, també m’interessava bastant. Vaig mirar també per anar a França, que també m’interessava molt, però no... i de cop vaig veure així mirant unes beques per fer pràctiques, i vaig dir: -Uep! Pràctiques a un altre lloc que no sigui aquí, no? Aquí sempre ho coneixeré perquè sempre estaré per aquí...això m’interessa” (E: 12/ 2013).

“Bé, se’m va començar a despertar, digamos, l’interès per tenir una visió un poquet més global del món, no? per entendre un poc més el món, perquè no l’entenia massa bé i hi havia moltes coses que no m’agradaven i bé, vaig començar a participar en els cursos de cooperació” (E:17/ 2013).

“Creía que era una oportunidad, en ese momento acababa la carrera y creía que era una oportunidad maravillosa para poder viajar y conocer diferentes países” (E: 11/ 2012).

De igual forma, se evidencia, de forma recurrente en muchas las entrevistas, otro elemento de motivación, como es el interés por el voluntariado y la CD, así como, el hecho de que la participación en el programa les ha permitido poder llevar a término uno de sus sueños.

“Vaig estar amb una associació, vaig anar de viatge, però en pla turista, a Israel a Jerusalem, vaig estar també a la part de Cisjordània. I vaig està amb una associació, que és una amiga meva que està dins d’aquesta associació que és pro-Palestina, i bé, vaig estar les dues setmanes a fer... qualche acte que vàrem fer per allà i aquí és allà on me va picar un poc...(…) es a dir no eren professionals de la cooperació. Però bueno, vaig tenir el primer contacte amb ONGD, en tal... i, sí vaig dir:, jo això ho he de provar” (E:6/ 2012).

“A part de l’escola, jo vaig anar... fa vuit anys vaig començar anar allà, no? a un projecte d’educació, a la selva, amb gent que no té recursos, i bueno són gent que viuen en caserius” (E:12/ 2013).

“Sempre la cooperació internacional m’havia interessat molt i... bueno, vaig... no sé, vaig trobar que era una oportunitat que bueno...” (E: 13/2013).

“Sempre ha sigut com un...un somni una idea que tenia clara que la volia fer, no sabia en quin moment de la meua vida però això de cooperar, la cooperació no sabia si de cara a un futur m’hi dedicaria o no però ho volia provar sí o sí” (E:16/2013).

“Era mi sueño, es decir... yo a la India siempre he querido ir y además, a través de la Fundación...” (E: 8/ 2012).

Sin embargo, y a pesar que, una mayoría, tenía ya una predisposición hacia este tema, también se han encontrado personas para las que, la participación en el ppCUD, ha sido tanto una oportunidad, como la posibilidad de realizar sus prácticas en otro país, sin que esta decisión tuviera relación, ni con una visión, ni con planteamientos relacionados con la solidaridad y/o la cooperación al desarrollo:

“Hi vaig anar perquè me feia moltes ganes, sempre m’havia fet ganes anar a qualche banda... ah... i era un país que me cridava molt d’atenció. Així com per exemple Sud-Amèrica no me crida d’atenció, Marroc sempre m’havia cridat d’atenció. I vaig veure que tampoc era molt de temps, perquè no me’n volia anar un període molt llarg, que era una escola espanyola, perquè si hagués estat una escola que no xerren espanyol dons ja no,... (..) te’n vas

al Marroc no per conèixer Marroc, te'n vas a fer ses pràctiques de sa teva carrera” (E: 2/2012).

“No. No perquè no he pogut. Això va ser sa meva oportunitat” (E: 4/2012).

“Era querer viajar... en si el proyecto que me ofrecían me parecía muy interesante. Había tenido la oportunidad de conocer a personas del Salvador, que realizan el proyecto. Una de las cosas que me interesaba del proyecto era trabajar con jóvenes en un contexto de ciudad (...) realmente era algo que hacía tiempo que quería hacer pero nunca no se me planteó la oportunidad porque trabajo desde hace mucho tiempo y he tenido que compaginar los estudios con el trabajo “(E: 9/2012).

Se destaca que, en algunos casos, ha emergido un factor que no se había planteado al establecer las diferentes categorías de análisis, como es el hecho de haber nacido en otro país, o bien tener padres inmigrantes y/o pareja. Dicho factor se ha podido evidenciar como un elemento motivacional que ha influido notablemente en la decisión de participar en el ppCUD:

“(...) Mon pare és Bolívia i clar, jo coneixia la... i clar, jo coneixia la part de Sud Amèrica he anat un parell de vegades, (...) bé, fa anys vaig anar al metge a Bolívia i me va impactar moltíssim....A partir d'aquí vaig,...me va interessar el tema de la cooperació ” (E: 15/2013).

“Bueno i també ja coneixen es meu aHlot...és Marroquí, bé es meu aHlot era aquí quan jo me'n vaig anar, però també va influir una mica... però...no ho sé perquè, realment, si hagués influït no me'n hagués anat, perquè m'hagués volgut quedar amb ell. Vaig estar tres mesos sense ell.. o sigui..., no ho sé. Jo crec que també nosaltres tenim descendents d'Algèria, de molt enfora, i sempre ho he sentit a sa família, i després un repadrí meu va estar a sa guerra del Marroc, i no sé, jo crec que també ho he sentit molt...” (E: 2/ 2012).

Además de ello, se han identificado otros factores que les han influido para participar en el ppCUD, como son, tanto la opinión de compañeros que ya habían vivido la experiencia, como la del profesorado de sus estudios:

“I de cop i volta va venir en Miquel, en Miquel Oliver... el pràcticum forma part de la nostra carrera, per lo qual havíem de fer el primer pràcticum. (...), i va venir el professor Douglas, per mi va ser super significatiu en aquell moment. En Miquel me va dir: Aina, anima't. I jo vaig: - però Miquel... jo no puc. Tinc un problema, una dificultat física que en aquest moment jo no sé fins

en quin punt estic preparada per afrontar un viatge d'aquestes característiques-Vinga anima't! És una experiència super... a més tu com a persona... que jo començ a conèixer-te... A més havíem treballat junts, perquè jo havia estat d'alumna col·laboradora amb ell... I tot això i com a que me va anar engrescant” (E: 1/2012).

“I em va atreure la idea de parlar amb l'ahota que va anar l'any anterior en el meu, va tenir un experiència molt bona, tot i que tu penses, a lo millor jo no...” (E: 5/ 2012).

“No, bàsicament, va ser això, vaig tenir un company que hi va anar el curs anterior, en aquest mateix programa a Nicaragua, ell va anar amb Estades Solidàries, no és igual, però sí que va anar al mateix destí, en el mateix poble en la mateixa gent. I era amb aquest company que som membres tots dos d'una associació i compartim, per lo tant teníem bastant de contacte. I bé, va ser ell que me va influir bastant, va començar a xerrar-ne, ell se va enamorar de Nicaragua i me va transmetre un poc això. Sobretot la curiositat de dir: -Ostres! Jo també me'n podria anar, no?” (E: 6/2012).

A pesar de que la mayoría han tenido el apoyo de la familia y/o pareja en la decisión de participar, es importante resaltar las manifestaciones que describen sobre la decisión tomada. Así, afirman que les hace mucha ilusión y afirman que lo viven como un reto personal, como un hecho esperado que tiene mucha significación:

“(...) Vaig estar reflexionant moltíssim, ho vaig compartir amb la meva parella, ho vaig compartir amb la meva mare, amb els meus germans... -Sí, ves-te'n, ves-te'n si tanmateix lo que tens ho tens, es a dir, pots anar a més o pitjor, així que tu ets valenta, a més és lo que sempre has esperat, sempre tenies desitjos de fer-ho-, I per mi va ser molt significatiu que comptessin amb mi. Se m'obria una porta i ...jo podria desenvolupar-me, creixa i fer allò que sentia que havia de fer, no?” (E: 1/2012).

”Ho vaig xerrar amb ma mare, vaig xerrar amb sa meva família, en aquell temps tenia parella. I bé, no tenia cap problema... no tenies cap lligam que et digués que no... ... cap lligam, tothom ho veia favorable” (E: 4/2012).

“A ma mare li va encantar, perquè a mare sempre li han agradat aquests temes, l'hi hagués agradat molt fer-ho ella, mai ho ha pogut fer, i me va recolzar molt”...(...) també tinc un ahlot, que fa molts d'anys que estam junts, fa nou... bé ara en farà deu, feia vuit anys que estàvem junts, i a ell no li vaig dir res, quan li vaig comentar va ser un moment difícil perquè era en pla:

-ostres! Ara l'hi he de dir...- I per la meva sorpresa... me va donar un munt de suport” (E: 6/2012).

Sin embargo, a pesar de que, la mayoría estaban motivados/as, el momento de irse no les resultó fácil. Así, y a pesar de contar con el apoyo de los familiares, expresan haber tenido dudas sobre la decisión tomada, generadas por inseguridad y por el miedo a la soledad:

“Sí, els dies abans de marxar és com... no me'n vaig!!! Tinc els bitllets, tinc tot... Jo no me'n vagi. Perquè..., no sé... te'n vas sola, que també és un motiu que a molta gent espanta...és una cosa que et fa por el marxar tot sòl” (E: 5/2012).

“Ostres! Sí que me'n vaig!!!- I aquí va ser quan em vaig començar a plantejar: -I perquè te'n vols anar? I què vols fer?- I aquí vaig dir:-bueno!, te l'has de jugar!- I mira” (E:6/ 2012).

Y, en otros casos, además de sus dudas, tuvieron que superar la falta de apoyo y las manifestaciones de temor tanto de la familia como de sus amistades:

“Vale, mi familia no me apoyaba (...) No ha influido nadie, ni mis padres ni mis compañeros, de hecho más bien... la gente me respetaba pero no me entendía...” (E: 9/2012).

“No, va ser la, la família. La família. La família...sí, estàs loca, puf... Y seguro que te pasa... Estàs loca... Sí, sí. Estàs loca y tendrás más papeletas para que te pase algo y no.... Bufff”. (...) la meva mare és la que més... Li deia qualque cosa i ja plorava i jo bueno... Clar, jo anava parlant perquè dic millor que, que s'anés modelant, no? Adaptant-se que no de cop i volta arriba el dia, me'n vaig i au, i jo anava parlant normal” (E: 16/ 2012).

Así, en la Figura 5, se describe, de forma esquemática, la relación existente entre la participación en acciones de voluntariado y la motivación para participar en el ppCUD.



FIGURA 5. ELEMENTOS DE MOTIVACIÓN

Al analizar la relación existente entre la participación en el ppCUD y la anterior participación en programas de movilidad académica, se observa que, para la mayoría del alumnado, esta ha sido su primera experiencia en un programa académico fuera de su país, ya que, no habían participado en otros programas de movilidad universitaria. Tan solo, unos pocos, refieren haber participado en programas de movilidad (Erasmus, Leonardo da Vinci y Seneca). Así, para casi todo el alumnado, esta ha sido su primera acción realizada en el ámbito de la CD. En este sentido, identifican grandes diferencias con los otros programas de movilidad que han participado (Erasmus, Seneca, etc.), y afirman que este programa es una experiencia más vivencial, más intensa y que no son comparables. En cuanto a las diferencias entre ellos, todo el alumnado, distingue, claramente, que sus objetivos son completamente distintos. Así, plantean que los programas de movilidad están más relacionados con aspectos académicos, más centrados en el aula y en un contexto similar al nuestro. Y el ppCUD, lo plantean como un programa de campo, de aplicación práctica, en contextos muy distintos, que conlleva, además, al conocimiento de otras formas de vida y a la adquisición de valores:

“L’Erasmus penso que és diferent perquè, t’acabes ficant en una societat com se que vius a l’illa, que vius unes festes... (...) En canvi estant al Marroc, els teus moments d’oci els crees tu com pots, per que no és el mateix oci, Te fas tu ses teves amistats i trobis algú que xerri es teu idioma, si no a mem com te les fas. Tractes temes completament diferents... Per això te dic, aquest és un valor afegit aquest programa... Sí, sí, és un valor afegit, molt molt gros. Jo he tractat temes amb diferents persones, ja sigui de polítiques, ja sigui de societat, ja sigui de qualsevol cosa, que crec que si no hagués estat un país no europeu, no hagués tractat” (E: 4/2012).

“Moltíssimes. A més crec que són completament diferents. ... difícil d’explicar! “Una beca Erasmus...és de més festa i diversió, i jo volia fer alguna cosa que m’omplís més. Es plantejament ja és diferent. Un Erasmus m’hagués donat aprendre anglès perfectament. Una beca de cooperació era més personal, era més vull veure com viu sa gent a altres bandes del món, vull integrar-me amb ells, saber com funcionen” (E: 14/2013).

“Buf! Muchas cosas, La experiencia en sí, valor personal, es que no se puede comparar con nada. Es decir... no lo puedo comparar, pero, (...) el Erasmus, para mí, aparte de estudios, es mucha fiesta. Son dos cosas completamente diferentes ;para nada!” (E: 8/2012).

“Sí, totalmente distintos, en EEUU fui a estudiar básicamente y...pues a lo mejor el de haber aprendido inglés, y a la India fui no sólo a obtener una formación práctica, sino también a vivir una experiencia que era mucho más profunda y personal, no era simplemente el hecho de beneficiarse de aprender cosas técnicas” (E: 11/2012).

4.5.4. Choque cultural

En esta categoría se incluyen las primeras reacciones que les surgieron al llegar al país. En ella se describen tanto las emociones positivas como las negativas, en cuanto a lo que les sorprendió del país, o bien si la realidad había respondido a sus expectativas. Incluye, también, los conocimientos que adquirieron sobre el país, lo que valoran positivamente de la cultura, así como el proceso de adaptación que vivieron.

En la Figura 6 se describe el árbol de codificación sobre el choque cultural. En ella se puede observar la relación existente entre dicha familia y las diferentes categorías y subcategorías tanto planteadas como las que han ido emergiendo.



FIGURA 6. CODIFICACIÓN DEL CHOQUE CULTURAL

4.5.4.1. Primeras reacciones

En una gran mayoría el conocimiento y la vivencia cercana y personalizada de los distintos problemas relacionados con la pobreza, les generó una profunda sensación de sufrimiento, desespero e impotencia y un gran deseo de volver y abandonar el país:

“Per a mi, bueno nosaltres al principi vàrem entrar una mica en xoc...Mira jo vaig patir molt, no te pots imaginar lo que vaig arribar a patir, però era un patiment humà, no un patiment per històries... si no que a mi... va ser un patiment... Quan vaig arribar a Managua hi va haver dos fronts que varen xocar moltíssim!! Un guaaaau! Què fort!!!! I vaig haver de fer Puf! A nivell emocional... i vaig dir: -has vingut aquí a donar lo millor, lo millor de tu i, i..., i... no entris en històries. (...) la pobresa era tal!,... els nanos en els semàfors, els nanos..., era xocant! Que... jo la veritat, mira se’m posen els pels de punta d’aquesta sensació...crec que si m’hagués agafat en un altra moment hagués dit: “tierra tragamé”, vull sortir d’aquí- No?, ...aquella sensació de Wau!!! Què fort!” (E: 1/ 2012).

“ I bueno, sa primera setmana va ser horrible!...clar si a tu te diuen “cerca’t la vida” dons tu te la cerques, però no... te trobes allà..., a damunt Marroc és un país... que no és com aquí ...(...) i te veuen que ets espanyola...(...) I clar vàrem tenir molts de problemes, també, per ser dones, perquè érem dones mos va començar a insultar... Bé, va ser una experiència!!!. I bueno, sa primera setmana va ser horrible!, va ser...” (E: 2/ 2012).

“Amem, jo la primera setmana ho vaig passar molt malament, val? Jo vaig arribar allà i... i jo volia tornar, perquè jo...-“¿Y... dónde he venido? Y esto es el culo del mundo y...”- Sí, sí, sí... perquè justament vàrem arribar a Somoto i havia hagut problema de bandes, i hi havia hagut un assassinat i -“no podeis salir”- i sí, sí... -“acaben de matar a uno por un plato de comida” (E: 6/ 2012).

“Em va impactar moltíssim...La primera impressió va ser molt impactant, vull dir, jo vaig estar com... no sé, tres setmanes en els que contava els dies per tornar i..... després ja no” (E: 13/ 2013).

“ Creo que nunca había visto a una persona... es que no lo recuerdo... haber visto una persona tirada en el suelo así, dejada de la mano de Dios, nunca! Claro, ir allí y ver a una persona tirada en esas aceras, hecha polvo, que todo el mundo pasase... Me impacto, porque ves eso... que es como que esa vida no importa. O sea, pasaba la gente con normalidad, había un montón de basura justo al lado de las cantinas y una persona tirada al lado (...) Al principio sentía mil cosas dentro, incluso sentía curiosidad... o no sé... mil sensaciones dentro, de pena, de lástima, de porqué, de... incluso ¿tendrá familia?, ¿no tendrá otra salida? Para mí no se vive igual, y lo que más me chocó fue la diferencia de clases.. Pufff! A mí me marcó mucho ¿eh?” (E: 9/ 2012).

4.5.4.2. Conocimientos

De forma general y en relación a los países en lo que se ha desarrollado la experiencia práctica, demuestran haber adquirido información que les permite hacer un análisis crítico sobre, el sistema político, las relaciones de mercado exterior y la politización de la sociedad, así como, sobre diferentes aspectos estructurales, como la organización social, educativa, de salud, la lengua, el nivel de vida, etc.:

“La gent, encara que estigui...sa sent que hi ha una dictadura submergida. Jo sincerament, la vaig veure aquesta dictadura” (E: 1 /2012).

“M’agradava molt caminar pel carrer tota sola. Per que quan més tota sola caminava pes carrer..., aprenia més, ja fos vocabulari d’allà, ja fos gent que me trobava i me contava coses... (...) Jo he après paraules àrabs, que inclús ara les vaig recordant, a lo millor trobo qualque alumne marroquí i puc xerrar amb ell” (E: 4/2012).

“El sistema educatiu, pffffff! És que primer que, molts de nins no tenen educació, no estan obligats anar a escola, no tenen educació. Però, dintre dels nins que van a educació, hi ha gent que pensaria: son de baix nivell...

Per res, el sistema educatiu és el mateix que aquí, però... els que val, claro. Hi ha que no poden anar-hi” (E: 5/ 2012).

“Nicaragua me va sorprendre bastant, perquè per jo no te res a veure lo que puguis llegir, val?. Ah... és un lloc on t’empapes molt del sistema polític, val? La gent... les famílies són... políticament molt actives... sobretot això la part de la participació i la... la importància que té la política dia a dia, no? (...) Veus que els pobles del nord, més de camperols, hi ha tota la part Sandinista, i veus molta propaganda, molts d’actes,...però no els hi donen tota la informació i no tenen dades estadístiques de quina és la realitat de l’educació per exemple. Després te’n anaves al sud, que tot és més turisme, i veies més... la informació arribava més, els mitjans de comunicació eren més oberts, la gent ja podia decidir si volia estar en un partit o estar a l’altra” (E: 6/2012).

“(...) Els hi volies demanar si el nin anava amb biberó o no i ja que els hi diguessis mamadera en lloc de biberó pues t’atracava. És a dir, poc a poc, tu anaves, jo què sé, o si ja te coneixies el programa, allà tenen el programa de mamá chula y sanita, abuelitos ricos, chulos y sanitós” (E: 15:2013).

“Cuba és un país que té una altre règim, un altre condició política totalment diferent, on no hi ha aquest sistema de consumisme i on quasi, bueno, s’ha de guanyar sa vida molt per accedir a certs bens, (...)Tampoc no sóc qui, ni crec que sigui un país que se pugui jutjar molt durament per ses condicions que hi ha perquè, sé que externament també hi ha unes ingerències, un bloqueig econòmic que a lo millor no han deixat que aquest país se desenvolupi amb aquest sistema polític o no se sap fins on podrien haver arribat, saps? En canvi sa gent me va agradar molt, saps?” (E: 17/ 2013).

Uno de los factores que ha emergido y se ha podido evidenciar en la mayoría de entrevistas, es el choque que les ha causado la pobreza y la existencia de grandes diferencias y desigualdades, que conllevan a situaciones como la emigración y la inequidad de acceso a recursos y servicios en los distintos países. Para la gran mayoría, esto ha sido un factor que les ha sorprendido y les ha enseñado a identificar las diferentes caras de la pobreza, las desigualdades existentes dentro de la misma, así como, diferentes formas de subsistencia:

“Piura, (...) Los asentamientos humanos que són les... els barris que se creen a les afores, que aquests sí que són molt pobres. I vas a les ludoteques... ..estan a zones més marginals, molt marginals, veus el nen que ve i lo primer que fa és beure aigua perquè a casa seva no té aigua, veus els

nens que s'ho mengen en un moment perquè és l'únic àpat que tenen en tot el dia. Ho veus, i ho veus. (...) A Mallorca no hi ha tants nens que facis un àpat al dia, (...) lo que passa és que a Son Gotleu, veus coses que tampoc són molt.... però és molt diferent. No és comparable però...” (E: 5/2012).

“Sí. Sí. Sí, sí, molta pobresa a Nicaragua... està clar que en termes... la pobresa és relatiu, no?, perquè allà amb un sac d'arròs i un sac de “frijoles” viuen tot l'any, i no passen gana, moltes famílies camperoles. Però clar, sí que hi ha..., sí que hi ha falta de recursos... sí, sí, completament. Sobretot al Nord, a les muntanyes, als pobles” (E: 6/2012).

“Jo (...) era conscient de les desigualtats per lo que t'he dit, llegeixes, t'ho anuncien per la televisió i tal però fins que ho vius no ho toques amb la, en la pell... És un país molt desigual, hi ha poca gent rica i bastant rica i molta de gent pues vivint el dia a dia, lo que he dit abans, casi, jo crec que el noranta, més del noranta per cent de la població viu el dia a dia. Molta gent en el carrer, un país amb molt de desordre social, el carrer, tot això, ahm...” (E: 10/2012).

“Lo que me impactó, sobretodo, de mi ciudad, que todo el mundo me parecía pobre, pero todo el mundo, y con el tiempo descubrí que no, que incluso ahí había diferente clases” (E: 8/ 2013).

“Muchas diferencias de clase, muchísimas! La clase media es totalmente inestable. Todos los jóvenes ven futuro fuera y allí no ven futuro. ... A mí me contó un chico que su madre estaba en Estados Unidos que había cruzado la frontera, y que la había cruzado con los... bueno, con un cártel de esos mejicanos... Me contó que estuvo un año para pagar la deuda, y que ahora sobrevivían gracias a la remesas que recibían, de hecho él estaba estudiando gracias al dinero que mandaba su madre. Es como...el turismo en Mallorca, son las remesas para El Salvador. (...) Creo que lo de la diferencia de clases... Pufff! A mí me marcó mucho ¿eh?” (E: 9/2012).

Se destaca la identificación de la solidaridad como una forma que permite luchar y paliar los efectos de la pobreza y que les ha hecho analizar y cuestionar nuestra forma de ayudar a las personas, que, en nuestro entorno social están en situación de dificultad y /o pobreza:

“Sí que vaig veure gent amb necessitat. Sí, sí que se veu gent que sí, que li falta. Crec que..., bé, gent dormint en es carrer i això... no en vàrem veure. No és tant extrem com aquí. I allà pareix que sa gent que no té recursos, de qualque manera surten endavant, perquè un veïnat li dona pa i se conforme

només en menjar pa i aigua, saps...Jo crec que allà s'ajuden més que..., també naltros ara, amb sa crisi que estem vivint, també estem començant a ajudar-nos més entre naltros. Però, allà sí que estan més pendent de dir: -Es veïnat li falta això, dons vaig a ajudar. Sa veïnada no té això... i tu me talles els cabells i jo de don una ovella, i tal...- i fan com uns intercanvis...perquè encara que no tenguin doblers, dons intenten seguir endavant de qualque manera. No sé... penso que..., intenten sobreposar-se de sa realitat que estan vivint i cercant recursos per viure..., no sé...” (E: 2/2012).

“Sí, veus sa gent que cada vegada que tens un problema com t'ajuda, com lo poc que tenen t'ho ofereixen, no? Clar que sí, sí. És molt diferent sa cultura d'allà, de...” (E: 17/ 2103).

Además de ello, identificar y vivir en sociedades con mayores desigualdades relacionadas con el género y la violencia y demás consecuencias que todo ello conlleva, les han llevado a recapacitar, concienciarse y sensibilizarse sobre las desigualdades de género existentes en casi todos los países:

“En ese sentido es una de las cosas más duras que hay que ver ¿no? El maltrato de todo tipo, no lo ves directamente...sí que te enteras. Es complicado ser mujer allí, es complicado. Eh..., es una sociedad muy machista. También por el tema de..., los matrimonios son concertados, en zona rural, y claro no tienen poder de elección ¿no? Se casan muy jóvenes Pero... es algo que no lo aceptas, porque quitas libertad a una persona. Sí, bueno, sé de chicas, de hablar con ellas, de que por lo menos..., su padre les busca marido y se lo presenta, y si a ella no le gusta pues puede decir que no, ¿no?, bueno, hay chicas que tienen esa libertad, hay otras que no. Es complicado vivir... lo asumen porque es parte de la sociedad, es parte de la cultura. Y, y, y... es algo que cuesta mucho asimilar” (E: 3 / 2012).

“Es que era muy diferente. Por ejemplo vimos mucho el aglutinamiento de familias en una misma vivienda, que no era bueno en según qué aspectos, por ejemplo en tema de abusos...Es complicado cambiar las cosas, porque la estructura del poder es súper difícil cambiarla. (...) La libertad es entre comillas, el tema de la violencia siempre está...” (E: 9/ 2012).

“He arribat a estimar aquesta cultura. Hi haurà coses que no m'agradaran gens... Com per exemple es vel de sa dona. Es vel de sa dona... però he arribat a un punt que ho respecto perquè elles no en tenen cap culpa...” (E:4 / 2012).

“És un tema molt... perquè mon anàrem tres al·lotes, val? Hi ha el tema del masclisme...allà és com a que s’augmenta. Lo primer una dona no val la meitat que un home, el tema de ser practicants..., ja n’hi t’ho coment, és a dir... veien que nosaltres donàvem l’opinió i sí ens escoltaven, perquè al menys ens escoltaven, perquè allà a les dones ni les escolten..., però no donaven cap importància a lo que poguéssim pensar” (E: 6 / 2012).

Como ha podido observarse, la mayoría del alumnado entrevistado, es consciente y tiene una opinión crítica sobre las desigualdades existentes relacionadas con el género y que no justifican con relativismo cultural. Sin embargo y en contraposición, aparece alguna voz que no identifica dicha desigualdad y plantea que la situación de la mujer, responde, a una forma de vida, propia, de una cultura determinada:

“No, no, a mem jo era com m’esperava... (...) Sí, perquè no trobo que sa dona, tampoc, estigui tant mal..., només és que en es bars no hi van, ses dones, van com a unes cafeteries un poc més glamuroses, o un poc..., però en es típic bar així... no hi van. I bueno, aquí a Espanya també hi ha bars que només hi van homes... (...) Bé, també n’hi ha moltes que fan feina. (...) Que sa dona és a ca seva, que sa dona s’encarrega de sa casa, que du els fills a s’escola... (...) No son totes que estan a casa, tampoc. No, no” (E: 2/2012).

Además de las desigualdades de género, han sabido identificar las dificultades de otros grupos vulnerables como son la infancia, personas con discapacidad y población indígena. Así, han observado como estos grupos sufren discriminación, inequidad a servicios y recursos y por tanto, presentan mayor vulnerabilidad:

“El otro día aquí se hablaba en España, el tema de la crisis los discapacitados ¡lo que estaban sufriendo!, y... bueno, cuanto más allí. Allí es..., ser discapacitada la verdad es que es un problema muy grande. Es un problema muy grande porque no tienes movilidad, no tienes bienes públicos. Las chicas que trabajan en los talleres, casi todas, son chicas con discapacidad, viven en sectores marginados de la sociedad..., las castas más bajas y las familias las ven..., la familia, la sociedad las ve como una carga ¿no?, y entonces para ellas es muy duro ” (E: 3 / 2012).

“(...) Por ejemplo el tema de la violencia allí, a mí me machaba un poco, lo veíamos día a día, con los niños... había mucho castigo físico, y aquí en esta parte creo que se ha avanzado” (E: 9/ 2012).

“Si, si... En quant a pobresa i maltractaments, la situació de la dona, la sanitat, després les desigualtats que eren desbordants, també eren gegants, (...) el que més... pues... el treball infantil.(...) Vaig aprendre la realitat, no només les que t’ensenyen pels medis de comunicació si no que és una realitat..... desesperant perquè és... sobretot amb la infància. Veus els “nenes” que a les tres de la matinada els fan aixecar per anar a treballar i després tenen energia per anar a l’escola i després ajudar a les famílies. I... et fa situar-te, prendre consciència” (E: 13/ 2013).

“Guaranda és un poblet molt petitó que està a tres mil metres d’alçada, a sa cordillera dels Andes. (...) ses comunitat indígenes d’allà, que segueixen vivint allà d’alt, a ses muntanyetes, se fan sa seva casa i viuen completament aïllats, i estan allà i és...són genials!!!. I és vera.... si algú li passava alguna cosa quan eres a una comunitat indígena, si era urgent, segurament no arribaves” (E: 14/ 2013).

Por otro lado, cabe destacar, la importancia y significación que ha generado la religión. Factor que ha emergido en las entrevistas sin haberse planteado como una de las categorías de análisis. Sobre la religión refieren, como es el eje central de vida, en los países Magrebís, alrededor de la que se estructuran y se definen sus roles sociales. Por otro lado, en países de Centro-América, identifican y resaltan, el gran papel que desempeña la religión, como motor de desarrollo y soporte social. Dicha conocimiento ha despertado el interés en la profundización y estudio de las distintas religiones, así como, ha generado la comprensión y el respeto por las manifestaciones y señas de identidad relacionadas con la religión a pesar de no estar de acuerdo con ellas:

“Para mí es el país de las contradicciones, porque, incluso la misma religión, es decir, ellos, todos pensamos que India es súper religiosa, muy espiritual, pero cuando vas ahí descubres que no, es decir, ahí existe todos los conceptos, es decir: se casan por dinero, es decir, esto choca mucho ¿cómo puede ser esto? Es decir, estamos mirando valores y demás cosas materiales y es esto, es que todo es contradictorio” (E: 8/ 2012).

“Con el tema de religión, a mí es lo que más me costó, y realmente tienes que aceptarlo, tienes que hablarlo... Porque allí se vive de una manera y la religión actúa de una manera y aquí la ves de otra manera o la has vivido de otra manera. La gran diferencia es que allí tienen muchísima acción social. Muchos jóvenes podían hacer muchas actividades gracias a la iglesia... pueden hacer muchísima vida social gracias a la iglesia, la iglesia les da mucho apoyo. Además creo que allí hay gente que vive situaciones super difíciles y complicadas y que necesitan aferrarse... Creo que la mejor manera de

aferrarse era la religión o la iglesia. (...) Creo que es lo que más me tuvo que plantear, en los primeros días y decir: - Bueno..., rompe tus ideas que tienes ya preconcebidas porque al fin y al cabo aquí es diferente” (E: 9/ 2013).

“Per exemple, allà l’acte de resar, de seguir sa religió i tal... l’oració... Jo mai he seguit cap religió i clar, veure que allà la duien tant... Jo crec que sa religió... en es país àrab això de sa religió és fonamental... allà és una cosa obligatòria. (...) Ara tinc molt d’interès per conèixer diferents...totes ses religions del món. Ara..., encara que no sigui una persona practicant, tinc ganes de conèixer sa religió de cada món” (E: 4/2012).

Como se ha podido observar la experiencia le ha permitido conocer, ver y vivir de cerca problemas de pobreza, que conllevan al maltrato, explotación y a la pérdida de derechos y oportunidades, a la vez que les ha hecho confrontar su propia vida y su visión del mundo.

4.5.4.3. Diferencias en la forma de vida

En una gran mayoría, el conocimiento y la experiencia vivida les llevo a un profundo análisis y reconocimiento de su vida, de sus oportunidades y de sus privilegios, frente a los de otras personas y replantean y se cuestionan nuestra forma de vivir y nuestras prioridades de vida. En este sentido, se identifica, de forma recurrente en todas las entrevistas, como valor, en la forma de vida de los países que han conocido, la tranquilidad y el concepto del tiempo, la forma de relacionarse, el valor de la familia, el hecho de saber compartir y ayudarse, así como, el saber adaptarse a la realidad y vivir de acuerdo a los recursos que se tienen:

“Jo penso que viuen molt diferent a naltros per exemple, una costum és que allà se comparteixen els plats en els restaurants, i això... sa raó és per... no és necessari, com aquí, que tothom demani una beguda, un plat i un postra” (E: 2/2012).

“(...) Tenen un altra ritme de vida. Quan jo vaig arribar allà tenia dinou anys, vaig complir els vint allà, i la majoria de ses al·lotes de sa meva edat ja tenien al·lotes, estaven casades o ja s’havien divorciat, o tenien un o dos fills... I va ser difícil, puffff! És un xoc cultural. Els valors materials són molt superflus allà.... Sa seva manera de viure, jo estava allà i viuen en harmonia i molt feliços” (E: 14/ 2103).

“És que Cuba és un país tan estrany, crec que com se viu allà..., es modo de viure, Sé que ni és tan cruel com diuen uns ni és tan paradisiac com diuen

altres. (...) Però que ells sabien tirar endavant i coses que a mi per exemple em superaven, a ells, sempre sabien treure poc a poc, saps que et vull dir? Em va sorprendre sobretot la gent, que era molt amable, molt feliç... A lo millor més que feliços... no sé si també per resignació... A lo millor son més feliços en els cercles d'amistats..." (E: 17/2013).

"Completament... són molt més familiar ells, sí. Ells donen més importància a tota la comunicació, a la família. Jo que sé... una conversa a la taula, xerraven de política, d'ideals, ells xerraven de... era una cosa molt més intensa, unida i... molt més. I aquí s'han perdut molt de valors d'aquets. (...) Allà realment són molt més feliços, que hi ha un dia a dia molt més... no sé com dir-ho, molt plena, tu te sent allà... no fas pràcticament res, vius un dia a dia i et sents plena. Aquí la vida és molt més... buit de valors. (...) És una realitat totalment diferent, tenim unes preocupacions que ells no tenen. Les preocupacions són bàsiques,...era com a... Dios! allà sa gent sa preocupa per ses coses bàsiques, no per tonteries com aquí" (E: 6/ 2012).

"Sí, sí me enseñó otra manera de vivir. No es que no quieran más de lo que tienen, es algo así como vivir no amargados. Aquí se piensa mucho a largo plazo y allí me llevé el no vivir tanto pensando a largo plazo" (E: 9/2012).

"Sí, bueno, lo que he visto..., bueno, la vida allí es muy familiar. (...) Bueno... eh..., las comodidades y las facilidades que tenemos aquí ¿no?, las que tenemos nosotros, eeeh... de todo tipo... (...) El concepto que tienen ellos del tiempo, que es totalmente distinto. (...) El nivel de..., interrelación. Aquí los niños, el que acaba el cole, pues luego se va a clase de no sé qué..., sino está sólo en casa porque sus padres están trabajando ¿no? Y allí... los niños acaban el cole y luego por la tarde, pues, están todos jugando en su calle de lo más tranquilo. (...) Y bueno, yo creo que eso es calidad de vida. Para mi esa gente tiene calidad de vida, yo los observo y me gusta lo que viven. Y bueno, luego vienes aquí y... la tecnología te pone esas barreras ¿no?, al final nos encerramos dentro de nuestro mundo tecnológico y las cosas de día a día, que igual las podrías disfrutar más, que eso allí sí que lo hacen, de... de hablar con las personas y tal..." (E: 3/2012).

4.5.4.4. Adaptación

La adaptación a la cultura y forma de vida del país se ha desarrollado favorablemente, con mayor o menor rapidez, en todos los casos, sin distinción de la edad que tuvieran. Sin embargo, se identifican diferencias que han marcado e influido en dicho proceso adaptativo. Así, se observa que, el alumnado que ha realizado su estancia en grandes ciudades como: San Salvador (El Salvador);

Novo Hamburgo (Brasil); Lima (Perú), con un estilo de vida bastante occidentalizado y en las que han vivido en pisos con otros compañeros y/o residencias, se han adaptado con mayor rapidez que el alumnado que ha realizado su estancia en zonas rurales y/o indígenas, conviviendo con familias del país.

Así, se evidencia que, el alumnado que ha convivido con familias en zonas rurales e indígenas ha tenido un proceso adaptativo más lento y complejo. En este sentido, al explicar su adaptación al país, manifiestan que, este, ha sido un tanto impactante en relación a los hábitos de alimentación, al hecho de tener que vivir con menos comodidades y a las barreras de comunicación que se daban por incompetencia cultural:

“Hombre, va ser un poc impactant. Te... Per exemple, un matí però a les set del de matí per berenar mos varen donar un plat de, de... de pasta, de fideus. i jo me vaig quedar, mare meva. I després el vespre un poquet de cafè, de cafè d'aquell que fan allà i, i galetes i dius bueno... I clar, me vaig avesar a les tres menjades, com que joestic avesada a fer-ne més i tal, però me vaig avesar” (E: 10/2012).

“Sí, sí. Frijolitos y hierbas que eran herbes, tal qual. Buf..., me'ls menjava que donava gust (riu). El maíz, per exemple, el maíz aquí no el menjava mai. Allà m'anava per endins que... (...) Vaig passar una mica de fam. Però no fam perquè no mengés... sinó perquè no tenia els aliments als que estava acostumada. (...) I ara he tornat aquí i clar, me menjo tot,... tot m'agrada (riu)” (E: 16/ 2013).

“Quant dus tres mesos allà i te comencés a saber moure... (...) Però també sí que hi va haver certa...de comunicació, no és que hi hagués problemes realment, va ser... pues això...mmmm “incompetència cultural” diguem. (...)Sí, jo em vaig adaptar... però, quan te diuen: -t'has de dutxar els dematins amb aigua freda!...Però a la setmana em vaig oblidar. En es moment en que te sents acollit allà, ja està! Se t'oblida tot, i t'acostumes a tot. (...) Jo no me podia imaginar que se m'oblidés, però em vaig oblidar! i mira, no volia tornar. Me va passar tan aviat, t'ho juro” (E: 6/2012).

En cambio la otra parte del alumnado, que ha vivido en pisos con compañeros o residencias con otros voluntarios, afirma no haber tenido ninguna dificultad de adaptación, ni tan siquiera las mujeres con el tema de la ropa y forma de vestirse. Así, afirman al respecto que:

“Cuando estuve... yo no me sentía mal porque allí no podíamos enseñar, por ejemplo, las piernas, los hombros..., porque los indios esto te miran como si fueras extraterrestre y les choca mucho, les choca muchísimo” (E: 8/2012).

“Bueno... para adaptarme, fue muy rápido, porque... bueno, llegué allí y enseguida vas al campus de la Fundación, te vienen a recoger en coche, es todo muy sencillo. La Fundación te manda un coche a buscarte al aeropuerto, eh... llegas al campus de la Fundación y enseguida tienes habitación, no hay ningún problema. Convives un poco con la gente de allí y ves el tipo de vida que llevan. Allí al final te adaptas a lo que hay, incluso hay muchas cosas que las disfrutas tal cual son ¿no?, porque es algo diferente, Y estar con la gente de allí..., los conceptos que tienen de las cosas ¿no?, como viven, pues te... te..., no sé, es muy impresionante. Y al final pues te acostumbras” (E: 3/2012).

“Y me adapté muy bien, con la comida me adapté requetebién! (...) Cogíamos el transporte público, íbamos al proyecto, y pasábamos todo el día en el proyecto, convivíamos prácticamente con los profesionales, pero luego descubrimos un lugar cerca de casa, que podíamos ir andando, y nos salía mucho más económico ir allí” (E: 9/2012).

Por otro lado, al analizar el proceso de adaptación que tuvo, el alumnado inmigrante que participó en el ppCUD, se destaca que, el hecho de haber vivido, previamente, un proceso de adaptación al llegar a España y haber tenido que aprender y respetar formas de vida diferentes, les facilitó la adaptación a otra cultura completamente diferente:

“Y claro, este impacto lo tuve cuando me vine a estudiar aquí, entonces creo que ya por eso fue la primera adaptación, entonces ya no me costó tanto adaptarme y la verdad que en Brasil no me costó nada adaptarme” (E: 7/2012).

“Primero de todo, la adaptación yo creo que sí, que fue bastante rápida porque me mentalicé mucho. No suelo tener problemas, pero como es un país diferente... (...)Te enseña un concepto de conservar los que están súper cerca, porque de alguna u otra manera son tu familia en los próximos días, y los intentas como valorar, respetar y ellos también que lo hagan contigo. Esto es importante, considero. Sobrevivir, adaptarte a la situación. Ver si te podrías adaptar, situaciones diferentes, incluso culturas y pensamientos que puedes, puedes chocar, si tú no lo aceptas o no quieras aceptarlo te puede crear problemas. Sobre todo esto, el valor personal es tu deber ¿cómo sobrevivo yo ahí. (...)Somos nosotros los que tenemos que modelarnos” (E: 8/2012).

Uno de los factores que emerge en casi la totalidad de las entrevistas es la buena acogida, así como, la hospitalidad de la gente del país. Este ha sido un factor que reconocen como un gran valor del país, que ha facilitado su proceso de adaptación y que les ha hecho reflexionar sobre el trato y hospitalidad que, nosotros, damos a la gente que viene de otros países:

“Sí, molt diferent perquè, jo anava a les aldees i, i, i ningú em mirava amb cara rara. I mira que no, clar, allà hi havia vint-i-tres llengües diferents, que anava a una aldea i només parlaven la llengua d’aquella aldea i això... Però, clar, allà t’has de fer, expressar només amb, amb el llenguatge humà, el no verbal. (...) Vaig pel carrer i...i passava un home per allà i: no, no, preguntadme, ¿qué quieren saber? No te donen ni temps a demanar que vols... I clar, els tres ens vàrem quedar joder, igualito que en España. O sigui, són coses que, joder ” (E: 16/ 2103).

“Lo que me va sorprendre és que sa gent era diferent, perquè venies amb un altre esquema mental, tu arribaves allà i no te quedaries tirat en es carrer. Jo a se setmana de ser allà tenia un munter d’amics, de gent coneguda -Vina a ca meva, vine... que aquest cap de setmana tens lliure, vens amb jo que he d’anar a veure a sa meva família i així ho coneixes. (...)Vine que te mostraré lo que tinc, lo bo que té el meu país. Molt oberts, molts sociables,” (E: 14/2013).

“Lo que me va sorprendre molt d’ells és que son super hospitalaris, molt hospitalaris... Sa majoria d’ells varen ser super comprensius amb nosaltres” (E: 4/2012).

“Nos recibieron muy bien, cosa que me gusta remarcar, porque si de aquí tuvimos mucho apoyo y bueno... es gente muy atenta, muy atenta” (E: 7/ 2012).

La Figura 7 describe los factores que han facilitado el proceso de adaptación al país:



FIGURA 7. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN

Por otro lado, en este proceso de adaptación a la vida del país, sería del todo impensable que, durante una estancia de 60 y 90 días en un país con una cultura muy diferente, no hubieran surgido ciertas dificultades en dicho proceso. Así, se han diferenciado los sentimientos de añoranzas de las situaciones de dificultad, ya que, son situaciones diferentes que conllevan a tener vivencias completamente distintas de la experiencia.

En este sentido, en la mayoría de entrevistas, con independencia de la edad, contexto y características del programa, emergen opiniones de haber pasado momentos en los que han sentido añoranza, tanto de la familia, como de las amistades, como de su forma de vida (la alimentación, ocio..., etc.).

“(...) Lo que he echado de menos, ha sido la comida, la verdad... hay que acostumbrarse...el arroz...hay mucho arroz, mucha verdura frita, y bueno, son sabores que.. Son sabores muy fuertes y claro, cuando llevas unos meses allí, unas semanas incluso... Y también hay poca carne, poca proteína i sí que echas de menos el jamón, el embutido, esas cosas sí que... que se echan de menos” (E: 3/ 2012).

“Enyorava... no sé, enyorava la tramuntana, enyorava veure es carrers de... Allà hi ha carrers com aquí, però allà sa gent no camina igual, allà sa gent... és a dir, aquí duim un ritme frenètic. Vaig enyorar molt es menjars, vaig enyorar molt... ah... Però sa meva societat, es meu món. Sa gent mallorquina, sa gent que parla mallorquí, sa gent... sa gent com viu aquí, és que ara no sé...” (E: 4/ 2012).

“La primera setmana sí, de tot. De menjar lo meu, tot!, l'aigua, el llit, tot! Sí. De fet a lo darrer només enyorava els meus, jo deia: “si puedo ir a Mallorca dos día y darles un abrazo a todos o decirles que estoy bien i me’n torno! I hagués tornat” (E: 6/ 2012).

“Hombre, la família clar que l'enyores i a més que jo havia deixat la meva padrina malalta. (...) Me vaig enyorar els darrers dies que va ser quan vaig tenir el dengue i clar, com que estava un poc així va ser el moment que vaig enyorar més, tots els altres pics me vaig avesar...” (E: 10/ 2012).

“Tinc unes ganes de veure a la meva mare. Potser abans no era tant carinyosa amb la meva família, I jo estava allà i tenia moltes ganes d'abraçar-los, amb la meva germana que sempre me barallo molt i el tracte amb la família... valorar tot el que tenim i bueno...” (E: 13/ 2013).

Opiniones, que se contrastan y oponen a, unas pocas voces, que afirman no haber echado nada en falta, ya que en todo momento se sintieron como en casa y reforzadas:

“No, no vaig trobar a faltar res. (...) Les meves amigues para los “momentos bajos”, em van fer una capsula de supervivència, perquè l’obris en aquell moment. I la vaig obrir per saber lo que hi havia, bàsicament, no perquè la necessites. Em van fer una carta i tot això, però és que en cap moment... perquè em vaig sentir recolzada tant d’un cantó, com d’un altra” (E: 5/ 2012).

“No, no eché de menos... porque creo que me fui con tantas ganas, que quería aprovechar esos setenta días desde el primer minuto hasta el último” (E: 9/ 2012).

En cuanto a dificultades, la mayoría del grupo expresa haber tenido alguna dificultad, frente a otros, que afirman no haber tenido ningún problema. Entre las dificultades expresadas, describen situaciones de miedo y violencia; problemas de salud y dificultades con temas relacionados con la logística del programa, como es el tema de la vivienda, la pérdida de equipajes..., etc. Además de ello, relatan problemas de comunicación relacionados con las diferentes formas de vida, pero que les ha enseñado a comprender las diferentes formas de relacionarse en otras culturas:

“Dificultats sí, vàrem anar a... I ens varen atracar dos homes molt grans,... jo me vaig acollonar... jo penso que jo no vaig saber invertir, potser en aquell moment hagués hagut de baixar el cap i anar-me’n, no? I no hagués passat res. Des del moment que vaig donar un pas endavant en varen agredir molt. Però no ens varen fer mal físicament...només ens volien... que els hi paguéssim haver estat allà. I... ens vàrem espantar.. i després es varen conformar en trenta córdobas, fitxa’t tu!! ...un euro” (E: 1/2012).

“Jo vaig passar com a quatre dies sense menjar, només bevent aigua, o sigui... Es que no tenies ni ganes de menjar. Després sí, t’habitues i ja menges “como nunca” però... Clar...” (E: 5/2012).

“Vaig estar malalta vàrem tenir tant la meua companyera com jo el dengue, però bueno, també ella va haver d’estar en repòs i ja no va fer cosa, jo el vaig agafar més tard i després un cap de setmana que vàrem sortir vaig menjar una hamburguesa, tenia lletuga i l’havien fet neta amb aigua normal i allà vaig estar malament, però dos dies malament i ja està, vaig estar bé. Menys mal que no va ser més greu. Sí que me vaig apurar un poc perquè el segur mèdic va..., va estar sis hores a contestar-me, vaig haver de telefonar tres pics i aquí sí que vaig.... Sí, desesperes una mica. Impotència. Però, a part d’això bé, me vaig adaptar...” (E: 10/ 2012).

“Sí que vaig... bé no sé si tot va faltar d’aquí però allà es tema dels papers i burocràtics... i que me varen cremar bastant... Bé temes de, per sa poca

estada que estava no me volien donar els papers per poder viatjar com un cubà més, que era el que jo volia, I pels temes burocràtics sí que vaig tenir bastants de problemes” (E: 17/2013).

“Perquè en es principi, per exemple, a noltros mos varen dir: -No vos preocupeu que teniu allotjament, s’escola vos ha cercat un pis-, i claro tu arribes super tranquilha que tens un allotjament, perquè sinó tu te’l cerques... I clar quan vàrem arribar, el pis estava fet un desastre, allà no s’hi podia viure, estava super bruta, no hi havia res en aquella casa, el primer vespre mos vàrem morir de fred, perquè dúiem sac de dormir, però no se podia dormir de fred. (...) I mos vàrem posar ses tres companyes a cercar casa, però sense ajuda de ningú, saps? I clar vàrem tenir molts de problemes, també, per ser dones. I mos demanava un absurd de doblers... Bé, va ser una experiència! I bueno, sa primera setmana va ser horrible!” (E: 2/2012).

“A l’hora de comunicar-nos,... (...) en certs aspectes et fan recordar, que no, que lo teu és un tracta professional, és a dir -“que yo te presto la casa a cambio de dinero, nada más”- I clar, això xoca una mica, perquè era com... un dia tu en tractes com si fossis ma mare. És a dir, això va ser un problema amb sa mare de la família. Ens deia: -No tengo dinero, el dinero no me da para comprar fruta - Per exemple, noltros dèiem... clar, fèiem comptes, la primera setmana no sabíem res, però es segon dia que anaves al super, te’n donaves compte que li bastava per comprar tota la fruita de la tenda. Clar!, no ho enteníem, era com... Amb el pare no va passar cap moment, de fet tot ens anava a comprar fruita d’amagat de la dona, saps? coses així. Sí, això va ser l’únic mal entès, jo crec que va ser un mal entès, perquè després en vàrem xerrar amb ella i vàrem acabar beníssim” (E: 6/ 2012).

Al margen de las dificultades surgidas, uno de los hechos que se ha valorado positivamente es el poder vivir y convivir con una familia del país durante la estancia, en lugar de vivir en pisos solos o compartido con otros compañeros. Así, afirman que convivir con una familia, a pesar de las dificultades para comunicarse con ellos, de tener que adaptarse a vivir sin comodidades y servicios y la pérdida de libertad que conlleva, es una de las vivencias más significativas de la experiencia, ya que, genera vínculos afectivos con las personas del país.

“Sí. La veritat és que super bé!, vàrem arribar allà, ens varen donar un dormitori per naltros, després vàrem saber que era el dormitori principal de la família, brutal! Ens feia cosa i tot, -ens han donat el seu llit, estan tots quatre en dos dormitoris que tenen a darrera- Mos varen deixar un banyo. (...) Clar, això són coses, com a que transgredeixen la teva privacitat, però val la pena!,

de lo que puguis aprendre d'ells. Clar!, ens seiem allà hores i hores tocant la guitarra, vàrem aprendre a cuinar menjar d'allà, jo faig aquí menjar nicara-güenc, si no hagués estat amb ells no hagués après a fer "tortitas"... jo ara tinc un sentiment d'apropament en aquesta família. (...) Vaig passar de tenir un concepte de "ellos son menos...", no "peores" però... sense mala intenció però feia diferència, i ara no la fa, ha esta amb ells, ha viscut amb ells. I si no haguéssim viscut amb una família tampoc haguéssim adquirit tot això. Son coses que si no vius, no saps. Es la part més important d'aquest viatge, completament!. L'experiència de viure el dia a dia amb la gent d'allà" (E: 6/ 2012).

"Vivíem tots dos junts... .. a una casa de família...a una casa de família, i ha molta diferència. Una família molt ben posicionada, per cert. I que ens varen rebre mol bé. (...) Per mi va ser... estar a casa" (E: 1/ 2012).

"Vaig viure amb quatre famílies (...) Sí, sí, sí, amb les famílies, realment amb la gent de la famílies que vaig estar, vaig fer molta relació. I part del coret el tinc allà... Clar que sí, sí,...perquè a més les famílies amb les que vaig viure mos varen tractar molt, molt, molt bé i clar, sempre queda..." (E: 10/ 2012).

Sin embargo, la experiencia no se valora de igual forma en los casos que han estado viviendo con una familia, en la que, solo, tenían una habitación con derecho a cocina. En estos casos, la relación establecida la describen menos significativa:

"Jo vivia a casa d'una família. Era una família que no tenia recursos. Que ja ho havien fet més vegades, de donar allotjament. Bueno...va anar molt bé, jo tenia dret a l'habitació, la cuina... alguna vegada podia calentar-me una mica d'aigua pel te però no la podria utilitzar...Va estar bé, va estar bé però no varen influir molt, estaven molt acostumats..." (E: 13/ 2012).

Por otro lado, el alumnado que ha vivido en pisos ya sea solos o compartidos, también, lo valoran como algo positivo del programa, sosteniendo que les ha permitido tener mucha más libertad y que han podido conocer otros aspectos del país:

"Hombre!, viure amb una família d'allà, pues seria una bona... una bona opció jo crec que coneixeries molt més... Bé és que jo he conegut moltes de coses, però no els he conegudes gràcies a aquesta experiència, o sigui que... a lo millor sa meva opinió no és objectiva cent per cent perquè conec moltes coses que no venen arrel d'això, i clar... A lo millor si visquessis amb una família sí que coneixeries ses costums, te'n donaries compte pues... de com cuinen, que fan, de quin horari tenen..." (E: 2/ 2012).

“Si hagués viscut amb una família d’allà, hagués estat molt diferent però, per complet. Bé, de primera no crec que hagués tingut ni la meitat de llibertat que he tinguda. Bé, suposo que hagués après fonaments familiars marroquins que a lo millor no he adquirit. Bé, però jo crec que sa llibertat que he tingut també m’ha donat a conèixer altres... Quan dic que no hagués tingut llibertat vull dir que a lo millor a certa hora hagués hagut de ser a casa... ah... no sé” (E: 4/ 2012).

“Sa mare me va adoptar, pràcticament, passava més temps a ca seva que lo que era ca meva, -però vine!, queda’t a sopar!- i no sé què... -vine i m’ajudes a fer no sé què... !- Jo per això, per ventura, me vaig sentir tant integrada, tan... I per això, per ventura, vaig aprendre tant, perquè vaig veure aquesta manera d’obrir-se a sa gent, que no coneixia, me pareixia raro” (E: 14/ 2013).

“Muy diferente. Muy diferente. De hecho me hubiera gustado vivir una cosa así, porque, primero de todo no habría dormido en una cama... bueno dormido en un, en el suelo o en un colchón o una esterilla, incluso. Habría comido cada día la comida que comen ellos. Es decir, la ducha la tendría diferente, y estoy hablando de cosas básicas, si nos fijamos. Sí, sí. Y a mí me hubiera gustado mucho. A mí, porque habría vivido como una india” (E: 8/ 2012).

4.5.4.5. Valor de la cultura

Como valor de la cultura describen el estilo de vida que, allí, se lleva. Estilo de vida que identifican completamente diferente al suyo y que describen como una forma de vida más feliz, más tranquila, menos consumista y menos estresante, que proporciona mayor calidad de vida. Reconocen y afirman que, allí, saben vivir porque sus expectativas se adaptan a su situación y a sus recursos, y sus preocupaciones responden a necesidades básicas. Además de ello, reconocen como un gran valor de su forma de vida, el hecho de compartir y ayudarse ante las dificultades. Así como, su amabilidad y hospitalidad, el valor que tiene para ellos la familia, la convivencia y las relaciones:

“No sé, jo penso que a vegades estem massa..., massa centrats en guanyar doblers i gastar i tenir això, i comprar-me lo altra i aquest cotxe i no sé que... Bé, jo penso que sa vida s’ha de disfrutar i no s’ha de..., s’ha de pensar amb es futur i s’ha de tenir... M’agradava molt no tenir sa necessitat de comprar roba, i d’anar a sa moda... Allà és que passàvem amb lo mínim, menjar... i, no sé... Jo penso que aquesta gent viu així, viu es dia a dia i fa feina, i no crec que estiguin tant preocupats com naltros de tenir sa darrera camiseta de moda, o de tenir es darrer telèfon, o de... no sé” (E: 2/2012).

“Molt oberts, molts sociables, i dius: -però si quasi no tens un llit per dormir tu- però t’és igual. - Vine que te mostraré lo que tinc, lo bo que té el meu país. (...) I eren feliços!, jo lo que més me va sorprendre era lo feliços que eren, amb lo poc que tenien” (E: 14/2013).

“La manera de viure, la manera de prendre’t les coses, el tema del compartir i aquesta cosa de la pau interior que tenen que a mi m’al·lucina i... I valors de la vida. La tranquil·litat, la...la felicitat que ells tenen perquè te la transmeten tot d’una. Són més feliços que nosaltres. I sobretot la felicitat els hi ve de com se prenen les coses. El tema del compartir i aquesta cosa de la pau interior que tenen a mi me, m’al·lucina” (E: 15/2013).

“(...) La felicidad es la diferencia entre las expectativas y lo que realmente ocurre, y ellos... seguían siendo mucho más felices que mucha gente de aquí (...) la alegría, diría. Veía a la gente alegre, todo muy caótico pero la gente alegre” (E: 11/2012).

Otros factores que han emergido y se han ido manifestando en diversas entrevistas es el concepto que se le da al tiempo y el respeto por la naturaleza. Para muchos de ellos, la vivencia del tiempo ha sido un hito que las ha hecho recapacitar sobre la forma y modo de vivir que tenían y sobre los temas y prioridades de su vida:

“Allà sempre hi ha una dita: “En Àfrica la prisa mata”, ho diuen sempre. I és algo que en el pas des temps, estant allà ho he comprès, eh?. Per això lo que he valorat d’allà... ses coses fent-se a poca poc se poden aconseguir igual que si els fas ràpid. Llavors jo crec que aprofiten més es temps i valoren més es seu temps. I estant allà pues, idò és un cosa que penso que la valoren molt i aquí no. I com a que l’he après a valorar” (E: 4/2012).

“Estimen sa seva terra!!! I no dic que els mallorquins no estimem Mallorca, perquè naltros l’estimem molt a sa nostra illa, però la respecten molt més. Si per aquí passa un riu, passa un riu, si jo vull anar a s’altre costat me cerc un altra lloc o faig un pont, però he tenir en compte que si el faig molt petit quan vengui es riu el se’n durà per avall. No fan res en contra de sa natura” (E: 14/2013).

“La forma que tienen ellos, más relajada, igual podríamos copiarlo, es decir, la paciencia que tienen y el optimismo que tienen... Esta tranquilidad y positivismo, que no, que no, que no... Y sobre todo, el optimismo sí que me lo llevaría de allí, lo aprendí allí, básicamente” (E: 8/2012).

Cabe destacar que identifican también como valores positivos la ilusión, la participación y la implicación y ganas de hacer, construir y cambiar el mundo, que tienen las personas del país. Así como, el espíritu de superación, de saber superar obstáculos y de saber reinventarse:

“La... Tot!, és que és tot!. És... és com poden viure aquest dia a dia amb aquestes ganes de canviar el món que tenen i implicació en tot, quan tenen super pocs recursos, es a dir... la dedicació que li posen i la il·lusió que tenen en tot. Inclús l’alegria, tu veus allà això “de la depressió”, no existeix, no tenen temps per la depressió” (E: 6/2012).

“Sobretot sa gent, l’esperit de sa gent. Com amb res saben ser feliços, com s’entusiasmen amb tant poc, com li saben treure llustre a ses coses més mínimes... com sa gent te aquesta capacitat per... ells se diuen reinventats, no?, de... de, de amb els pocs recursos que tenen sortir endavant... no sé!! De sa capacitat d’autosuficiència, podríem dir, que tenen... Sentia que, a lo millor, ses relacions eren un poc més sinceres, i que sa gent allà t’acull amb els braços oberts, en quant a ses persones sí” (E: 17/2013).

4.5.5. Relaciones, afectos y sentimientos

En este apartado se describen tanto el tipo las relaciones que se han establecido con las personas del país como la presencia de vínculos y mantenimiento de contacto una vez finalizado el programa.

Así, en la Figura 8 se puede observar la codificación sobre los afectos, sentimientos y relaciones se pueden observar las relaciones entre esta familia y sus categorías y subcategorías:

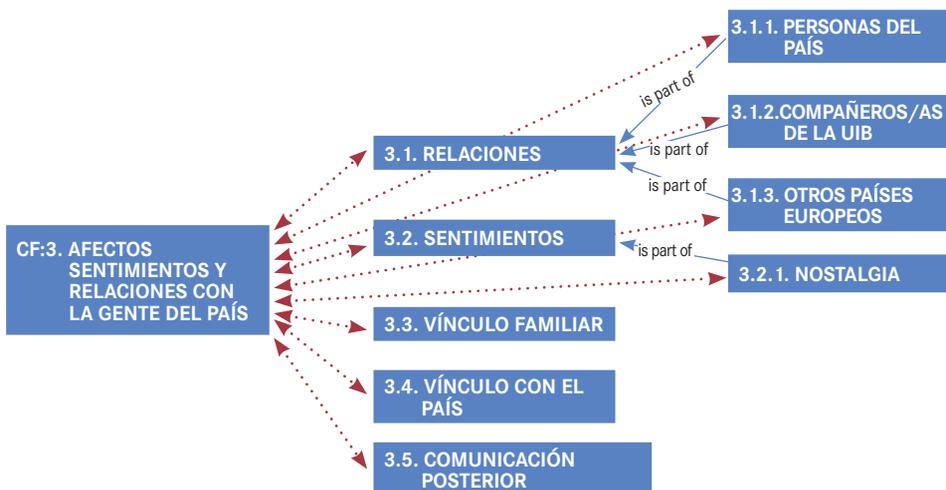


FIGURA 8. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS SOBRE AFECTOS, SENTIMIENTOS Y RELACIONES

De forma general, casi la totalidad del alumnado se ha relacionado tanto con la gente del país como con los profesionales de las instituciones.

Así, se destaca que se generaron sentimientos de vínculo familiar con las personas con las que convivieron y con otras personas que desempeñaron un rol cuidador durante su estancia. Además de ello, han sabido crear lazos de amistad, que en bastantes casos, aún, siguen manteniendo, comunicándose con ellos. De forma general, se han comunicado con facilidad con la gente del país y han establecido buenas relaciones con las personas de las instituciones en las que realizaron sus actividades prácticas:

“(...) Em vaig fer molt amiga..., i mos duien beníssim. I sa mare amb tractava com si fossis una filla més, és molt... Però sí, sí, les enyor. Encara li demano: - ¡I tu mama que tal, cómo está?... Mi mamá postiza...Sí, allà vaig tenir una família(...) Encara mantinc correu, és difícil però afortunadament hi ha noves tecnologies, internet, es facebook, es no sé què... de tant en quant mos escrivim un e-mail... i un dia encens l'ordinador i dius: -Oh, que bé...! li vaig escriure fa dos mesos, però bueno, quan ho ha vist i ha tingut temps m'ha contestat- i t'escriuen i ...” (E: 14/ 2013).

“Jo ara tinc un sentiment d'apropament en aquesta família i d'això, de que he conegut com funcionen, que mengen, com xerren, de que xerren, que veuen a la tele, tot...” E: 6/ 2012).

“(...) Sí, tinc, tinc, tinc molt de contacte. Sobre tot amb una, una nina de, bé una nina, tenia la meua edat i estava fent d'auxiliar. Ella me té com a la seva germana. I inclús me sent molt responsable d'ella. (...) Sí, sí. Mos vàrem fer molt” E: 15/ 2013).

“I tu arribaves allà i no te quedaries tirat en es carrer. Jo a se setmana de ser allà tenia un munter d'amics, de gent coneguda -Vina a ca meua, vine... que aquest cap de setmana tens lliure, vine que te duré a veure Cuenca i un company me va dir:- no, no, aquest cap de setmana que tens lliure, vens amb jo que he d'anar a veure a sa meua família i així ho coneixes- (...) Molt oberts, molts sociables” (E: 14/ 2013).

“Sí molts. Molts, molts. A més sempre m'agradava... Bé, de tots, n'hi havia d'àrabs, n'hi havia...marroquins. Sa sort que vàrem tenir és que mos varen presentar un grup d'estudiants marroquins, de tot es país, marroquins que estudiaven per ser mestres d'espanyol en es mateix Marroc. He fet moltes amistats” (E: 4/ 2012).

Sin embargo, a pesar de las buenas relaciones, se identifica un solo caso, que no ha establecido relaciones de amistad y vínculo con la gente del país. Dificultades que se relacionan, tanto, por el desconocimiento de la lengua, como por el hecho de haber ido con un grupo de compañeros de la UIB, como por las dificultades surgidas a la llegada al país. Diferentes factores que conllevaron a no tener la necesidad de establecer ningún tipo de relación de amistad ni con las personas del país ni con los profesionales de la institución:

“No, amics no. De gent des carrer... gent que la coneixes que sí, que la saludes, que te coneixes, però amics no. (...) Però també perquè naltros no xerràvem francès i..., no sé, tampoc no teníem sa necessitat... I com que de part del professorat...varen passar de naltros... (...) Normalment sortíem naltros totes soles, perquè no teníem por d’anar a cap banda, sa ciutat era molt petiteta...(...) Sí que és vera que no vàrem conèixer gent, no vàrem conèixer gent però no perquè no volguéssim, perquè sí que xerràvem amb sa gent..., amb un cambrer, amb un no sé què., amb so de l’autobús. Però no hi havia ningú que entrés en es nostre dia a dia” (E: 2/2012).

Por otro lado, se identifica que, el alumnado que ha convivido en residencias con otros voluntarios/as y que ha realizado su actividad práctica en instituciones con más voluntarios, han establecido más relación con los otros voluntarios/as, que, con la gente del país. Así, las relaciones con la gente del país se desarrollaron en un marco de relaciones laborales, sin que, ello, conllevara a establecer lazos de amistad:

“Conocimos mucha gente. Sí que estábamos más o menos siempre los tres, pero claro, entre los tres hicimos grupos de amigos. Yo conocí a más chicas, o ellos hicieron más amistad con algún grupo de chicos, pero normalmente comíamos los tres juntos y comíamos con más gente de la clínica, incluso con profesores” (E: 7/ 2012).

“Con gente de la India... amigos... realmente no. (...) El día a día me relacionaba con ellos, y luego en momentos libres sí que, este mismo chico compañero mío, me invitó a la boda, bueno nos invitaron a la boda de otro compañero de la Fundación, entonces fuimos todos a esa boda ¿no? Una experiencia fantástica, totalmente distinta...” (E: 11/ 2013).

“Sí, Sí. Eh..., bueno todavía estoy...tienes muy presente la gente que dejas allí. Sí porque tanto con los compañeros de la oficina directos...compañeros indios del proyecto...ha habido compañerismo siempre, como compañeros voluntarios españoles allí también, que claro... pues también, comes,

cenar, desayunas con ellos ¿no?, y hasta los domingos los pasas con ellos. Y bueno, sí que tengo contacto con ellos, con los compañeros de este trabajo. Las chicas de los talleres, obviamente no, no son chicas que estén conectadas a Internet ni nada, pero bueno, sí que pregunto como están y tal, a los demás compañeros pregunto por ellas...” (E: 3/ 2012).

“Vaig fer molta pinya amb els voluntaris, acabàvem i sempre anàvem a sopar junts, o fèiem sopars a casa de na Gabriela” (E: 13/ 2013).

Sin embargo, merece la pena destacar también que, uno de los casos, tuvo que tomar, deliberadamente, la decisión de no relacionarse tanto con los otros voluntarios para poder mantener relaciones con la gente del país. Ya que, a pesar de no conocerse previamente, el hecho de compartir el día a día propiciaba la cercanía y la facilidad de relacionarse entre ellos:

”Jo crec que si, ... el pensament meu va dir: - és que això és una oportunitat, que a elles només els pots conèixer ara. He conegut moltes coses d’ells, que gent que ha estat allà molt més temps ni ho sap, i això és algo que... puff. (...) Separar-se una mica dels voluntaris i de tot. Està clar, que me sentiria més còmoda dient..., dos noies catalanes i jo sóc catalana també i fèiem pinya... Però vaig decidir... anar a menjar amb la gent del Perú, i no anar sempre amb els voluntaris (...) I m’han reconegut allà que jo m’he obert molt a ells. Perquè l’altra dia, bé l’altra dia... em va dir: -És que aquí la gent, normalment els voluntaris, son gent que venen i van- En canvi, em va dir: - Tu nunca te has ido- Perquè jo encara segueixo parlant amb ells” (E: 5/ 2012).

Se destaca, que, en la mayoría del alumnado, emergen sentimientos de nostalgia y de vínculo, tanto hacia las personas como hacia el país. Sentimientos que les ha generado el deseo de volver al país. En este sentido, refieren tener la necesidad de explicar y compartir la experiencia vivida, ya sea con su pareja y demás familiares, como con sus amistades, ya que, ello, les permite revivirla y les ayuda a sentirse mejor:

“(...) Es un desig, és una necessitat, jo hi ha dies que sent la necessitat d’anar allà, és increïble Tengo que volver y tengo que ir..., i tinc pena per que sé que serà d’aquí a molts d’anys quan torni, i veig a les fotos i me pega una nostàlgia brutal!... no entenc perquè?, Per que són tres mesos, sí que és temps però tampoc no és tant, i tampoc no és que digui “tengo el amor de mi vida...” o la meva millor amiga...” (E: 6/ 2012).

“El meu cap i el meu cor, com diuen se me va quedar allà..., però no estava allà, estava aquí” (E: 16/ 2013).

“Moltes vegades quedo amb en Tomeu, fem un cafè i mos recordem perquè a demés ho fem aposta. Anem a fer... A més, nosaltres teníem el bar, un bar que teníem allà, sempre hi anàvem i ho contàvem...(...) I aquí a Mallorca, bé jo ara no estic, però cada vegada que venc queda'm, fem un cafè i, i ho recorda'm i m'ajuda en el meu dia a dia, a prendre'm les coses diferents...” (E: 15/2013).

“Hi vull tornar, sí. Tinc..., sa cultura àrab enganxa molt. Precio molt aquest país ara mateix. No sé si..., bé jo suposo que és perquè he estat allà i he conegut. Com que ho he palpat, i he viscut molt bones experiències allà, penso que això m'ha fet estimar i moltes vegades, fins i tot, defensar ses teories que tenen d'allà” (E: 4/ 2012).

“Sí, de hecho llevo en parte de mi corazón una experiencia que va a formar parte de mí.... Cuando cuente la trayectoria de mi vida creo que estará. (...) Hoy gracias a las tecnologías puedo seguir teniendo bastante contacto...” (E: 9/ 2012).

En relación a la nostalgia, expresan un profundo sentimiento de tristeza al pensar en sus vivencias y al recordar a las personas del país. Además de ello, se evidencia que dicho sentimiento emerge con más fuerza en el alumnado que ha convivido con familias del país en zonas rurales y que, hace ya, uno y dos años, que vivió la experiencia, que, en el alumnado que acababa de regresar. En este sentido, se destaca, también, la emoción surgida, en algunas entrevistas, al recordar y expresar la vivencia de esta experiencia:

“I me'n he adonat compte que és un poc... la nostàlgia que tinc jo cap allà, és com... que me fa mal xerrar amb ells, no? Perquè me sent tan unida? Tinc aquesta sensació de “Ahhh! és com a que me sent... sí, acabo trista. Quan obri el Facebook i el miro, he de tenir un dia positiu, he d'estar bé perquè sinó me pega un bajón brutal. (...) La família, la gent que simplement vaig trobar pel bus i no me la tornaré a trobar, però és que te donen algo, realment ja te dic... no sé que dir-te que és, però me va marcar molt, sobretot jo crec, l'experiència que vaig viure... Són vincles amb persones, bàsicament, també amb el país i mantinc el contacte amb la gent. És vera però, és estranyíssim perquè mai ho penses que te pugui passar” (E: 6/2012).

“Sí, bueno eh..., la verdad es que no me he parado a pensarlo. Eh... yo... Claro, es que acabas de llegar... Sí, hace un mes. Es curioso porque hay muchas cosas que te van viniendo a la cabeza después de varias semanas ¿no?” (E: 3/2012).

En este sentido, merece la pena exponer algunas estrategias seguidas, por algunos alumnos que realizaron la experiencia hace ya dos años, para afrontar y superar dichos sentimientos. Una alumna, expresa haber tenido que poner distancia, y cortar la comunicación, debido al sentimiento de pérdida que sentía, comparándolo a un sentimiento similar al que se produce al terminar una relación:

“Es xoc gran que vaig tenir en arribar aquí va fer que volgués... no sé, li vaig voler deixar massa distància, deixar de banda Cuba i... com quan deixes una persona, que deixes na relació i que vols deixar-ho de banda. I després vaig voler recuperar aquest contacte... sa veritat es que vaig fer bones amistats, però no les he sabut mantenir” (E: 17/ 2013).

En otro caso, se explica el hecho de haber tenido que elaborar un segundo álbum de fotos, completamente diferente al primero que elaboró recién llegada del país, para poder paliar el sentimiento de añoranza y melancolía que sentía. Un nuevo álbum que le genera una sensación de felicidad y que le permite explicar sus sentimientos y vivencias a familiares y amistades:

“Quan vaig arribar vaig fer un àlbum de fotos i a l’any em vaig trobar súper melancòlica i me’n volia anar. M’enyorava, enyorava lo que vaig viure, enyorava la gent, enyorava tornar a ser allà. (...) i vaig tornar a fer un segon l’àlbum... I en el segon àlbum jo surt a dues fotos. Era la gent d’allà, els paisatges i eren moments. Aquell àlbum, el segon àlbum significa molt més per això, perquè realment són els records de lo que jo vaig viure allà, de lo que jo vaig veure. (...) I quan vaig tornar...vaig començar una relació amb una parella i, i li vaig dir és que t’hi vull dur, vull que coneguis aquella gent que, que va estar amb jo. (...)Tenia unes ganes impressionants, i encara els he tinc, de mostrar-li lo que jo vaig viure perquè vaig estar molt bé. (...) Soc súper feliç amb aquest, el miro més que el primer que vaig fer” (E: 10/ 2013).

De forma general, la mayoría, manifiestan el deseo de volver al país, y, aunque nadie ha podido hacerlo, ya sea por dificultades económicas, por trabajo o por el hecho de tener que terminar sus estudios, afirman, mantener la comunicación con la gente del país. Para algunos entrevistados la vivencia y las relaciones establecidas les generó el deseo de irse a vivir y trabajar en el país en el que estuvieron:

“Hagués tornat allà a fer feina.... en aquell moment enyorava la gent, volia tornar a les quatre comunitats a estar amb les quatre famílies que vaig viure més i veure també la gent de la ONG que era una ONG molt petiteta amb molt bons professionals que també mos varen ajudar molt, moltíssim” (E: 10/2012).

“Sí, sí, sí, sí. I bueno, de fet ho he estat mirant lo que passa que és un paston que no tinc... Jo voldria tornar a fer feina allà” (E: 15/ 2013).

“Me va costar molt sa tornada per això, perquè amb lo poc que tenien i lo feliç que era tothom! (...) No volia tornar, mon pare se va enfadar amb jo perquè lo primer que vaig dir quan vaig baixar de s’avió va ser: -me’n vull tornar. No sé com ho faré, però me’n hi torn. Jo lo que volia era acabar sa carrera i anar-me’n allà a viure. Sí, abans o després, sí vull tornar, me fa moltes ganes. Ara, s’ha de poder també” (E: 14/ 2013).

La Figura 9 muestra las trayectorias en relación al proceso de adaptación y los elementos que participan en el establecimiento de vínculos con las personas del país.

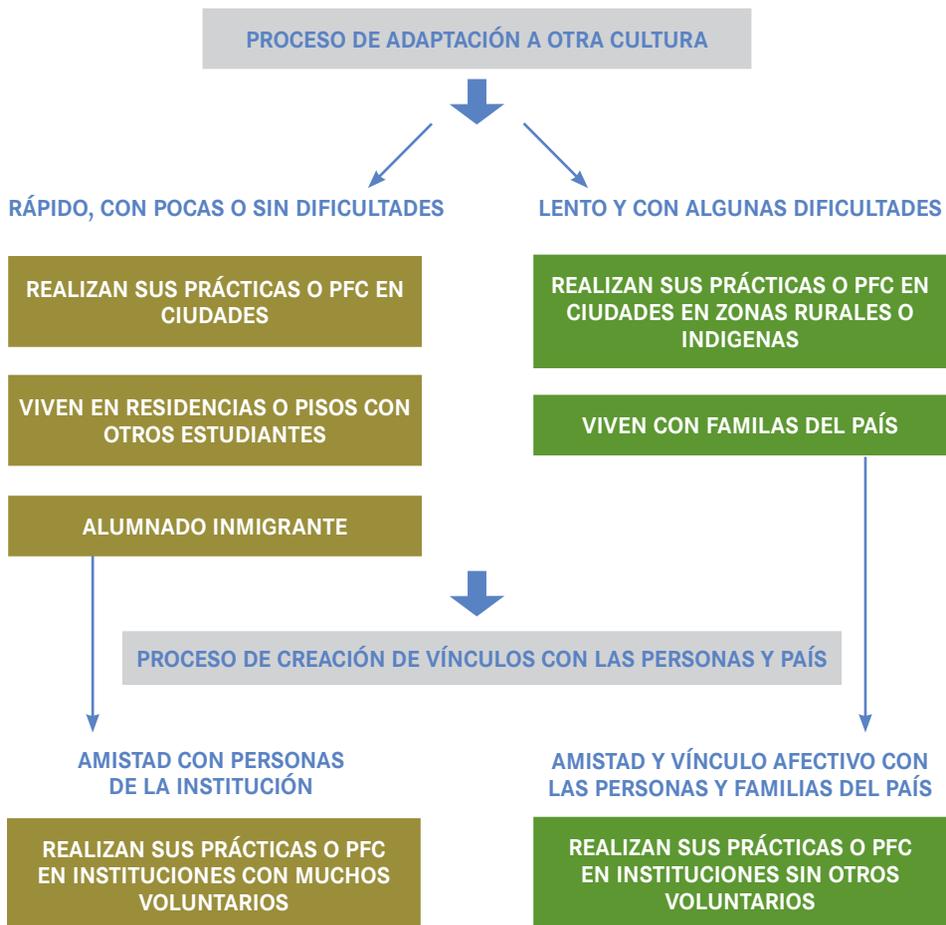


FIGURA 9. TRAYECTORIA ENTRE EL PROCESO DE ADAPTACIÓN CULTURAL Y LA CREACIÓN DE VÍNCULOS.

4.5.6. Significado y contribución personal

En esta familia se exploran de qué forma la experiencia vivida ha influido y ha generado en el alumnado tanto cambios personales como en su estilo de vida. Además de ello, se busca conocer si a través del ppCUD han adquirido o bien consolidado valores cosmopolitas y si la experiencia ha servido para conocerse y emanciparse (Figura 10).

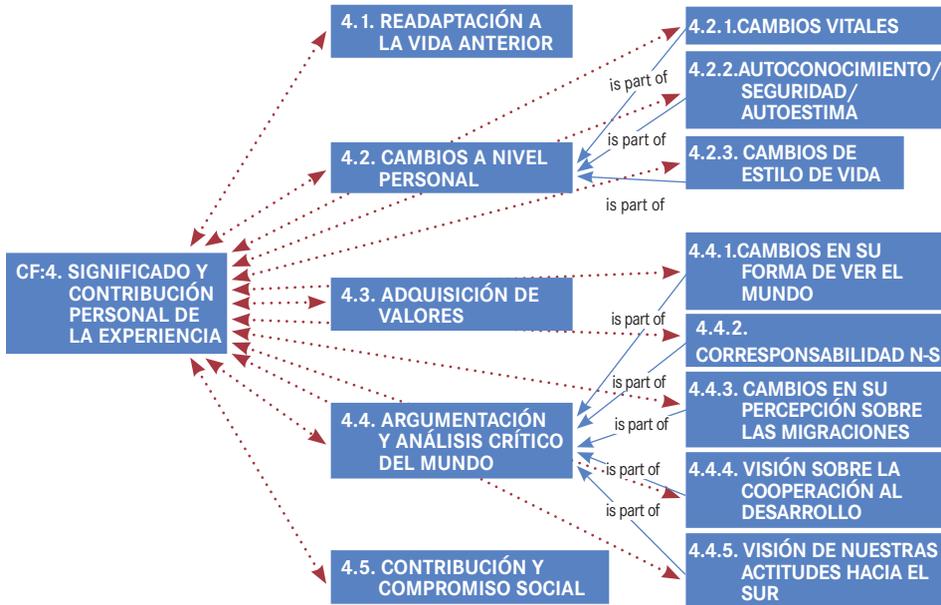


FIGURA 10. CODIFICACIÓN DE SIGNIFICADO Y CONTRIBUCIÓN PERSONAL

4.5.6.1. Readaptación a su vida anterior

En relación a esta categoría es importante especificar que ha surgido de forma emergente en el desarrollo de las distintas entrevistas, ya que no formaba parte de las categorías a explorar y se ha manifestado de forma recurrente en muchas de las entrevistas. De su análisis se identifican posturas y vivencias completamente opuestas y controvertidas. Para la mitad del grupo se evidencia el deseo de no querer regresar, de quedarse en el país y dificultades de readaptación al estilo de vida que llevaban anteriormente. Así, se destaca el choque y el conflicto que tuvieron, al expresar la vivencia de una crisis por estar en desacuerdo con parte de su vida anterior, así como una gran confusión por el hecho de encontrarse fuera de lugar en su propio entorno:

“Quan vaig venir d’allà estava...vaig esser molt crítica, bé, molt crítica...Però sí que sobretot a lo primer hi havia coses que me feien ràbia. (...) Aquí vivim súper tranquil·lament i allà viuen el dia a dia. Vaig conèixer una família que,

que vivien de, d'això, de tortitas d'això de maiz, i per ventura un poquet de sal, i vivien així. Els pares i tres infants i tu te quedes, ostres. I vens aquí i veus aquestes platades que a lo millor mos fem...Són aquestes coses que dius per favor, quin canvi que hi ha. És molt diferent....No és pena, és ràbia perquè, quan arribes aquí també veus les coses molt diferents. (...) I per això... sí que realment vaig tenir una, una etapa..., bueno, clar, a poc a poc vas tornant a..." (E: 10/ 2012).

"Quan vaig tornar, degut a la meva "crisis existencial, sí que hubo una crisis ahí de... -bueno, ahora necesito pensar- En vaig sentir un poc agobiada quan vaig tornar, perquè bueno... aquí tenia una vida, he tingut una vida durant tres mesos, i ara he de retornar a la meva vida?, no, no, no m'agrada, vull dir... vaig veure que la vida que tenia anteriorment no m'agradava. I... lo que passa és que... Bé això, vaig estar com a dos mesos..." (E: 6/ 2012).

"Jo quan vaig arribar d'aquí...uff...,a allà no vaig tenir cap problema d'adaptar-me, el problema va ser arribar aquí. (...) Vaig tenir, jo crec que dos mesos bons de, puf, reflexionar, jo què sé, d'estar, buf...I tu dius joder, que tens cotxe, tens el bus, tens tot (riu) i encara te queixes i te dóna peresa d'anar a escola o a la universitat o perquè... tinc son avui no... Puf, dius joder. Uff... o sigui, te replantesges moltes coses que dius pot ser sí que jo ja les tenia però te costa..." (E: 16/ 2013).

"(...) Bueno no volia tornar. Quan vaig tornar... La vida d'aquí dels nens amb els mòbils... i la comparava amb la vida d'allà, llavors això m'impactava i clar... (...) Jo vaig arribar aquí i, és que no em trobava en el meu lloc, ni... tot i que tenia moltes ganes de veure els amics i tal, però jo no em sentia bé, i...em trobava fora de lloc sobretot amb les meves amistats" (E: 13/ 2013).

"Me va produir un xoc molt gran, d'haver nascut a una banda del món on, no tothom però quasi, moltes necessitats estan cobertes i allà ho han de treballar tant. O com pots tenir accés a tants de productes fàcilment que ells no... és molt difícil tenir-los al seu abast" (E: 17/ 2013).

Sin embargo, y desde una percepción opuesta, una de las alumnas inmigrante que ha participado en el ppCUD, afirma que el regreso no le conllevó ningún tipo de dificultad y que ha sido, casi automático el hecho de readaptarse al estilo de vida que llevaba anteriormente:

"Cuando vuelves, te das cuenta de en qué mundo vives y valoras mucho lo que tienes, valoras muchísimo. (...) Vuelves aquí y al día siguiente con los pantalones cortos, es decir, es como automático, es como automático, vuelves aquí y vuelves..." (E: 8/ 2012).

Por otro lado, se destaca también, que el alumnado que en el momento de realizar la entrevista, hacia muy poco tiempo que había regresado (dos meses), expresa estar viviendo un proceso de readaptación que les dificulta el saber explicar, con claridad, la aportación de la experiencia, aunque, si afirman que dicha vivencia les ha hecho replantear su forma de vida y valorar los recursos que tenemos aquí:

“Hace un mes que he vuelto y por ahora no... estas en estado de choc...je, je... (...) Porque te acostumbras, de alguna manera, a vivir en ese entorno. (...) Cuando llegas aquí es todo tan distinto...que te choca cuando vuelves aquí...pues... todo, todo. ... empiezas a mirar detallitos de cosas que nunca me había fijado antes, o no le había dado tanta importancia, es que llegué a plaza España, me puse a observar y estaba todo el mundo con sus blakberry, o ipod, o lo que fuera, pues ahí tecleando, o hablando por teléfono y..., Y entonces, claro valoras un montón de infraestructuras y del nivel que tenemos en la sociedad, a pesar ahora de la crisis y todo... Pero sí que valoras el nivel de infraestructuras que tenemos, por ejemplo. (...) Esto es lo que a mi más... cuando vas por la calle, o en tu casa las facilidades que tienes, claro... todo. No, no es fácil volver de allí” (E: 3/ 2012).

4.5.6.2. Cambios personales

En relación a cambios personales, en todos los casos expresan que esta experiencia les ha cambiado, les ha marcado la vida y la valoran como la experiencia más importante que han vivido hasta el momento.

a) Existencia de un antes y un después:

En relación a dicha percepción se destaca que prácticamente la totalidad del alumnado manifiestan que, tras esta experiencia, hay un antes y un después en su vida. Y refieren haber vivido la experiencia como un reto personal, afirmando que es una experiencia que te cambia la vida.

En cuanto a los cambios acontecidos identifican una transformación en su vida, afirman que son personas distintas, que han modificado su forma de pensar, que han aprendido a escuchar, a reflexionar, a fundamentar sus opiniones y a romper con sus ideas preconcebidas. Y que, el tomar consciencia de que su visión no es la única, les ha hecho comprender otros planteamientos de vida y les ha dado la capacidad de adaptarse a otro lugar.

Además de ello, afirman que sus familiares y amistades han evidenciado dicho cambio. En este sentido es importante destacar, que este proceso de transformación personal, discurre sin relación alguna con la edad del alumnado participante:

“Ha canviat molt, perquè jo tinc moltes inquietuds...a més des de que vaig venir de Nicaragua m’ha trasbalsat la meva història personal...hi un abans i un després...M’ha trasbalsat i m’ha reforçat Sí, m’ha reforçat que jo no estava equivocada en la vida” (E: 1 / 2102).

“Sí, sí. Sa veritat és que sa meva vida... És a dir, jo he canviat molt, he canviat molt en quant a..., sa forma de pensar en quant a lo que vull per jo. He après que vull tenir un moment per jo, per pensar; Jo sempre donava sa meva opinió davant de tot, sempre. I ara abans de donar-la me tur a reflexionar perquè està passant això. A valorar que..., per pots criticar o xerrar d’una cosa un cop saps es perquè passa, perquè sa cultura àrab, estant allà he descobert moltes coses que penso que se critiquen massa des de es món occidental, en es sentit de que fins que no se coneix no se comprenen moltes coses, val?” (E: 4/ 2012).

“Ara que jo record així com estava sí, jo era diferent, molt diferent. Hi havia una Maria Antònia diferents abans i ara.... Bé, tinc, capacitats de veure la vida diferent. I ara, ara realment estic molt bé amb jo mateixa però a lo millor sí que necessitaria recordar de tant en quant aquests moments per tornar-me a jo, la meva, el meu diari, a tornar-me, per ventura, a posar així més tranquil·la i veure les coses de diferent manera i realment veure que soc una afortunada i que això realment jo m’ho record cada dia. Ara, just per haver xerrat d’això sé cert que tindrè un parell de dies moltíssima tranquil·litat (riuen) Revivreu...” (E: 10/ 2012).

“Vaig aprendre molt. Personalment, jo crec que vaig tornar molt canviada. M’interessa més...és molt difícil explicar-ho en paraules, però a ca meva m’ho diuen també. Mon pare m’ho diu: -Tu te’n vares anar a Equador una nina, i lo que me va tornar ja no era una nina. Segueixes sent jove, però ja no ets una nina- Vaig madurar, vaig... no sé quin esquema mental va canviar dins es meu cap però...” (E: 14/ 2013).

“Sí, sí, sí, i tant. Per mi és..., encara que no vaig fer res a veure amb educació social però la part personal, puf, és principal. (...) Si, si si...que hi ha un abans i un després, clar, fuf, Totalment, a nivell de persona sobretot. Sobretot de personal. (...) La meva forma ja de... Potser que això és blanc i blanc o això és negre i negre, no? I... cap allà que anava, i ara no, tinc la meva opinió però escolto molt més...(riu) M’ha ajudat molt, molt, molt. (...) Uff, molt. Molt. He canviat molt De, de temperament o..., però sí que he canviat, molt” (E: 16/ 2013).

“Entonces, la experiencia ha sido muy positiva, tengo una valoración de un antes y un después...si...si...me enseñó a mirarme a mí misma la satisfac-

ción personal de haberlo hecho, de haberlo conseguido, creo que es un reto más. La experiencia de haber estado en un país tan diferente al mío, que muchos puntos de vista son diferentes y de haberlo aprovechado al máximo” (E: 9/ 2012).

Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, en relación a la manifestación de desconcierto que algunas personas vivieron al regresar, se destaca que, dicha percepción la valoran positivamente porque les ha permitido replantearse quienes son, cómo viven, lo que quieren hacer y cómo quieren que sea su vida:

“Hombre, jo per jo... ha significat un “antes y un después”. Sí, sí, sí... jo he tornat de Nicaragua i jo som una altra persona. La veritat és que m’ha trastocat..., perquè a lo millor aquí tenia uns objectius i “¿Què seré y què arè?” i ara estic més perduda que antes, però... bueno!! Ho veig positiu també. Per què... és que realment no sé per què... Pense, perquè m’ha canviat tant una experiència així?” (E: 6/ 2012).

“Aprens a valorar aquestes coses, Amb ses idees més clares de lo que volia i lo que no volia. No vull que sa tecnologia inundi sa meva vida, perquè m’estimo més sortir al carrer i quedar amb dos amics i anar a fer una volta. I sóc sa primera que tinc una mòbil, i estic vivint a Alemanya i tinc s’ordinador i tinc Internet perquè vull fer Skype per xerrar amb mon pare, però no ho sé, ho noto diferent, i faig feina perquè m’agrada sa meva professió, però faig feina per viure” (E: 14/ 2013).

b) Cambios vitales:

Además de los cambios personales, para la mitad del grupo, vivir esta experiencia ha generado, también, cambios vitales, como haber dejado a su pareja y haber modificado los círculos de amistades. Especificando que, han sabido retomar de su vida anterior, aquello que les gustaba y han aprendido a vivir según estas nuevas prioridades. Cambios que les hacen sentirse renovados y felices.

El análisis realizado sobre la posible relación entre la edad y los cambios vitales, se observa que, dichos cambios, se producen de forma independiente a la edad de los participantes. Así, se evidencian cambios vitales tanto en el grupo menor de 21 años, como en la franja comprendida entre los 22 y 28 años, como los/as mayores de 30 años:

“Sí, bé, pareix un doi, però jo tenia una parella d’acord?, i aquesta parella l’he estimat molt. Però un cop he tornat, he descobert coses en jo mateixa

que.. No. És a dir, he deixat a sa meva parella, d'acord? I l'he deixada pel fet que, encara que l'estimes molt, molt, molt, com que he descobert tantes coses de jo que vull, que ell no tenia, que no podia compartir sa meva vida... he descobert que soc una persona independent... Aquesta persona, la meva parella, no era independent. Jo necessito una persona independent. He començat a ser una persona molt segura, he començat a tenir ses meves idees clares en quant a, en quant a... no tant...a com vull viure, a quin estil de vida m'agradaria dur, si seguir estudiant, si me vull cuidar físicament, si no me vull cuidar. Quines coses necessito jo per sentir-me bé. I clar, tot això ha fet que jo mateixa canviï a l'hora de viure el dia a dia” (E: 4/ 2012).

“A la meva parella, quan vaig tornar, degut a la meva “crisis existencial”, (...) Bé això, vaig estar com a dos mesos, ho vàrem deixar així un poc aturadet de no veure'ns, i després me he adonat compte... pues això! He retomat de la meva vida tot el que m'agradava i el que no m'agradava... pués Bueno.... El meu al·lot sí que era una part que m'agradava, lo que passa que hi havia unes certes coses a canviar i s'han anat canviant a poc a poc. Aposto dic que sóc una persona nova, sí tinc una relació de fa molts anys amb el meu al·lot, per exemple, però no hi estic tant unida com hi podia estar abans...” (E: 6/ 2012).

“Jo tenia parella abans de partir... però vaig conèixer una persona i estem decidint d'anar a viure junts i coses d'aquestes. Ella és de Lima i se'n ha anat a viure a Brasil i jo estic intentant anar cap allà, quan acabi la carrera, em queda aquest any i aniré cap allà a començar una vida amb ella” (E: 12/ 2013).

“Sí, tot i que són com jo però vaig necessitar també un temps que suposo que és part del procés, però em vaig qüestionar a veure si... No sé, si em sentia molt llunyana a aquestes persones. “Bueno”, a veure, són els meus amics de gaire bé tota la meva vida però...” (E: 13/ 2013).

“No sé si té res a veure però, quan vaig tornar, vaig tallar amb la meva parella perquè... Perquè ell no entenia res...Jo vaig canviar molt i me... No sé, és que no sé com explicar-ho, eren moltes coses, vaig canviar la manera de fer les coses, la manera de viure, de que ho vaig tornar a intentar amb aquesta parella però no va anar bé i jo crec que sí, que és un canvi interior que tu fas i perquè vius diferent” (E: 15/ 2013).

“Sí... bé, les amistats varen ser les mateixes però vaig com quedar-me les que... aquelles que sí que m'aporten perquè tenen una forma de pensar pareguda a la meva” (E: 16/ 2013).

c) Autoconocimiento:

Además de ello, y en cuanto al autoconocimiento, casi la totalidad del grupo, de forma independiente a la edad, contexto y características del ppCUD, afirma que, la experiencia le ha despertado, reforzado y ayudado a conocerse, a crecer y a identificar su función en el mundo.

Se destaca, en algunos casos, la soledad como un factor que ha emergido y que se identifica como generador de algunos cambios personales. Así, expresan, muy positivamente, la soledad vivida como uno de los factores que ha favorecido su proceso de crecimiento y maduración personal:

“Ah... estant allà he hagut de viure molts de moments de soledat, m’he conegut a jo mateixa a sa soledat. Jo no solia entendre massa bé... Hi havia gent que deia:-Ahh! Deixem una estona: Necessito estar tota sola- Dons jo sempre he estat molt social i no entenia perquè. Pues estant allà me’n he adonat compte que sa soledat per una persona... també és important. En es sentit de que... pués sa soledat cercada en aquell moment és bona. Allà, estava tota sola, o me treia jo ses coses, (...) M’ha fet pensar en jo mateixa, en quines coses m’agradarien, i sobretot he après a conèixer-me a jo mateixa un poc, en es sentit de perquè me vull dedicar a s’educació realment, de sí considero que és el que vull o no...” (E: 4/ 2012).

“Crec que és una molt bona manera de, d’aprendre perquè te’n vas allà i t’obligues, no tens ni família ni amics ni res de la realitat d’aquí” (E: 16/2013).

“Estás en momentos que tú estás solo, puedes pensar, darte cuenta de cómo es la vida, de porqué funciona de una manera, de por qué no se ha buscado incluso una manera mejor de solucionar el mundo Y además, lo que te enseña es, primero te vas solo, no tienes a nadie ahí i llegas a conocerte, estás lejos de tu hogar, y además de tu familia. Te hace crecer una experiencia así, te hace conocerte mejor, porque no tienes a nadie, tienes que reaccionar de una manera u otra que nunca conociste en ti mismo. Te hace experimentar sabores nuevos, olores nuevos.... Estás en momentos que tú estás solo, puedes pensar, darte cuenta de cómo es la vida, de porqué funciona de una manera, de por qué no se ha buscado incluso una manera mejor de solucionar el mundo. (...) Te haces preguntas, te haces preguntas i dices vale, ahora entiendo algunas cosas... porque vi cómo funcionaba esto, y cuando vuelves aquí te das cuenta de todo esto, del porqué, digamos” (E: 8/2012).

Afirman que han podido conocer y manejar sus recursos personales, así como, identificar sus propias debilidades y limitaciones ante situaciones adversas. En este sentido, especifican haber adquirido más independencia, más seguridad y fuerza, mayor autoestima, así como, autocontrol, paciencia y han aprendido a relacionarse sin prejuicios. Pero también, una visión, actitud y comportamiento más crítico, más inconformista y con mayor necesidad de contrastar las opiniones:

“És que, el que m’ha sorprès de tota aquesta experiència és que jo he canviat molt madurativament, però és que he fet un canvi... però molt gros. L’he fet molt gros, m’he descobert en aspectes que me pensava que no me descobriria. També he descobert que com que soc capaç de canviar. He anat valorant-me a jo mateixa. He començat a estar un poc més segura de jo mateixa. (...) Lo que he viscut m’ha ajudat a conèixer-me a jo mateixa interiorment. (...) Tinc s’autoestima..., era molt negativa amb jo mateixa, ara li sé treure profit a lo negatiu. Sempre he estat molt perfeccionista i quan una cosa no me surt bé, pues m’he posat negativa, pues no!! Ara he après que jo soc... he descobert que soc una persona...independent” (E: 4/ 2012).

“Hombre,...m’ha fet créixer... sí..., més que canviar m’he desvinculat una mica. (...) Aposta dic que sóc una persona nova, de fet ho vaig passar tant malament a Nicaragua per això, jo tenia com una dependència del meu al·lot, cosa que me’n he desfet., i estic feliç, sí... és el meu al·lot i tot lo que vulguis, però no tinc aquesta dependència d’ell que vaig crear. (...) També... era molt depenent de mare, del meu al·lot, dels meus amics, i ara me sent independent, sí, sí... els tinc, quan els vull hi són allà, però no tinc aquesta dependència de “te necessito!!!” (E: 6/ 2012).

“Doncs... ara sóc una persona més decidida...jo me’n vaig a viure fora d’Espanya. Bueno, ho intentaré, vaja! Ho intentaré! I més constant diria pot ser... Vull dir, que les coses que jo tinc molt clares, molt clares... intento no canviar-les, intento!!! Sempre he estat una persona amb principis, eh?” (E: 12/ 2013).

“He après que són més dèbil del que em pensava, que en situacions adverses no tinc molta capacitat d’aguantar, i que tinc molts de límits, que no sóc l’autosuficient que m’agradaria ser. Allà me vaig veure ses limitacions que tenia, i sa poca..., no tenia habilitats socials, cosa que ser mallorquí crec que ajuda, que som molt tancats. Més que res que me va ensenyar a veure ses meves deficiències per desenvolupar-me o per nedar, digamos, a un entorn tant desfavorable” (E: 17/ 2013).

“(...) Que podia conèixer gent sense pensar qui és? Què fa? D'on ve? Vaig madurar, vaig tornar més responsable, vaig perdre prejudicis” (E: 14/ 2013).

“Te enseña a conocerte mejor, porque ves como reaccionas en otras situaciones. Yo la India la veo, y me veo capaz, porque tengo el sueño de volver, y viajar sola, esto no me asusta” (E: 8/ 2012).

d) Cambios en el estilo de vida:

En relación a posibles cambios en su estilo vida, a pesar de que no se puede afirmar que la hayan cambiado, de forma general, casi todo el grupo manifiesta pequeños cambios relacionados con la adquisición de una mayor conciencia y responsabilidad en su forma de vivir. Así, especifican que han aprendido a vivir sin tanto consumo, a no valorar tanto las cosas materiales, a ser más conscientes de lo que de verdad necesitan y a tener un comportamiento más ético:

“I no m'agrada, realment no m'agrada que es faci més menjar si, si... (...)me va fer consciència això, quan veig menjar que se'n va en als fems, perquè jo mateixa allà me va fer falta. I amb la roba.... jo mateixa, ara ja m'aturo més i demano, mem, te fa falta? No. Idò para (riu). Abans era més capritxosa o més... Sí. Més consum irresponsable, sense pensar... Igual ah, no, m'agrada, no tengo, ah, pues lo compro (riu)” (E: 16/2013).

(...) I això, he après això, ha deixar de donar importància a coses superficials “Ah!!! Me he quedado sin coche, aaaaah!!” Bueno, aniré amb bus. (...) Hombre, jo suposo que primer en la nostra actuació aquí, és a dir, jo crec que lo primer que hem de canviar és això, és l'ètica que tenim amb nosaltres mateixos i actuar d'una forma d'acord amb lo que pensem” (E: 6/2012).

“Saber a quines hores te pots dutxar, a quines hores pots anar en es bany, saps? I això t'ensenya a veure que... no sé. Te consciencies de tal manera que veus que aquí s'està malbaratant moltíssim i veus que allà, no vull dir que sigui positiu, però que saben..., saben... Ara me venen coses de sa petjada ecològica. Bé, els meus hàbits de consum, ja te puc dir que, sempre han estat... no he estat “derrochador” ni molt manco, en cap aspecte. I bé, i una vegada aquí digamos que s'han reafirmat, no? que sempre miro d'estalviar ses coses fins al final, miro de tirar de coses de segona mà, perquè ja dic que consumir jo...? zero se pot dir... ” (E: 17/ 2013).

“Vaig aprendre molt. Personalment, jo crec que vaig tornar molt canviada. Vaig madurar molt i vaig aprendre a valorar. Ara no passa res si no tinc

el darrer mòbil de darrera tecnologia, m'interessa més, i faig feina perquè m'agrada sa meva professió, però faig feina per viure" (E: 14/ 2013).

"Sí, mira, la India otra cosa que te da es que te das cuenta de verdad que necesitamos muy poco. Es un lugar increíble, donde te cambia todo, ves la vida de otra forma, empiezas a valorar las cosas pequeñas, no piensas tanto en cosas materiales. Es verdad que muchas de las cosas de aquí nos ayudan a la vida cotidiana, no lo niego y no estoy en contra, el ordenador mismo... (...) Y cosas así, te das cuenta de que de verdad no te hacen falta tantas cosas, cosas que aquí estamos acostumbrados a esto y queremos, y queremos. En este sentido sí que podemos, a la hora de hacer la compra, ser más coherentes con lo que realmente necesitamos y ahora mismo, estoy cambiando un poco de hábitos aquí, y estoy como buscando otra manera y otras alternativas a la hora de consumir, comer, intentar que sea todo más sano" (E: 8/ 2012).

Valoran de forma positiva el haber aprendido a vivir aceptando su realidad, a apreciar las pequeñas cosas de la vida, a darle más importancia a la relación familiar y a vivir con más paz y tranquilidad. Reconocen también, que ahora saben cómo quieren vivir y que estilo de vida quieren llevar, que tienen la capacidad de cambiar, de abrirse a nuevas situaciones y personas y de asumir las responsabilidades positivamente:

"Quan naltros aquí tenim una necessitat super bàsica. I allà te'n dones compte que no, que allà la necessitat és aquesta, poder anar estudiar en es poble de devora i no haver d'anar a l'altra punta i perdre el contacte amb la família" (E:6/2012).

"A nivell personal m'ha canviat la vida, (...) Crec que escolto més. Pot ser sóc més pacient, més pacient és la paraula..." (E: 12/ 2013).

"Jo soc molt activa, quan no faig una cosa, faig l'altra i tal.. Ara he valorat això de tenir moments de tranquil·litat per tu, i me'ls vaig adquirint. Son estils de vida que allà se duen, que aquí no, però que segons quines coses d'aquell estil de vida, com sigui: ser pacient amb segons quines coses, ser... valorar aquells moments del teu temps, pues els he volgut incloure en el meu estil de vida" (E: 4/ 2012).

"Lo de l'estrès a mi me va xocar molt i jo me vaig donar conta de que no m'agradava la manera en que jo vivia aquí, és a dir, (...) si tinc un forat a la meva camiseta me faré, me cosiré jo antes no sé si ho hagués fet. Ara jo prefereixo cosir-me aquest forat i, i estalviar doblers per, per jo què sé,

o per compartir un dinar amb la família, amb les amigues o tal o per anar-me'n de viatge i les meves amigues no han vingut a veure'm, per exemple, perquè no tenen doblers però és que l'altre dia se varen comprar no sé quin model de Iphone i a mi no m'han vingut a veure. Jo què sé. I no me... Però antes m'hagués pres, m'ho hagués pres malament i ara no, ara pues ho acceptes" (E: 15/ 2013).

"Sí, sí. No...és molt difícil explicar-ho en paraules, però a ca meva m'ho diuen també. Vaig aprendre que me podria obrir. Aprens a valorar aquestes coses. Ara veig ses meves responsabilitats d'una altra manera, les meves responsabilitats no són una càrrega, no és una càrrega és algo positiu. I ho he de fer" (E: 14/ 2013).

"He canviat molt...sé que soc capaç d'estar a qualsevol banda...sé que soc capaç d'estar a qualsevol banda si estic disposta a adaptar-me" (E: 4/ 2012).

"A tomarte las cosas con más calma y a ser más paciente. Y esto es bueno para la vida de una persona, esto es ¡¡¡buenísimo!! (...) Evidentemente, claro que me cambió! Me cambió mucho! La cosa es...cómo describir ese cambio. Yo creo que la experiencia allí te marca de por vida. Este tipo de experiencia A mí sí que me cambió, no sé si a todo el mundo le cambiaría pero a mí sí" (E: 11/ 2012).

4.5.6.3. Adquisición de Valores

En cuanto a valores adquiridos, la gran mayoría del alumnado manifiesta que la experiencia ha contribuido tanto a adquirir, como a consolidar y a fortalecer valores como son la solidaridad, la empatía, el saber ponerse en lugar del otro, la comprensión y el respeto. Valores que se manifiestan de forma recurrente en una mayoría de entrevistas, frente a dos personas en las que no se evidencia la adquisición de dichos valores:

"Solidaridad... me siento así... me siento como que tengo más respeto, que tengo más interés e inquietud por los otros, creo que esto es lo que más me llevo... yo creo que es lo que más me llevo del programa. El respeto es en todos los sentidos Estoy segura que yo he fortificado mis valores" (E: 9/ 2012).

"Solidaritat, comprensió, empatia... Sí, ser, estar més a prop de les persones, entendre les millor. També capacitat de defensar a aquesta gent perquè quan sents, ai, per què venen? No sé què... Gent que s'enfada. Que jo també entenc el punt de vista de la gent que és un poc racista, no? Però ara

tinc capacitat...li puc explicar perquè venen i perquè no han d'estar enfadat, no? Que ells farien també lo mateix. És un poc això, és comprensió, solidaritat..." (E: 10/ 2012).

"Empatia, humanitat i senzillesa sobretot. I la manera com t'atraques a la persona, aprens, no sé, jo sí que he après a, no a tothom t'atracaràs igual, no sé, si penses l'experiència que ha pogut viure aquesta persona, què estarà vivint aquesta persona darrera, sí, sí t'aporta tot això" (E: 15/ 2013).

"La solidaritat...la humanitat. T'ajuda a veure..., a ser més empàtica. Jo crec que el respecte màxim, o sigui, a la persona, als ritmes de la gent, a, a no que la teva realitat és la realitat, cada gent té la seva realitat. És veritat que jo me tenia per una persona molt observadora amb les persones, molt, molt respectuosa però no tant (riu) fins que vaig anar allà" (E: 16/ 2013).

Además de los valores especificados anteriormente, sostienen haber aprendido el valor de la diferencia y de la diversidad, el amor de forma independiente de la raza y el sexo, el valor de la libertad y a no tener prejuicios. Así como, afirman que han aprendido y experimentado el valor de la hospitalidad y la convivencia, el compromiso y la colaboración:

"L'hospitalitat, l'amor per les persones, independentment del sexe, la raça, i la condició" (E: 1 /2012).

"Ajuda a ser més empàtica..., a ser millor persona perquè... evitar... intentar evitar al màxim els prejudicis, obrir-te el màxim possible a tot" (E: 5/ 2012).

"Com a persona moltes, moltíssimes coses. Sobretot lo que he repetit tantes vegades de la manera de viure, la manera de prendre't les coses i... I valors de la vida? Pues el tema del compartir molt perquè... El tema del compartir" (E: 15/ 2013).

"Solidaritat... bueno... però solidaritat...sí, si ells tenen un plat d'arròs, si ells ha de quedar-se sense menjar per donar-t'ho a tu, t'ho donaran" (E: 5/ 2012).

"Veus sa gent que cada vegada que té un problema com t'ajuda, com lo poc que tenen t'ho ofereixen..." (E: 17/ 2013).

"Hombre, solidaritat diria, no? que pot ser ja el tenia... però m'ha l'ha fet créixer... la solidaritat i la col·laboració també, més que solidaritat, és a dir, no és que.... no...., es que no me surt la paraula... No caritat, no caritat, sinó això col·laboració" (E: 6/ 2012).

Emerge también el valor de la amistad, la familia y la muerte y el saber vivir con un estilo de vida más ético, como principios fundamentales en la vida. Sosteniendo que dichos valores se han perdido en nuestra sociedad y que deberíamos recuperarlos:

“Ells tenen molt, tenen, més que naltros, tenen un munt de coses per donar, potser no tenen un anell d’or, però això... tenen valors, l’amistat, la família, tot... La mort inclús... (...) Son valors que hauríem de tenir aquí, segur... aquí s’han perdut molt de valors d’aquets. Una petita ètica en que som un món en el que tenim moltes facilitats i... de que hi ha altra gent en el món de que no té aquestes facilitats que tenim naltros, i que aquí malgastem aigua, malgastem llum, malgastem recursos, menjar... tot se mal gasta! I no som conscients de que hi ha una altra part del món que l’hi fa falta. Aposto tothom hi hauria d’anar només... només... Jo, he après a valorar realment les coses importants que hi ha en aquesta vida, la família, la gent... “al fin y al cabo !!!”, i que puguis tenir lo bàsic” (E: 6/ 2012).

“(...) La família, no ho he comentat en cap moment, allà ho tenen, és algo sagrat, és algo que total és que ni t’ho penses. Però la família és molt gran allà, la família és a lo millor, que sigui del teu barri ja és família teva...” (E: 15/ 2013).

“Bueno, sí, yo creo que de antes tenía bastantes valores, que en mi familia me han enseñado. Porque en Bulgaria no es que sea también un país muy rico, allí aprendes cosas básicas y los valores que yo creo que nos da. En la India, también, también, es decir, con los amigos, con los compañeros, llegas a aprender como conservar una amistad. ...Sí, sí se aprende a aceptar a una persona que es de otra cultura, aceptar a una persona que es diferente, cultura, costumbre, mentalidad. (...) Sí. Esto ayuda bastante, si, si” (E: 8/ 2012).

4.5.6.4. Argumentación y análisis crítico del mundo

En esta categoría se valora el hecho de haber adquirido un pensamiento crítico y abierto en cuanto a su percepción del mundo. Y si, los cambios son consecuencia de la experiencia vivida. Además de ello, se identifica si reconocen las injusticias y la desigualdad de oportunidades existentes entre los distintos países. También se valora la capacidad de analizar y argumentar nuestra corresponsabilidad y la repercusión de nuestra forma de vida en los países empobrecidos. Y finalmente, se analiza la existencia de cambios en la forma de ver a los países del Sur, las migraciones y las personas inmigrantes, así como, su percepción sobre la CD y sobre nuestras actitudes al participar en proyectos de CD.

a) Forma de ver el mundo:

En relación a la forma de ver el mundo, casi la totalidad del grupo explica que la experiencia vivida les ha enseñado a mirar y verlo de otra forma, desde otro enfoque que les ha abierto los ojos. Además de ello, afirman que, ahora, tienen una visión más global y más amplia, más crítica y real. En este sentido, el hecho de haber vivido en otro país, con una cultura diferente a la suya, les ha ayudado a tener una concepción del mundo más global y unitario, en el que coexisten diferentes modelos de vida. Y, les ha potenciado el interés por la información y acontecimientos de los otros países, ya que, afirman estar más abiertos a otras perspectivas y puntos de vista que antes no se planteaban:

“El sentir que hi ha d’haver-hi un respecte. El sentir que tots formem part d’aquest planeta i d’aquesta història” (E: 1/2012).

“(…) A jo me va obrir mires, veure el món d’una altra manera, ara veig el món d’una altra manera, sí. T’obri mires, t’obri mires, t’obri punts de vista, perspectives que per ventura antes no t’hi havies fixat” (E: 14/2013).

“Per l’experiència he vist, per tot lo que he après, perquè obres “la mente” de no veure que lo d’aquí no és “lo mejor o lo peor, ni lo único” (E: 5/2012).

“Sí. Sí. M’ha obert un món diferent” (E: 13/2013).

“A jo sempre m’ha agradat tractar temes de tot el món i conèixer coses, però...és cert que havent viscut aquesta experiència..., és a dir... sa meva visió del món és encara més amplia. Més amplia en es sentit de que..., ah..., valor molt més cada part. És a dir, tinc més interès per cada part del món. A lo millor estava més centrada amb Europa, i encara que conegués Amèrica, se situació dels canvis dels sud-americans, sa situació que estan vivint al Japó, a la Xina... Encara que estigués al dia de lo que passa al món, ara no me basta només saber coses d’Europa, necessito saber de tot. Necessito saber de tot, perquè sé que si sé de tot, pués no sé, com a que... tinc interès pel món en general però..., però bastant” (E: 4/2012).

Plantean, también, que estamos en procesos distintos de desarrollo y que, a pesar de que el modelo occidental no es un modelo a seguir, los países del Sur, lo identifican como la meta y la puerta de su crecimiento. En este sentido, se evidencian opiniones confrontadas en relación al modelo de vida.

Así, una gran parte del grupo diferencian la forma de vivir entre Norte y Sur, afirmando que, los países del Norte somos más consumistas, que nos creamos las necesidades y que deberíamos cambiar nuestra forma de vida e incorporar los valores que tienen ellos. Especifican además que, tenemos miedo a perder el poder y que, si los países del Sur, con los valores de vida que tienen, tuvieran nuestra tecnología, el concepto de Norte y Sur daría un giro:

“Jo penso que estan fent el camí que hem fet nosaltres,...jo lo únic que els hi deia era: -No cometeu les mateixes errades que hem comes nosaltres. Sigueu molt conscients i molts crítics amb lo que teniu. I... podeu créixer, creixeu cap a una altra direcció perquè aquesta que us estan venent, sincerament, no és la correcta” (E: 1 /2012).

“Ells mos veuen com un model per ells. I en el principi, tu, com a que ho veus normal, però després, quan veus aquesta diferencia entre lo que tenim aquí, els valors que hem perdut aquí per exemple, jo intentava convèncer-los de lo contrari, de que naltros no som un exemple per ells!, que ells han d'evolucionar cap on han d'evolucionar i que lo que han de fer és evolucionar cap allà on anem naltros!!!, perquè s'ha vist que sa nostre societat és un fracàs, i que allà realment són molt més feliços, vius un dia a dia i et sents plena. I clar, ells ho veuen com una cosa a imitar, volen tenir la tele, volen tenir l'ordinador... I jo els intentava fer entendre...” (E: 6/2012).

“Es que tenim por. Se por és de que ara aquest països d'Àsia, Sud-Amèrica, creixin. Creixin, creixin i facin ombra, i que ja no tinguin, els nostres polítics o se comunitat europea o EEUU, ja no tinguin tot es poder, que hagin d'escoltar altres opinions i altres maneres de fer ses coses. Jo crec que hi ha molta por d'això” (E: 14/2013).

“Sa part nostra, és tornar en els valors principals, valors fonamentals de sa convivència. I crec que si ells aconseguissin la nostra tecnologia mantenint es seus valors, nord i sud donarien sa volta” (E: 14/2013).

Trop injust que no puguem estar tots d'una manera un poc més igualat, i crec que sa part que necessiten ells és menor...que lo que altres hauríem de...tornar enrere, això és graciós... !” (E: 14/2013).

“Creo que para empezar tendríamos que cambiar todos, pero a tantas personas de aquí no les interesa que cambie lo de allí que... Creo que no nos interesa para nada, creo que son países totalmente explotados, y que mientras estén así, en conflicto entre ellos, más fácil será meter mano” (E:9/2012).

Por otro lado y en un sentido opuesto, aparecen algunas opiniones diferentes, que sostienen que, el consumismo se da en todos los países, tanto del Norte como del Sur, puesto que estamos en un mundo global, igual de consumista y de clasista, que se mueve por dinero:

“És un món molt injust i molt egocèntric i lo pitjor és que..., és que..., és a dir, qui mou el món són les persones que més doblers tenen. I es problema principal que té aquest món, és que tot, incloent s’educació que és fonamental, també sa mou per doblers” (E: 4/2012).

“Sí, sí. És un món més global, és igual de consumista, igual de classista... Lima controla l’economia de tot el país i es queda tot allí, per exemple Cuzco que és una meravella per el turisme i no rep subvencions per res. O... la selva i no hi arriba un duro per res, i allà hi ha molta mancança d’escoles, de sanitat... Tot queda a Lima. I dius...ho faran tant malament com nosaltres...I ara els bancs comencen a donar aquests crèdits per pisos i per altres coses. I la gent està aconseguint molta feina, la gent no té perill de quedar-se a l’atur, com que hi ha molt de moviment de feina. Hi ha aquest esperit de: -Ara puc gastar!” (E:12/2013).

“(...) Ara, això és molt difícil perquè la gent no menjava per tenir un mòbil, no menjava per tenir una televisió” (E: 1 /2012).

(...) Me llevé un poco de desilusión porque también es una sociedad super consumista, mucho! No me lo esperaba para nada. Pensaba que al no tener tantos recursos sería poco consumista y es una sociedad totalmente avasallada por el consumo, incluso el que menos tiene, tiene un teléfono. (...) Vi que el negocio está hecho para adaptarlo... lo vi más claro allí, y vi que yo formaba parte de esta vida consumista...” (E: 9/2012).

Así, identifican la situación de injusticia y desigualdad existente, afirmando que se han vuelto más conscientes de que no tenemos las mismas oportunidades, ni derechos, ni la misma libertad de elegir donde y como vivir, ni de estudiar, ni acceder al sistema de salud, educación, etc. Por ello, afirman que, ahora reconocen nuestras facilidades, comodidades y recursos. Y que, nuestros hábitos de vida influyen en la vida de las personas de otros países, pero que, de alguna forma, nos interesa seguir explotándoles:

“(...) I sa gent que vol tenir educació no ho pot tenir perquè costa doblers, i és gent que de veres l’aprofitaria. Això passa perquè tot sa mou per doblers, si ses coses no se moguessin per doblers ses coses serien diferents, I així com passa en s’educació passa amb sa salut. Sa sanitat se mou per doblers, com que se mou per doblers no tothom pot arribar a ella” (E: 4/2012).

“Hi havia desigualtats...Molta més desigualtat, menys oportunitats d'estudi, per tant, menys oportunitats de sortir d'allà. Perquè jo ara tindrè facilitats per anar a viure allà però ells aquí no podran venir. És un exemple, no? A través d'aquest programa has sigut més conscient d'aquestes desigualtats o les has pogut viure molt més en directe o... I realment ets molt més conscient...i, i la veritat...més conscient igual, entendre-ho molt més. Molt més” (E: 10 /2012).

“Perquè no se té la consciència, o sigui, no. Tu sents parlar però jo crec que fins que no palpen la realitat no agafen realment la consciència que hi ha. No te consciencies realment. (...) El consum... tot, tot, tot. Tenim massa, jo sempre ara ja quan vaig a comprar sempre ja...sí, sí” (E: 16/2013).

“Saber a quines hores te pots dutxar, a quines hores pots anar en es bany, saps? t'ensenya a veure que... no sé. Te consciencies de tal manera que veus que aquí s'està malbaratant moltíssim i veus que allà, no... (...) més consciència de les desigualtats del món... sí, moltíssima, està clar, i...contribuïm perquè no mos planteja'm d'on surten ses coses que consumin. I contribuïm d'una manera, jo trop, que enganats. Mos han inculcat aquesta cultura des consum, de... no sé com dir-ho. Contribuïm perquè jo crec que sa gent no és conscient d'aquestes altres realitats, d'on surten ses coses, de d'explotació d'altres pobles...” (E: 17/2013).

“Som un món en el que tenim moltes facilitats, i que hem d'aprofitat aquestes facilitats que tenim. Això, de que hi ha altra gent en el món de que no té aquestes facilitats que tenim naltros, i que aquí malgastem aigua, malgastem llum, malgastem recursos, menjar... tot se mal gasta ! I no som conscients de que hi ha una altra part del món que l'hi fa falta. (...) Facilitats que tenim naltros a costa d'ells, perquè si no fos a costa d'ells..., però és a costa d'ells“ (E: 6/2012).

“Veo que las personas en el mundo no tienes los mismos derechos, las mismas oportunidades, y creo que es condición humana...” (E: 9/2012).

Además de ello, especifican que el haber conocido y vivido la diversidad y la multiculturalidad les ha permitido identificar y reconocer sus propios prejuicios y han podido evidenciar que, la juventud es igual en todo el mundo, con las mismas inquietudes y los mismos planteamientos de vida. Así, afirman que dicha vivencia, les ha ayudado a comprender y respetar las distintas formas de vida existentes tanto en su sociedad local como en un entorno global:

“Perquè tu te'n vas allà i penses que no tens prejudicis, sí les tens, sí les tens, perquè tu tens una idea preconcebuda de lo que són els Equatorians” (E: 14/2013).

“Comprenc més la situació. Per que descobreixes,...coneixes diferents cultures, diferents societats, diferents llocs que t’ajuden a conèixer que el món és diferent. Llavors sí tu saps, sí tu arribes a comprendre que el món és diferent pots arribar a comprendre que dins sa teva mateixa societat hi ha diferents coses....Però que m’ha obert els ulls a tot el món” (E: 4/2012).

“Yo, igual porque soy Búlgara, entonces, he hecho un poco de cambio de un país a otro y al fin y al cabo veo que las personas somos iguales, lo que nos diferencia son los idiomas, y las costumbres que tenemos. Pero en todo lo demás somos iguales, es decir, no hay tanta diferencia” (E: 8/2012).

“Aceptar a una persona que es de otra cultura incluso si quieres, aceptar a una persona que es diferente, cultura, costumbre, mentalidad, porque algunas cosas es muy complicado y también aprendes que tienes que respetar, no puedes siempre dar tu opinión y machacar que lo tuyo es lo mejor...” (E: 8/2012).

“Y al fin y al cabo hay muchas cosas que allí eran semejantes. Es que era como..., que había jóvenes en ruta, a lo mejor de mi edad, y que nos veíamos con ellos y podías hablar y veías que realmente eran lo mismo, las inquietudes eran las mismas, la proyección de cara al futuro muchas veces era la misma, las ganas de que llegue el viernes o el sábado y salir, ir a bailar... son las mismas...” (E: 9/2012).

Cabe destacar que, el hecho de mirar y ver el mundo desde una perspectiva más global, les ha hecho reflexionar y adquirir más conciencia de las desigualdades y necesidades que existen en su entorno local. Planteando que, si cada uno de nosotros, cambiara un poco su forma de vivir, el mundo cambiaría y se respetaría el derecho a la igualdad para todas las personas:

“Perquè és una manera de topar-te amb la realitat i topar-te amb la realitat, pot ser, et fa ser més humà, no? llavors tot això comportarà uns nous hàbits, unes noves rutines que, si ho féssim tots una mica, es podria millorar tot molt... ja només el dret a l’educació, sense educació...” (E: 13/2013).

“Des d’aquí podem fer moltes coses...Mira aquí hi ha molta feina a fer també. I jo penso que aquí han de canviar moltes coses...” (E: 1/2012).

“Vaig aprendre la realitat, que és una realitat..... desesperant. I... et fa situar-te, prendre consciència i després quan arribes a la teva realitat pues tens ganes d’intentar canviar coses, encara que siguin petits esforços que pots fer però a mi “bueno” m’ha despertat molt, ara...” (E: 13 /2013).

“(...) Solidaris amb sa mateixa gent d’aquí, saps? amb sa gent que aquí ho passa malament, no amb es país de cara a s’exterior...” (E: 17 /2013).

“Pensa globalment, actua localment, crec que és bàsica. Tu amb petites accions pots canviar, o sigui, tu pots amb, jo què sé, des de escoltar a una persona que està al carrer i que necessita escoltar ja estàs canviant una mica. I per ventura aquella persona pot fer una altra cosa i l’altra a l’altra i a l’altra... I tots junts poc a poc es pot fer. Però si jo vaig a la meua, l’altre, no canvio res, seguirà tot igual” (E: 16 /2013).

“(...) Sí es verdad que una familia en la India que vive mal te llega de una manera, pero es que si ves una familia aquí te llega de otra manera, porque dices: vale La India ya la conocemos como concepto de país pobre, pero es que hay gente aquí también pasándolo tan mal en un país como este yo creo que choca aún más, aún más, en este sentido. Porque todos vamos a la India para ayudar y pero los tenemos estos problemas también en casa” (E: 8/2012).

b) Corresponsabilidad Norte-Sur:

Por lo que a la identificación de corresponsabilidad entre Norte y Sur, se evidencian diferentes opiniones y visiones.

En este sentido, la mitad del grupo identifica dicha corresponsabilidad, afirmando que, nuestra forma de vida, excesivamente consumista, en la que no tan solo no se da valor a los recursos, sino que, se desaprovechan y explotan sin pensar en la repercusión que tiene sobre otra parte del mundo, contribuye a mantener un mundo desigual:

“Aquí, per exemple, tots els països occidentals tenim recursos que mos venen d’altres llocs, per lo qual tenim aqueta sobreproducció. Per jo és totalment fictícia, que, vamos que... s’arravaten d’altres lloc, i no és positiu així com viuen ells però sí que és algo més real, pensant amb un mode de viure amb sos recursos que té un territori, no?” (E: 17/2013).

“Hem de fer alguna cosa... hem de ser conscients, ser conscients de lo que cada un està fent ara a la seva vida, que implica a la vida de la resta. Des de el consum, comprar aquestes sabates... pot ser això vol dir que estic permetent que hi hagi un comerç de treball infantil... Ser conscients, informar-nos una mica, que avui en dia tenim informació, si volem, obrir els ulls i ser conscients. No és tant canviar la nostra vida, una miqueta pot ser sí, com ser conscients i actuar amb aquesta responsabilitat, i ser això: responsables!” (E: 12/2013).

“Sí, és el que està passant...que no els vulguin deixar créixer, perquè és on es depositen totes les deixalles, d'on extraiem les nostres primeres... les nostres matèries primeres perquè nosaltres puguem el nostre ritme de vida que estem portant... Això és el que penso, no perquè m'ho hagin inculcat sinó per la consciència que prenc d'aquesta situació” (E: 1/2012).

“Sí, que els, els països del nord que fan molt de mal en els del sud... Sí, sí, sí. Però fins que no estàs allà, saps els noms de les empreses, saps que són del teu país, que... Guau. Te quedes joder...Que, que... passa de veritat. Que és que és així. Jo, això me va fer molt, molt, molt, molt de mal..., o sigui, no, no me podia, puf..., perquè clar, vaig veure en el terreny que són, és gent, o sigui, que són empreses, són... Aquí no se sap res, jo... a més perquè no ho sabia. Jo de Guatemala no tenia ni idea de res, de res...” (E: 16/2013).

“(...) I jo crec que nos haurien de mirar un poc més s'ombligo i veure que som responsables nosaltres de moltes coses, i que a lo millor per ajudar... lo típic, no? pensa global i actua local, no?. A lo millor hauríem de canviar ses coses aquí i confrontar lo que hi ha aquí per tractar de que no afecti tant en aquells” (E: 17/2013).

En el mismo sentido, otros pocos, no acaban de comprender dicha corresponsabilidad y la relacionan con la distribución de la riqueza y el poder en el mundo. Además de ello, se evidencia, también, una opinión que expresa dudas sobre dicha corresponsabilidad y sostiene que la situación en la que se encuentran los países del Sur, responde a los valores y creencias de su propia cultura. Planteando que la industria extranjera, con sueldos dignos, podría ser un motor económico de desarrollo.

“Sí, contribueix amb aquestes desigualtats perquè hi ha una riquesa en el món, val? Llavors està mal repartida. Si on n'hi ha molta només fa una roda allà mateix, mai no arriba on no n'hi ha. Per exemple, jo faig un consum i es meu consum és..., és alt, per posar un exemple, és alt i durant... sempre faig aquest rodatge de consum, consum, consum, consum... pues seguiré allà mateix. Si es meu consum no baixa a la meitat, aquesta meitat no podrà ser repartida per un altra banda” (E: 4/2012).

“És que el consumisme que tenim aquí jo crec que els hi és igual inclús, és que no crec ni que l'envegin, ni que el necessitin per res, ni... És que és tot lo contrari” (E: 15/2013).

“És que hem avançat molt ràpid i que s'ha centrada tota aquest desenvolupament tecnològic i econòmic, s'ha centrat a una part molt localit-

zada del món. Jo crec que amb so temps, a poc a poc, tot s'anirà igualant una mica" (E: 14/2013).

"No creo que nosotros seamos los culpables de su situación. Creo que no todo el mundo tiene las mismas oportunidades, ¿esto está claro!. Concretamente en la India, la gente que nace allí, solo por pertenecer a una casta específica, pues, sus oportunidades se reducen a cero. Sí, creo que se puede cambiar, pero también creo que va llevar muchos años, no se puede cambiar del día a la noche porque son tradiciones muy arraigadas, muy fuertes y creo que..., que se va a tardar mucho en que todo..." (E: 11/2012).

"Remuneración digna, pues estaría muy bien, porque estarías dando trabajo a mucha gente que en su caso no lo tendría. Entonces, me parece correcto siempre y cuando esas remuneraciones y condiciones sean dignas. Esto de decir: -No, no llevar fábricas allí...- no, no. Me parece que es buenísimo para ellos el hecho de que ahí haya un motor económico ¿no? Pero claro, siempre con unas condiciones dignas" (E: 11 /2012).

Además de lo dicho, se destaca el fuerte impacto que les ha causado el conocer algunas empresas españolas que están explotando los recursos y afirman que, el hecho de identificar el origen de las materias primas y la explotación que, desde occidente se está haciendo a los países Sur, les ha hecho ser más conscientes de lo que implica el trabajo infantil y más responsables y más comprometidos en cambiar su estilo de vida:

"Espanyoles, sí... Unió Fenosa jo crec que és espanyola. Endesa, no sé si Pescanova també està fent coses... O sigui tenen noms. I tu dius que aquí no se sap tot això. Aquí no, jo de Guatemala és com mai havia escoltat res, de Guatemala mai, mai, mai" (E: 16/ 2013).

"Tot, clar! aposta te deia, se ètica i moralment d'acord, es a dir, no puc seguir malgastant i consumint d'una forma desproporcionada i sense saber d'on venen, perquè per exemple, es Murtera, de sa zona Nord, es llum ve de Sudàfrica, sa gent n'hi ho sap! d'on ve es carbó, i si tu saps tot es procés que han de fer: van allà, l'extreuen de forma brutal, el roben, el transporten, amb tota sa contaminació que du. Si fóssim un poc conscients, i estiguéssim un poc mentalitzats, no gastaríem tant, no som conscients que cada pic que encenem el llum el que consumeix, i a costa d'aquí els hi està costant. Pues tot això son coses que si tens informació pues les apliques al menys a la teva vida" (E: 6/2012).

“Te’n dones compte del desaprofitament que tenim d’aquest món...de tots els recursos que explotem “Ah, no, esta empresa es espanyola, esto lo ha hecho una europea” i dius: -Ostres!, però si la majora de coses que consumen venen d’aquí” (E: 6/2012).

“Jo no sabia res de la realitat d’allà, llavors estem fent molt de mal des dels Estats Units, des d’Espanya, des d’Europa. Això és que vaig, o sigui, me va agafar plorera de ostia, o sigui, des del paisatge que se l’estan carregant... i, i tot el que ve amb les persones, perquè per treure or, metalls, ahm, o sigui, tot el que és mineria, després carreteres per poder transportar-lo, el comerç del país, del nord fins al sud... I clar, i les persones d’allà són felices en la seva terra i li, i li mengen la seva terra, que és la seva vida, o sigui, ells mengen de la terra que tenen, si tu els menges la seva terra... I tot, i si, i... Fan un poc de, de rebel·lió, que n’hi ha, treuen l’exercit i pum, pum, pum, pum. I això no se sap res, això és el que més me va xocar, la realitat que hi ha allà...sí perquè clar, vaig veure en el terreny que són, és gent, o sigui, que són empreses, són... Aquí no se sap res, jo...” (E: 16/ 2013).

“Yo tenía una ligera idea, (...) pero está claro que cuando lo vives en primera persona... A mí me chocó mucho que la compañía eléctrica de allí es española, es una compañía española muy grande.... (...) yo se lo cuento a todo el mundo” (E: 9/2012).

c) Cooperación al desarrollo (CD):

Referente a su visión y valoración sobre la CD, se evidencian, en la mitad del grupo, valoraciones críticas, al cuestionar la eficacia de la ayuda e identificar la falta de transparencia en la gestión y distribución de los recursos, así como, la acomodación existente a la ayuda internacional, por parte de los países receptores de la misma. En este sentido, se cuestiona a las ONGDs y afirman que, la CD favorece que se mantenga el “estatus quo”, al ser un tipo de CD asistencial que no favorece procesos de cambio y desarrollo. Si bien identifican que la intención es buena, consideran que el camino no es el adecuado, al afirmar que la CD es un parche que sirve para contentar las conciencias del primer mundo:

“Jo crec que s’hauria de fer més bones gestions, i gestionar bé els recursos, que els recursos arribin a... on s’ha proposat, quina és la finalitat? Quins son els objectius? Que arribin allà, que no quedin al mig del camí. Que moltes de les ajudes queden al mig del camí. (...) Que hagáis estas diferencias y que haya cinco ordenadores cerrados, empaquetados en una biblioteca cerrada hace cinco años porque es del Banco Central de España y no os da

ayudas. Perquè molta de gent se'n beneficia de tot això, “nos lo llevamos a casa”. A casa meva hi havia ordinadors que venien de l'escola taller, i s'estaven beneficiant els rics d'aquest ordinadors... (...) Tothom pensava lo mateix... que no els hi arribàvem les ajudes” (E: 1/2012).

“Però jo crec que hi gent que s'acomoda a les ajudes internacionals i no els utilitza com cal... La gent del país, la gent que té possibilitat de viure bé, ells estan molt còmodes i no deixen que la resta puguin entrar. Els que estan molt bé viuen molt de Puta mare!, i els que no tenen res, no tenen res, i no tenen accés a res més” (E:1/2012).

(...)I les ONGDs cuidado! que aquestes volen guanyar diners... i tal...” (E: 1/2012).

“Però crec que lo que fa al final és ajudar a mantenir “Estatus Quo”. A lo millor, vale, hi haurà projectes que els hi donarà més qualitat de vida, no? com per exemple projectes de fer pous que hi ha Àfrica, però crec que no sé... és molt assistencial la cooperació que es fa ... això de posar una mica el parxe per apaciguar a sa gent, saps? a oferir-li lo que no tenen perquè ses coses se mantinguin com estan. Jo, és així com ho veig. No està ajudant a que hi hagi un canvi en aquell lloc, sinó que està ajudant a suplir ses carencies d'un cert estat i.... no sé. No crec que sigui una intenció dolenta, sa intenció és totalment bona, però crec que no és es camí, es camí hauria de ser la revolució per canviar ses coses” (E: 17/2013).

“Bueno, yo pienso que hay herramientas que serían más eficientes que la cooperación. Porque la cooperación al final es un parche en un sitio concreto es un parque, a veces sí que piensas que la cooperación es un parche, un poco para contentar las almas del primer mundo, para contentar consciencias, de decir:- hay un grupito, una ONG, o ciertos grupos que están haciendo algo para esta gente- Pero bueno, en realidad son parches, porque en realidad no pasaría por eso la solución. La solución pasaría por la educación” (E: 3/2012).

En relació al rol que tiene que desempeñar la CD, afirmen que su papel es el de colaborar con procesos de desarrollo unido a una aportación de recursos. Así, valoran la reciprocidad y aprendizaje mutuo en las acciones y proyectos de CD y se diferencia la colaboración de la caridad:

“Està clar que som naltros que tenim la responsabilitat d'aportar els recursos que els hi falten perquè som naltros que els hi hem robat a ells primer, això està clar, aquí hi ha el nostre paper. És a dir, no és que necessitin de la nostra ajuda i la nostra caritat de les coses que ens sobren, no, no, hi ha d'haver una

reciprocitat des de la nostra part. Ja te dic, no com a “donaré caritat” no, no... Però no te'n dones compte i el teu sentiment previ sempre és aquests, i d'això te'n dones compte quan estàs allà, sinó no te'n dones compte... Què haurien de menester un suport d'aquí? Pot ser sí, o una supervisió, una ajuda, una col·laboració” (E: 6/2012).

“Perquè sí, volem ajudar, volem oferir-los coses, però és que això no se bassa de cap manera si no aconseguixes..., si tu no aprens d'ells per saber que faran ells després amb això. Perquè per ventura tu els hi vols dur una font que funciona pitjant un boto i a sa seva cultura i per la seva forma de ser a lo millor els hi convé més, i segur que els hi convé més, que els hi ensenyis com has muntat es sistema perquè ells en puguin fer més, i per ventura en lloc d'un boto els hi convé més que sigui una palanca i sigui manual” (E: 14/2013).

“Una manera de les coses. Si tu no tens una idea de que allò existeix a lo millor ni se t'havia ocorregut, per això dic això d'aprendre uns amb els altres. A lo millor tu tens una manera d'organitzar els teus recursos en el teu país o en el teu tal i allà tenen una altra, pues la cooperació és pues fer una balança un poc, compartir coneixements i allà pues, jo què sé, a lo millor sobretot ensenyar lo que tu saps i també aprendre i te'n dus cap al teu país. Perquè mos vàrem, jo m'he dut moltes coses d'allà” (E: 15/2013).

Además de ello, emergen algunas voces que critican tanto a los proyectos de CD como a las acciones solidarias, que se sustentan sobre una única base de donación de recursos:

“No li pot donar doblers. No, no n'aprendran així, és una cosa que ells poc a poc han de créixer i, i la cooperació lo que ha de fer és seguir ajudant en lo que pugui però no li pot posar damunt la taula perquè en el moment que la cooperació se'n vagi se quedaran igual” (E: 10/2012).

“Però jo trobo que ser solidari, avui en dia, està molt relacionat en donar doblers a una ONG, dius no!. Pués jo..., encara que sigui poc...jo puc donar ses meves vacances i fer algo. (...) A sa parròquia meva des meu barri hi ha una seu de Caritas, sa meva padrina hi va dos pics per setmana a cuinar, i cuina amb ses immigrants que tenim en es barri, i cuinen i després mengen allà i venen els fills i tal... Jo des de que sóc aquí hi he anat dues vegades, hi vaig anar un pic per setembre, hi he anat ara aquí una altra vegada. No pots fer molt, no pots fer molt, però algo fas” (E:14/2013).

En relación a la percepción existente, en los diferentes países, sobre la ayuda exterior, especifican que han podido evidenciar que, hay personas que tienen una percepción de agradecimiento y otras de explotación, ya que consideran que queremos cambiar su forma de vivir, que les complicamos la vida y que, de alguna manera, volvemos a invadirles. Y afirman que por parte de algunas personas se perciben sentimientos contradictorios, tanto de admiración, como de abandono y rechazo:

“No és una qüestió de que arribem allà i “nosaltres somos los salvadores del mundo” i els hi arreglem sa vida, perquè és que no els hi arreglem sa vida, els hi complicarem sa vida, perquè tampoc estan preparats, no són naltros, són una altra persona. Cada persona segueix els seus processos interns” (E: 14/2013).

“Hi ha gent que ens veu com... veuen una porta a través de nosaltres de creixement. La televisió lo que els hi ven molt és el model Estadounidense. Estats Units és la seva meta, no? (...) Però també hi ha una altra part de la població que pensa “es que nos habéis abandonado. España nos ha abandonado. España, nuestra patria nos ha abandonado. Però havies d’anar amb molt de cuidado perquè també ens rebutjaven, ens deien: -“Chelitos de mierda... que venís aquí a vivir de lo poco que tenemos nosotros... i a mi em fa pensar una miqueta” (E: 1/2012).

“Ells mos veuen com en un “pedestal”, ells només deien: -¡Ah! que bonito...”- Només volien saber, feien moltes preguntes, com a que... érem com un model per ells. I en el principi, tu, com a que ho veus normal, no?, Però després, quan veus aquesta diferencia entre lo que tenim aquí, els valors que hem perdut aquí per exemple, jo intentava convèncer-los de lo contrari, de que naltros no som un exemple per ells!” E: 6/2012).

“(...) Y yo creo que eso pues viene un poco de cultura de hace siglos que la gente pues eso de ahí Europa lo ve como algo así de glamour y tal ese tema, que siempre se han querido parecer un poco a Europa. (...) Es un país que tiene muchas ganas de parecerse a Europa. Europa es todo bueno, somos todos ricos, de hecho dicen que tenemos cara de moneda” (E: 7/2012).

“Inclús, no sé, vàrem notar molt el xoc de “los espanyoles” i era com “los espanyoles salvadores”, per una banda, perquè pareixia que nosaltres ho havíem de saber tot, esperaven un munt de nosaltres, però després t’anaves a l’altra banda de si són espanyols..., no són d’aquí i no vull ni que me toquin. I te, te xocava molt perquè no havia res intermedi. Jo no me veia superior a ells i no me, no me feia sentir bé que ells me veiessin així” (E: 15 /2013).

“Vaig estar parlant amb una responsable d’allà i odiava, o sigui, la seva primera impressió d’Espanya, puaf... era...molt dolenta perquè va arribar a Madrid, havia d’anar a Bilbao crec. Va arribar a Madrid que, que no tenia el permís...i la varen deixar allà tancada en la, en la comissaria de l’aeroport mateix. (...) I era una persona que anava amb una ONG, amb els seus papers en regla, com... (silenci). I clar, tenia una impressió molt mala, molt mala” (E: 16 /2013).

En cuanto a nuestras actitudes hacia las personas y países del Sur, en las acciones y proyectos de CD que se realizan, una parte del grupo manifiesta haber evidenciado actitudes de superioridad y de prepotencia del Norte hacia el Sur:

“En cambio tú vas allí y no puedes romper con todo aquello de repente y de golpe, es todo poco a poco y encima tienes que respetar una cultura completamente diferente de la tuya. No puedes machacar e implementar lo que tenemos aquí y a lo estamos acostumbrados. Somos nosotros los que tenemos que modelarnos” (E: 8/2012).

“A més naltros arribarem allà pensant que: AaaaaH!, però sí que en tema de feina ho veus, que tu vens de fora, que tens unes idees, que els hi dones uns consells, que tampoc no valen!!! per què la teoria és molt guapa però..., la pràctica és una altra cosa, però sí... ” (E: 6/2012).

“(...) Conocimos a personas españolas que iban allí de cooperantes y... como de superiores, también te hacía ver una parte fea de la cooperación. Y creo que sí, por supuesto que ayuda la cooperación, tanto la ayuda humana como la económica, pero que... es que vaya gente de aquí a eso “lo mío es lo bueno y vamos a cambiar esto.” (...) Incluso llegó un chico, que era de aquí, que llevaba allí como dos años, y no veíamos las cosas iguales. Y luego empecé a hablar con él... y bueno... sus relaciones salvadoreñas no eran personas salvadoreñas de a pie, era con gente de altos cargos, no había cogido transporte público nunca, siempre se había movido en taxi. No había ido a según qué lugares, su vida era totalmente diferente... Claro!, a la hora de hablar del Salvador era como “que mi visión no tiene nada que ver con la tuya” (E: 9/2012).

Plantean que la CD debería desarrollarse a dos niveles: un nivel orientado a cambios en nuestro país y otro, más macro, que dé apoyo a los países. En este sentido, la mitad del grupo, describe como un fallo de la misma, el hecho de que los proyectos no se diseñen en los países socios y no se reconozca el liderazgo del país, especificando que, la ayuda es ineficaz, si nuestras acciones no responden a necesidades reales, expresadas por el propio país:

“Es que yo la cooperación la veo de dos formas, una la cooperación de a pie, que la veo bien, que es como lo que hemos hecho nosotras, incluso no sólo por aportar allí, sino porque está claro que los que los que vuelven aportan también aquí, cosa que creo que también es estupendo. Y luego creo más en una cooperación al desarrollo a nivel macro, más a nivel de apoyar estos países” (E: 9/2012).

“És com un poc anar-te’n a un país i dir: et venim aquí a ajudar, a suplir-te ses carències, naltros ho tenim tot fet... I jo crec que mos haurien de mirar un poc més s’ombligo i veure que nosaltres som responsables de moltes coses, i que a lo millor per ajudar... lo típic, pensa global i actua local. A lo millor hauríem de canviar ses coses aquí i confrontar lo que hi ha aquí per tractar de que no els hi afecti tant a ells” (E: 17/2013).

“Jo crec que hi ha molts de fallos. Però això, ja t’he dic, el món de la cooperació parteix d’aquí cap allà, i això per jo és un fallo. Perquè és que t’has d’oblidar de tot lo que tens aquí, perquè vas amb uns conceptes previs que són totalment erronis, allà no serveixen. (...) Vull dir, falta una coordinació major, les necessitats han de sorgir d’allà no d’aquí. Naltros els hi estem, un poc, imponent, que és lo que volem, cap allà on van i son ells els que han de dir cap allà on volen anar...Són ells els que tenen sa necessitat, són ells que t’han de dir es tipus de formació que han de menester. (...) Però naltros mos volem fer protagonistes del procés de cooperació. I no som naltros, son ells, i jo crec que això està desfasat. tu vens de fora, que tens unes idees, que els hi dones uns consells, que tampoc no valen!!! per què la teoria és molt guapa però..., la pràctica és una altra cosa” (E:6/2012).

“Nosaltres no podem saber lo que necessiten, això per començar, però a lo millor ells tampoc no saben que necessiten algo perquè no saben que existeix o que a lo millor nosaltres li podem aportar. És a dir, si, si tu no saps que existeix una eina a lo millor no penses que la necessitis. Això en quant a coneixements o tècniques d’infermeria i... ” (E:15/2013).

“Si tens clar que te vols dedicar en això t’hi has de dedicar de forma professional, i té tot un sacrifici, la família, estàs a lluny. Si no t’hi vols dedicar professionalment cent per cent, dons bueno, al menys això, a la teva vida ser un poc ètic i moralment acord en lo que penses” (E:6/2012).

Se ha considerado importante destacar una categoría que ha emergido, en la mayoría del grupo, durante el desarrollo de las entrevistas, relacionada con la percepción que tienen sobre su aportación y/o ayuda prestada a través de la realización de sus prácticas y/o PFC. Así, sostienen que, si bien al principio creían que iban a ayudar, ahora, tienen claro que su aportación y contribución

en el país, es escasa o nula y que son ellos los que se han beneficiado, ya que es mucho lo que han recibido y se han llevado:

“Jo esperava anar allà, fer feina allà per ells i amb ells però no esperava rebre res i vaig rebre molt...no els hi dones res... És a dir, lo que els hi dones és tan poc en comparació amb lo que te'n dus que pareix que...en realitat te'n dus molt més de lo que tu esperes donar, saps? jo sentia que no els hi podia donar res” (E:15/2013).

“Aprendemos más de ellos que ellos de nosotros, esto es muy curioso, incluso ayudar, ayudamos es... mínimo... en una, bueno, la arena, las partículas fe la arena, es lo que yo creo que ayudamos, porque aparte del tiempo que tenemos y todo, pero es muy poco, de hecho absorbemos más de ellos que nosotros que ayudamos” (E:8/2012).

d) Percepción de las migraciones:

Por lo que se refiere a la presencia de cambios en cuanto a la percepción de las migraciones, se destaca que, para la mayoría del grupo, el vivir la experiencia y el poder conocer y convivir con personas de otras culturas, les ha generado cambios importantes en cuanto a la percepción que tenían de las migraciones. Sin embargo, es importante especificar que, en algunos alumnos/as, dada su situación de inmigrantes o bien de familiares directos de inmigrantes, la experiencia no les ha aportado ningún cambio en cuanto a la percepción de las mismas. Así, a excepción de este pequeño grupo, la mayoría, afirma que, ahora, siente más empatía hacia las personas inmigrantes y mayor comprensión con los procesos migratorios. En este sentido, defienden el derecho de dicho proceso, ya que, entienden su necesidad y consideran la libertad como un valor que te permite escoger y hacer lo que deseas:

“(...) Te hace ver...a las personas emigrantes...por qué una persona emigra, de una manera diferente... Sí, allí cualquier persona se quiere ir. Todos los jóvenes ven futuro fuera y allí no ven futuro. ... El emigrar a un país, está a la orden del día. Por eso veo que las personas en el mundo no tienes los mismos derechos, las mismas oportunidades, y creo que es condición humana, cuando ves que en tu lugar no hay salida, ir a otros lugares. Y creo que tiene que ser difícil irte a otros lugares” (E: 9/2012). .

“Bueno, pues no... és que no sé, aquí hi ha persones, fins i tot del meu entorn que tenen un concepte dels sud-americans o de... i...no sé com dir-t'ho..... no sé, intentar canviar aquests pensaments fins i tot amb la família, no que.... si els estereotips i tal, donar, no, donar diguem informació per dir:

-ei escolta que no és així la realitat-, que aquí, “bueno”, venen d’allà cap aquí per millorar, que allà no tenen res, o... no sé si m’explico.” (E: 13/2013).

“Comprendre més el perquè d’aquests fluxos migratoris, perquè sa gent se’n va a cercar, no només una vida millor per ells sinó, uns doblers perquè sa seva família pugui subsistir amb millor condicions...” (E: 17/2013).

“Soc més comprensiva i més empàtica amb els immigrants ara, des de que he tornat d’Ecuador... Sí, això sí ho vaig notar molt, sí” (E:14/2013).

“Entenc que la gent quan surt del seu país, i ve cap aquí, moltes vegades no és per gust, sinó per necessitat, estarien millor en el seu país. I aquestes coses sí que ja les sabia d’abans, el que passa és que les re-confirmes...” (E: 5/2012).

“El fet de fugir és una esperança per poder sobreviure. (...)Sí que ho entenc més. És a dir, jo sabia que si ses persones emigraven..., és a dir... és una necessitat personal es fet de... Però, ara, com a que l’entens una mica més. Bastant més en es sentit de que, jo he anar al Marroc i he viscut un nivell de vida que aquí no. Però perquè allà es nivell de vida és més baix. Llavors, si jo he viscut bé tenint molt de doblers, sa gent que no tenia res és normal que emigri. Tothom pot venir mestre se respecti” (E:4/2012)

Se destaca que, en la mitad del grupo, ha emergido, una categoría que hace referencia a la adaptación de las personas inmigrantes a nuestra cultura. En este sentido, se evidencian visiones diferenciadas. Mientras una parte opina que las personas inmigrantes se adaptan a nuestra forma de vida con demasiada facilidad:

“Sí, bueno, sí. Lo que passa que quan arriben aquí crec que ells s’adapten massa ràpid a, a lo que tenim aquí, no, no és bo” (E: 15/2013).

Otras, parte del alumnado, opina que no es justo que pretendamos que se adapten totalmente a nuestro contexto, ya que, nosotros, no nos adaptamos a su cultura cuando estamos en su país:

“I penso que és molt injust que venguin aquí i dius:- dons aquí no se poden vestir així, no poden fer això i...- Perquè és sa seva cultura (...) S’han d’adaptar uns mínims perquè sinó seria una batalla campal, però també penso que... Diuen: -Perquè no aprenen castellà?- una senyora que té seixanta anys, perquè no aprèn castellà? Pues perquè no és tan fàcil aprendre castellà, no sé... no li pots posar un intèrpret per anar en es metge?, no sé, és que

a vegades també com que hi ha molt... Pues els has de respectar perquè tu vols que te respectin ses teves coses, no? Jo sempre ho dic, jo si me'n vaig a viure a la Xina, jo no...faré tot lo que fan els Xinos. I a nosaltres mos pareix super coherent dir això. Perquè jo, quan vàrem anar a Ceuta, ningú mos va dir vos heu de tapar es cap, i heu d'anar a resar...- Ningú mos va dir res de tot això. I si mos ho haguessin dit mos hagués paregut sa major locura de tot el món. I venen aquí i els hi dius: -no, és que no, no, no..." (E: 2/2012).

Y, en este sentido especifican que, durante su estancia en el país, han podido vivir con más privilegio, tener acceso a más recursos y disfrutar de mayor libertad que la gente del país, por el hecho de ser extranjeros. Hecho, que a su vez, les ha generado sentimientos de incomodidad y malestar:

"Ha estat una experiència molt positiva poder conèixer sa cultura, sa seva cultura, sa seva manera de viure. I penso que haver anat allà, en tornar aquí, t'ajuda a entendre que... a jo me pareix molt injust aquesta gent que diu:- Es que venen aquí s'han d'adaptar aquí- Perquè és vera que sí que t'has d'adaptar a uns mínims, perquè és igual que quan jo me'n vaig anar allà, jo no me vaig adaptar, ni als seus horaris, ni a sa seva manera de vestir, ni a sa seva religió. Jo seguia fent ses meves coses i vestia com me donava la gana i xerrava s'idioma que volia" (E: 2/ 2012).

"Pel fet de ser occidental. No ho sé, pareix un doi, però crec que sí. Que... no sé, jo a lo millor entrava a una tenda i no sé... me posava a xerrar... feia coses tal, tal... i no... Mai me varen jutjar pel fet d'anar tota sola, pel fet de... Jo entrava a... allà se diferencien cafeteries que hi van només homes, i cafeteries que... I tu, podies entrar... I jo, entrava a cafeteries d'homes i me sentia observada però no me sentia mal observada... És veure que sent europeu te miren diferent, perquè és així, te miren diferent, no.... Te miren per complet i, per sort o per desgràcia, pots o no pots fer segons quines coses" (E: 4/2012).

"Nosotros íbamos con biquini y nos respetaban..., pero nos sentíamos supe incómodas, nos miraban. Allí otra de las cosas que pudimos experimentar que a todos los extranjeros los veían estupendos. Nosotras sólo por ser extranjeras éramos más. Y lo pudimos vivir y no era siempre agradable. (...) Era llegar a un sitio y por el simple hecho de ser española, ya era... en parte lo pudimos vivir, no me gustaba porque en parte éramos un objeto. ¡Es que era exagerado!" (E: 9/ 2012).

Especifican además que, el hecho de vivir esta experiencia, durante la cual han podido vivir momentos de soledad y algunas dificultades, como la adaptación,

el tener que buscar vivienda, etc., ha favorecido que sean más capaces de ponerse en la situación que tiene que vivir una persona que emigra y en algún caso ha generado la vivencia y reconocimiento del sentimiento de la diferencia:

“Hombre, he conegut molt...un país molt diferent. He, també he, lo que he viscut és el xoc de la diferència” (E: 10/ 2013).

Però sí clar, fins que tu no te trobes en una situació d’aquestes de dir: -estic tot sol, si hagués de cercar-me jo la vida, i cercar una feina, i cercar una casa, jo tot sol, en aquest moment que no conec a ningú. Clar, és en aquest moment quan dius, Ostre!, el pròxim pic que em trobi a un immigrant t’asseguro que ni li xerraràs malament, ni li posaràs mala cara...” (E:6/2012).

Por todo ello, sostienen que este tipo de aprendizaje favorece la comprensión, el respeto y la tolerancia ante la diversidad y multiculturalidad:

“I clar, penso que haver anat.... t’ajuda a veure que no només sa teva realitat és sa vàlida. A dins s’aula has d’acceptar que, avui per avui, hi ha nins de moltes altres cultures, que tenen moltes tradicions. I que no només es nostre menjar és el millor, ni sa nostra manera de pensar, ni sa nostra religió, ni.... I clar, m’ha servit per...” (E: 2/2012).

“(...) Sí que crec que unes pràctiques així ajuden a entendre i respectar moltes coses diferents, moltíssimes” (E: 15/2013).

“Tengo compañeros que son emigrantes y ya iba con esa idea, pero creo que vivirlo allí y más en un país como El Salvador ya es algo que creo que como valor, como futura trabajadora social que quiero ser, de una manera más directa o más indirecta vives con muchas personas que han tenido que dejar su país, creo que te lo hacen ver desde otro punto de vista y te hacen entenderlo más. Creo que, por ejemplo, de hacen ser más tolerante, la tolerancia va con el ser más comprensivo, el intentar entender...” (E: 9/2012).

Y, en este sentido manifiestan que nosotros tenemos poco respeto y poca comprensión hacia las migraciones. Así, analizan el trato que, nosotros, damos a las personas inmigrantes cuando, en muchos casos, nos estamos beneficiando y explotando sus recursos. Trato que, califican de poca consideración, rechazo, desprecio y marginación y lo diferencian del buen trato y acogida que ellos han recibido durante la estancia en el país. Afirmando que, ante personas de otras culturas, tenemos una actitud defensiva y estereotipada, motivada por la falta de información, la ignorancia, la inseguridad ante las diferencias culturales y el miedo a lo desconocido:

“(...) És lo que te deia, les facilitats que tenim naltros a costa d’ells, perquè si no fos a costa d’ells..., però és a costa d’ells. Per lo tant quan te trobes un immigrant canvia aquesta forma d’actuar que tenim naltros aquí de -Naltros som els millors, ens mengem el món i ells venen aquí a robar-nos- No, perdona, al revés” (E: 6 /2012).

“(...) És que un que és immigrant te una vida molt més dura que els que vivim aquí, i a vegades sa xerra d’ells... ells que han vingut aquí i mos roben sa feina, tal i qual i totes aquestes coses, qualsevol persona que ve de fora i que s’ha de guanyar sa vida, sigui, siguin sud-americans o sigui de qualsevol país. O sigui, jo penso que des d’aquí, des d’Espanya o des d’Europa se jutge molt fàcil en els altres i se’ls relaciona amb una minoria, que si els atemptats o sigui lo que sigui...” (E: 2/2012).

“La gent que realment té contacte amb immigrants, jo crec que poca gent deu tenir, encara, aquest concepte de que s’immigrant molesta..., i tot això. Perquè realment ens falta informació, vull dir, si vas a cercar un poc, te’n dones compte que s’immigració ha ajudat més que res... tot això sa gent no ho sap, jo crec que és més falta d’informació. I una experiència així t’ajuda a informar-te per la teva compta” (E: 6/2012).

“Penso que sa gent és molt injusta, també no sé.. a vegades se jutge així... (...) Sí, sí, som injustos... No, però... no sé. Bé jo sa primera perquè jo he jutjat moltes vegades a sa gent sense conèixer-la. Jo som sa primera que he jagut de menjar-me ses meves pròpies paraules, però bueno...” (E: 2/2012).

De todo ello, afirman que, ahora, han adquirido más fundamentos para explicar y defender las razones de los procesos migratorios. Así, mientras una parte manifiesta sentir más indignación y tener más argumentos para rebatir los prejuicios y actitudes de rechazo hacia las personas del Sur:

“Sí. Sí, abans sí que podia escoltar, eh, no? Això, prejudicis, no? O sigui, podia, no te fiques, no? De, pot ser tenen raó, jo què sé... Sí, sí. Però ara... Intervinc, intervinc cada vegada que puc” (E: 16/2013)

“Creo que tengo más argumentos, pero es que, por desgracia, las personas que dicen esto, les importan poco los argumentos, aunque tengo más argumentos que antes” (E:9/2012).

“També capacitat de defensar...perquè quan sents, per què venen? No sé perquè la gent s’enfada. Jo també entenc el punt de vista de la gent que és un poc racista, no? Però ara tinc més capacitat i puc explicar perquè venen

i perquè no ha d'estar enfadat, no? Que ells farien també lo mateix. És un poc això, és comprensió, solidaritat..." (E:10/2012)

"Jo, és que arriba un moment que Jo penso això, ignorats, i si tinguessin un poc d'informació realment sabrien, és que sabrien, és lògic, és ignorància i me fan pena realment, jo penso que me fan pena, és com dir: -No te'n has adonat compta de lo que t'estàs perdent d'aquest món- vull dir... si volen veure veuran, tampoc no els pots forçar, però una experiència així ajuda. Ajuda molt" (E: 6/2012.

Otros sostienen que, ante tales prejuicios, fruto de la ignorancia y desconocimiento, a pesar de que les produce dolor y les genera sentimientos de rabia e impotencia, optan por no discutir, ya que, tienen claro que dicho debate no conllevará a ningún cambio de actitudes:

"Però...més empàtic amb els immigrants... no, més antipàtic amb els xenòfobs, per dir-ho d'alguna manera, no? (...) Òbviament totalment que sí..., que tinc empatia cap ells i que cada vegada me toca més ses pilotes es discurs racista i tots els prejudicis que estan bolcant contra els immigrants, pues sí sa veritat és que m'ha polaritzat més cap aquest aspecte" (E: 17/2013).

"(...) Pués una miqueta de ràbia... Saps què passa? Que moltes vegades ja saps que amb aqueta persona no arribaràs mai a un enteniment, que serà una discussió d'aquestes llargues, cada un s'esclafarà una miqueta més i no arribaràs a res, si ja veig que és així, no dic res. Però de vegades ho he escoltat de la meva pròpia família, i això fa mal... això fa mal" (E: 12 /2013)

"Amb els familiars sí que discuteixo, però amb la gent d'aquí... no sé. Intento posar-me a la seva pell i clar, parlen des de la ignorància. Llavors, què els hi has de dir? Tots el nostre avis i besavis han estat... s'han mogut també per qüestions de feina, familiars... I sí que em molesta, però ja arriba un moment que ho veig des de la ignorància. Quan una persona parla des de la ignorància..., pot dir un munt de tonteries" (E: 13/2013).

"No, clar que no. No i a més me fa gràcia perquè són comentaris que no tenen res a veure amb la realitat d'aquella persona i sobretot lo de si no te gusta que se vaya, si no les gusta que se vayan a su país i a més ho pensen de veres. I no sé, és que sé, és que amb aquest tipus de gent ja, jo al manco intent no lidiar perquè..." (E: 15/2013).

Además de todo ello, es importante destacar que la experiencia vivida ha generado, en una pequeña parte, sentimientos de ciudadanía global. En

este sentido, se evidencia que, a una de las personas, dada su condición de inmigrante y por tanto haber vivido, anteriormente, otros procesos de adaptación e integración cultural, le generó un sentimiento de no pertenencia a ningún país. Situación que, no obstante, afirma que le ayudó a redescubrir su país natal:

“Me siento más ciudadana del mundo porque cuando vives allí, aunque sólo sean setenta días, ves que realmente todos somos ciudadanos del mundo, con culturas diferentes y contextos diferentes...” (E: 9/2012).

“Sí, Sí, em sento més ciutadana del món, al menys més d’allà... je, je.. Pues ara m’hi sent un poc més, tinc una branqueta més d’allà” (E:6/2012).

“La India me dio la oportunidad de volver a redescubrir mi país, porque volví, estuve cuatro meses y dije venga, vamos a experimentar en otros países. Cosa curiosa es que descubres que ya no formas parte de ningún país, porque vuelvo a mi país y me siento de nuevo como un poco extranjera, entonces vayas donde vayas...vuelves aquí y también eres extranjero y en tu país pues muchas cosas se te han olvidado, muchas cosas han cambiado y esto te hace sentir de una manera muy diferente. No es muy agradable que te sientas extranjero en tu país, pero no lo puedes evitar porque son muchos años y las cosas cambian...” (E: 8/2012).

4.5.6.5. Contribución y compromiso social

En relación a si el programa les ha ayudado a adquirir mayor compromiso social, que el que ya tenían, la mayoría, manifiesta que la experiencia le ha ayudado a ser más conscientes de las necesidades de nuestro entorno local y les ha incrementado su implicación y participación en redes sociales y acciones de participación ciudadana, en las que antes no colaboraban. Afirman, también, que la experiencia vivida ha reforzado y potenciado los valores solidarios que ya tenían y que de alguna forma les ha despertado y lo sienten y viven con más entusiasmo y fuerza:

“(...) O sia, hem de canviar nosaltres de ser més... cooperatius, més solidaris. Si nosaltres...és impossible que els ajudem, si primer no ens ajudem a nosaltres” (E: 5/2012).

“Estant aquí, “bueno”...doncs participant en activitats solidàries..., no sé, des del Fons Pitiús, des d’Amnistia Internacional, petites coses que “bueno”, estan aquí, i després quan acabi d’estudiar intentaré fer unes pràctiques... Diguem que era solidària però ara ho sóc més... després quan arribes a la teva realitat pues tens ganes d’intentar canviar coses, encara que siguin petits esforços que pots fer, però a mi “bueno” m’ha despertat molt, m’ha generat això...el tema de ser més solidària ara....” (E: 13/2013).

“A partir de Cuba he estat molt actiu en moviments socials, políticament, i no sé... més que valors m’ha donat més ganes de confrontar-me en d’ordre establert, a sa globalització i tot això” (E: 17/2013).

“Idò les persones que sí que tenim consciència del que passa anar canviant des d’aquí, conscienciant molt a les persones del que està passant amb, puf, des d’anar a escoles jo crec que, des d’anar a escoles ja a la part ja adolescents, a la universitat... Puf. (...) Sí, jo, després del programa, estic amb a Horizontes abiertos amb els infants que estan les mares a la presó” (E: 16/2013).

Además de ello, la experiencia vivida, ha contribuido a que uno de los participantes haya realizado, y finalizado una formación de postgrado en cooperación al desarrollo y otras refieran haber realizado también algún seminario, jornadas y cursos de corta duración, en temas relacionados con la solidaridad y la cooperación al desarrollo. En este sentido, se destaca que la experiencia vivida a través del ppCUD, conjuntamente con la formación realizada en el ámbito de la CD, que realizaron posteriormente, les ayudó a saber relacionar diferentes conceptos y comprender mejor la experiencia vivida:

Aquesta experiència...m’ha ajudat, però després, que he fet el postgrau en cooperació i llavors he pogut fer molts lligams. Quan vaig arribar era conscient però... clar, tot això té una explicació i una història, llavors comences a lligar tot, nous conceptes, moltes coses... que els vas lligant i després dius:- vale, pues el Perú està en aquesta situació, la gent...” (E: 13/2013).

En la Tabla 17, se describe un resumen de la contribución que ha tenido la experiencia en relación a su implicación en acciones de solidaridad, participación y movilización social y formación específica en CD, diferenciando entre el antes y después de la experiencia:

TABLA 17. LA CONTRIBUCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA SOLIDARIDAD

CONTRIBUCIÓN DE LA EXPERIENCIA CON LA SOLIDARIDAD Y LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO (CD)		
	ANTERIOR AL PROGRAMA	POSTERIOR AL PROGRAMA
Voluntariado	12	14
Participación ciudadana y movilización social	8	13
Utilización Comercio Justo	8	16
Utilización Banca Ética	0	3
Formación en CD	17 Curso de voluntariado en CD	1 Curso de Postgrado en CD 4 Seminarios, jornadas y Cursos de corta duración
Participación en acciones de CD	1	-

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la gran mayoría afirma haberse dado cuenta de que podemos construir un mundo distinto, reconocen que las barreras y los límites nos los ponemos nosotros mismos y que es necesario no callar y movilizarnos ante las injusticias, así como, cambiar las estructuras de poder y la política:

“He aprendido allí muchísimo como tiene que cambiar lo de arriba para que afecte a todo lo demás. (...) estructuras de poder, temas políticos” (E: 9/ 2012).

“Que, no hay barreras, no hay límites, somos nosotros los que nos ponemos todo esto. Es decir, son conceptos que nos han implementado y que nosotros nos gusta ponérmolos, pero realmente no existe esto. Si de verdad quieres una cosa, puedes luchar y llegar a conseguirla, sea cualquier cosa, da igual. Aprendes que hay otras alternativas y otras opciones, y sí que te das cuenta de verdad que, bueno... (...) La experiencia allí,...rompes los esquemas porque ves que existen muchos conceptos. Cambiamos el pensamiento, la forma de ver el mundo, actuar incluso...” (E: 8/2012).

“Es que...poder vivir esta historia, me ha dado... Eso, luchar para que esto no ocurra. Sí, sobre todo con lo que aprendí allí, ahora lo vivo con mucha pasión aquí” (E: 9/2012).

“Bueno, lo que m’ha aportat és tenir-li més tírria al món occidental, jo crec que bàsicament és això, i sobretot en es..., me sap greu no ser polític però, sobretot...m’ha donat... no sé...m’ha donat més ganes de confrontar-me en

d'ordre establert, a sa globalització i tot això. A partir de Cuba he estat molt actiu en moviments socials, políticament, i no sé” (E: 17/ 2013).

Sostienen que para cambiar el mundo, todos debemos de contribuir. Manifiestan seguir participando con las diferentes acciones que organizan las ONGDs y colaborando con los sectores más desfavorecidos de nuestro entorno, participando más de la vida del barrio. Afirman que, es, a través de las acciones de voluntariado en su comunidad, lo que les permite pensar, en el país en el que estuvieron:

“Lo que he fet ara ha estat pues sí estar més damunt, sí mirar altres formes de contribuir. (...) Jo m’he tornat més de barri des de llavors, jo antes, no sé, és com si aquí en lloc de comprar en el Mercadona pues te’n vas a la botiga de devora, es una altre manera...” (E: 15/2013).

“Estant aquí, “bueno”.....Dons participant en activitats solidàries..., no sé, des del Fons Pitiús, des d’Amnistia Internacional, petites coses que “bueno”, estan aquí... (...) M’ha generat això... en el tema de ser més solidària diguem que era solidària però ara ho sóc més...” (E: 13/2013).

“Yo creo que parte primero de..., yo creo que el primer paso sería que cada uno se fijara en su entorno ¿no? Ya no me refiero de preocuparte de lo está pasando en India, de lo que está pasando en Sudan ahora mismo, o en Somalia, sino preocuparte, por ejemplo, de lo que está pasando en tu ciudad ¿no?, y que sectores de tu propia población pues lo están pasando mal ¿no?. Y si puedes echar una mano, pues apuntándote a una ONGD, hacer un voluntariado. (...) Yo creo que ahí ya empiezas a pensar luego en más allá ¿no?” (E: 3/2012).

“Sí, jo, ara, estic amb a Horitzons oberts però és amb, amb els infants que estan les mares a la presó. Idò les persones que sí que tenim consciència del que passa anar canviant des d’aquí, conscienciant molt a les persones del que està passant amb, puf, des d’anar a escoles jo crec que, des d’anar a escoles ja a la part ja adolescents, a la universitat... Puf” (E: 16/ 2013).

Ante todo ello, plantean como alternativa la EpD, afirmando que las cosas deben cambiarse, también, aquí. Así, identifican con claridad el papel de la sensibilización y consideran que, transmitir su forma de pensar y demostrar su comportamiento más ético, responsable y comprometido, puede ser su pequeña contribución. Plantean la necesidad de potenciar una educación basada en crear una conciencia sobre nuestra corresponsabilidad y un cambio en nuestro estilo de vida:

(...) Y sí que es verdad que en mi entorno he podido transmitir parte de esto y sí que lo han cogido con fuerza. Sí, te llevas más esta idea, sí que es verdad que repercute en tu entorno, en tu gente de cerca... en que yo vuelvo y les transmito estas ideas. Esta forma de verlo, estas experiencias...” (E: 9/ 2012).

“La Educación para el Desarrollo, que pienso que serían..., pienso que darían más resultados, en el sentido de educar al primer mundo ¿no?, a la gente, que la gente de las sociedades del primer mundo sean más conscientes de las desigualdades que hay, y por culpa de quien son esas desigualdades” (E: 3/2012).

“Hombre, jo suposo que primer es la nostra actuació aquí. És a dir, jo crec que lo primer que hem de canviar és això, és l'ètica que tenim amb nosaltres mateixos i actuar d'una forma d'acord amb lo que pensem. Al menys això, que la teva vida ser un poc ètic i moralment acord en lo que penses. (...)Intent molt transmetre aquesta forma de pensa meva, està clar que no convenceré la gent, però el menys que facin l'esforç per entendre, saps? (...) Però hauré deixat la meva petita contribució. Petita però...”(E: 6/2012).

“Amb un educació, però que sigui més educació pel desenvolupament en tots el àmbits que toca i em part sí som responsables. Perquè hem arribat a un extrem de consumisme, de individualisme també, que no... Aquesta experiència...m'ha ajudat, però després, que he fet el postgrau en cooperació i llavors he pogut fer molts lligams. Quan vaig arribar era conscient però... clar, tot això té una explicació i una història, llavors comences a lligar tot, nous conceptes, moltes coses... que els vas lligant i després dius:- vale, pues el Perú està en aquesta situació, la gent...” (E: 13/2013).

En la Figura 11 se refleja de forma gráfica los elementos y los factores que intervienen en el desarrollo de un proceso de aprendizaje en el que, la adaptación al país es uno de los elementos fundamentales que marca y define, el tipo de relaciones y vínculos que se establecen con las personas del país y contribuye a que se reconozca y otorgue un mayor o menor significado a la experiencia vivida:



FIGURA 11. PROCESO DE SIGNIFICACIÓN PERSONAL DEL PPCUD

Finalmente, tal y como ya se han ido explicando detalladamente en este apartado del estudio, en la Figura 12 se exponen de forma gráfica los diferentes elementos que intervienen y configuran la significación personal que tiene el ppCUD:

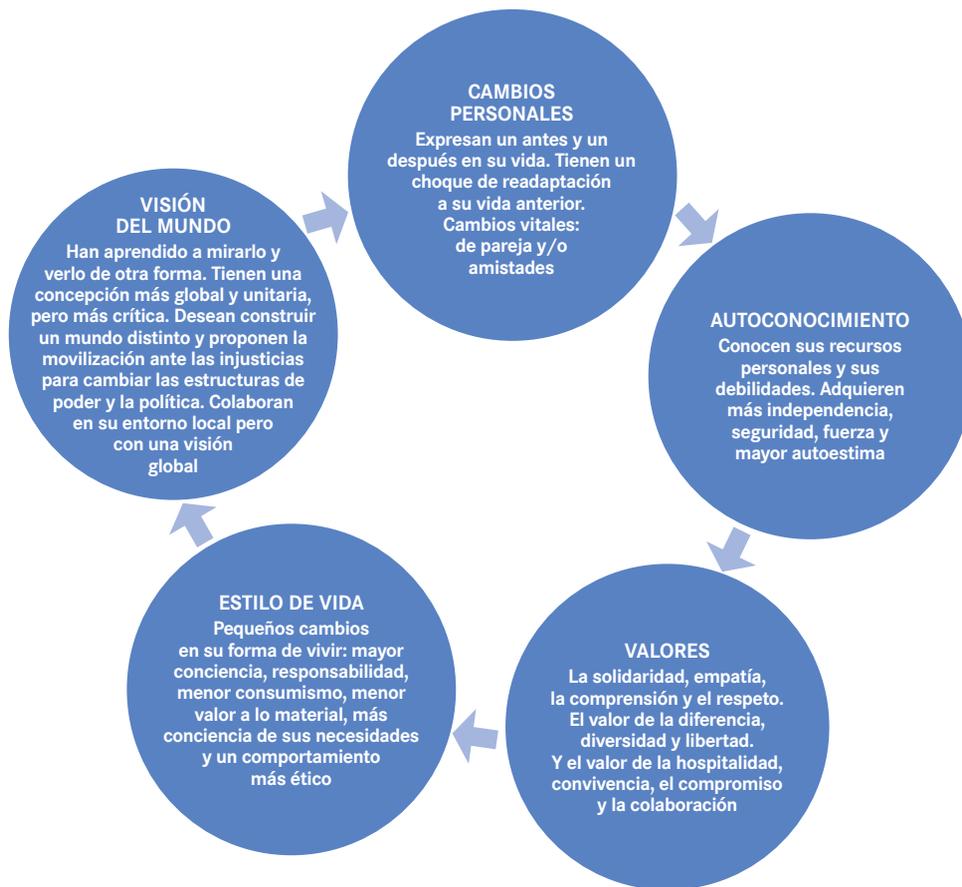


FIGURA 12. ELEMENTOS DE SIGNIFICACIÓN PERSONAL

4.5.7. Valoración académica y profesional del programa

En este apartado se describe la valoración tanto académica como profesional que hacen del ppCUD, valorando las fortalezas y las debilidades del programa, así como las propuestas de mejora que plantea el alumnado y la valoración global que hacen de todo el programa.

En la Figura 13, se presenta el árbol de codificación que describe gráficamente la relación entre las categorías y subcategorías con dicha familia.

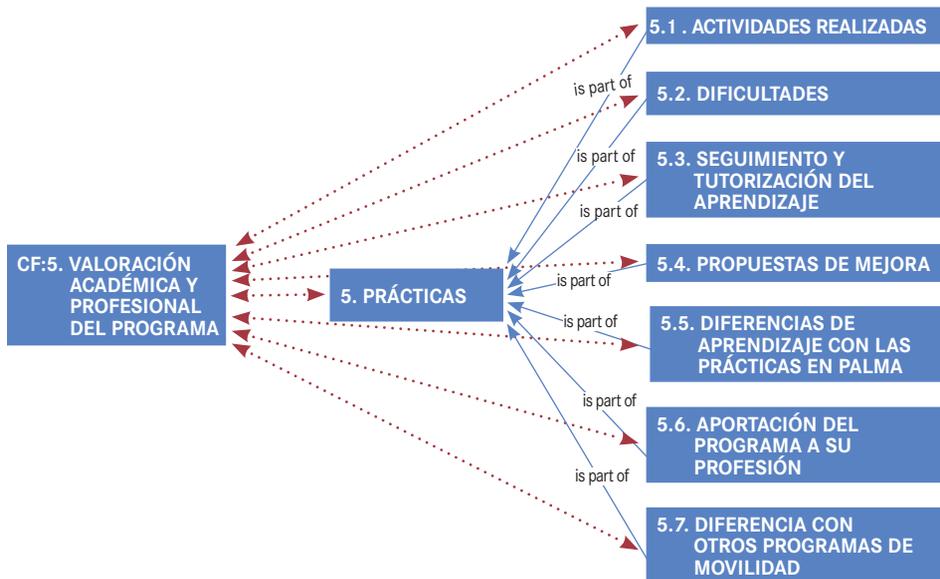


FIGURA 13. CODIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DEL PPCUD

4.5.7.1. Prácticas realizadas

En esta categoría merece la pena recordar que, del grupo de estudio, 3 iban para realizar su PFC y 14 para realizar las prácticas de sus estudios de grado o licenciatura/diplomatura. Así, en función de los objetivos establecidos en cada uno de sus estudios realizaron sus actividades tanto en sistema público como privado del sistema educativo y sistema de salud. Así como, a través de proyectos de CD y acciones que llevan a cabo las entidades e instituciones sociales y ONGDs de los distintos países.

En relación a la percepción y valoración que hacen de su aprendizaje práctico, a pesar de que, la gran mayoría, identifican que la experiencia ha sido muy positiva ya que les ha enseñado mucho a nivel profesional, se evidencian problemas de planificación, coordinación y seguimiento, que han dificultado, en algunos casos, el aprendizaje y en otros ha conllevado a que no se realizara el PFC.

En cuanto a los aspectos positivos, se destaca el hecho de que afirman haber experimentado un aprendizaje muy participativo, en el que han adquirido seguridad y autonomía. Aprendizaje que les ha permitido reconocer la importancia de los contenidos impartidos en sus estudios, ya que han podido aplicarlos. Especifican, además, haber adquirido nuevos conocimientos y nuevas metodo-

logías, haber aprendido a trabajar en equipo, a ser creativos cuando hay pocos recursos a comunicarse y adaptarse a entornos profesionales muy distintos:

“Innovació, innovació. No ens hem de quedar amb lo que fa tothom, ens ha dit que hauríem de fer. No, no, innova. Tenim aquí una possibilitat immensa d’alternatives, i ens anem sempre a lo més tradicional, ostres! aprofiteu. És que de fet...som els que tenim recursos i no els aprofitem, i allà no els tenen i fan experiències pedagògiques que al·lucines!. Allà, fèiem uns experiments amb els nins que al·lucinaves, teníem la llibertat..., però aquí pareix que no la tenim” (E: 6/2012).

“És que he après molt d’aquesta experiència. En quant a nivell formatiu ho he aprofitat bastant. Saber adaptar-se per complet a un ambient super diferent. Perquè jo, aquí vaig anar a l’escola d’ un poble, però jo sé on soc, sé que volen els nins, sé que no valen, sé que menjaran, se que no menjaran, tot. En canvi estant allà, he après molt...he hagut de aprendre coses per poder ensenyar. Aquí hagués pogut tractar qualsevol tema, en canvi allà he hagut de saber, de discriminar quins continguts no puc donar i a la vagada aprendre sobre un altra món una altra cultura i enriquir-me, sobretot, culturalment” (E: 4/2012).

“Em deixaven llibertat, però sempre estava amb alguna persona que era, o el meu tutor o tutora. Mai em van deixar tot sol però sempre em van demanar:-Vols fer aquesta classe?- i jo vaig dir:-bueno, si me la preparo sí-Era d’un dia cap a l’altre, la tutora que estava a casa seva estava en contacte amb mi per e-mail, i em donava tot el material. Però a mes amb la llibertat de dir: -sí tu ets aquí participa!- aquesta persona confiava molt amb mi, o això és el que em transmetia, aquesta llibertat de poder fer classes tot sol, no?” (E: 12/2013).

“(...) Allà vaig aprendre...que has de tenir molta imaginació perquè falten molts recursos i sí que jo me vaig sentir bé en el sentit de que mai me vaig quedar bloquejada per una situació, vaig aprendre ..me vaig conèixer per primera vegada de manera autònoma” (E: 15/2013).

“Ellos lo ven de otro modo, entonces tienes que adaptarte un poco a eso, a como pedir las cosas, como pedir que salgan resultados., y... bueno, vas ganando herramientas ¿no?. Herramientas de trabajo, más bien psicológicas ¿no?, de cómo relacionarte con los compañeros, de cómo hacer un buen trabajo en equipo, y saber que no siempre el mismo método va funcionar en todos los sitios, Y bueno, yo creo que el aprendizaje más grande ha sido ese, herramientas nuevas de trabajo en equipo” (E: 3/2012).

“Realmente que tú tengas la iniciativa te hace autónomo ¿no? Y de hecho, yo esto, lo he notado, yo soy capaz de coger un trabajo y con poco ayuda, pues, tirar hacia adelante. (...) No tanto conocimientos, pero sí aplicaciones del conocimiento. El desafío es como aplicar de mejor forma lo que has aprendido ya” (E: 11/2013).

En cuanto a las dificultades, algunas personas sostienen haber tenido problemas en relación a la organización y coordinación del programa. En este sentido especifican haber tenido complicaciones con la entidad del país, problemas relacionados con el género, la falta de seguimiento y tutorización de su aprendizaje, tanto por parte de la institución y/o entidad del país, cómo, la falta de comunicación con los tutores de la UIB.

“Que... me...acossaven o me menyspreaven... per ser dona. Li va dir: -me sap molt greu ser una... com ell ens deia en pla despectiu...”los ayudantitos”, no?- ah... bueno, i... bueno... a mi me depreciava molt pel fet de ser dona. Jo arribo a se un home i la relació hagués sigut diferent” (E: 1/2012).

“I com que de part del professorat no vàrem veure cap tipus de resposta, bé varen passar de naltros. (...) primer en es principi dinàvem a s’escola perquè mos varen dir..., que això va ser un altra problema que atenguérem en s’escola, perquè mos varen dir que si ajudàvem en es menjador amb sos alumnes menjaríem...gratis...gratis, que ho havien fet els altres anys. I naltros, bé, mos vàrem oferir per ajudar, però en teoria només era una hora, ajudar una hora. Però mos obligaven a ajudar des de les 12 que naltros acabàvem fins a les 14:30 que naltros entràvem, o sigui que era com si no aturéssim de fer feina. Mos sentíem un poc estafades..., te sents com estafada, perquè t’han dit que te donaran es menjar i després i després no tel donen i a més mos feien menjar a dins sa cuina...” (E: 2/2012).

Plantean, además, la falta de información, comunicación y coordinación, tanto por parte del profesorado como desde la OCDS:

“Hi ha moment que han estat negatius, i coses que s’haurien pogut millorar, ja sigui des de..., es tema sobretot, des de d’organització des de ses Illes. Al manco jo trobava que s’organització de s’Oficina de Cooperació, estava un poc... com a que no estava molt ben organitzat. I des tutor penso lo mateix...” (E: 2/2012).

“Falta de comunicació, sí, totalment. Això sí, jo trobo que hi va haver una falta de comunicació entre els professors que varen anar l’any anterior i els professors que varen anar amb noltros. Igual que els alumnes, els alum-

nes que havien anat el curs anterior, com alumnes col·laborador i noltros hi vàrem anar aquest any, hi va haver una falta de comunicació. Sí, ens varen donar quatre pinzellades però res a veure. Jo em vaig trobar allà com si haguéssim estat es a dir com si hagués estat es primer any que hi anava qualcú de la UIB. I els professors varen tenir la mateixa sensació. I ja feia un any que aquest programa havia començat, vàrem caure amb els erros que els anterior, cosa que s'hauria d'haver solucionat. O sigui, els professors que varen anar amb noltros, jo me'n vaig adonar compte que no tenien informació de primera mà" (E: 6/2012).

"(...) Noltros vàrem anar tres mesos, i ja dúiem allà quinze dies quan varen arribar els professors. Els professors varen venir una setmana o deu dies abans. Estàs els quatre primers dies per això, per situar-te, per dir: -Ostres! Tot lo que duc no me serveix per res!. O sí, però ho he de replantejar tot!- Per això, si tot això ho haguéssim fet aquí, és una feina que tens feta. Ja vens amb una altra aptitud, ja vas canviant un poc es xip i ja vas allà te poses a fer feina" (E: 6/2012).

Otra de las dificultades planteadas ha sido el tener que realizar las prácticas en el marco de un proyecto de CD, tanto por las características y problemas propios del proyecto, como por la falta de información sobre las diferentes fases del proyecto que se ejecutaron previamente:

Ens vàrem trobar, in situ, que hi havia professors que participàvem en aquest projecte que gaire bé no sabien utilitzar... Hi havia un 10% de persones que utilitzaven mínimament bé aquest aparells... els ordinadors i les noves tecnologies... però el 90% no els sabien utilitzar i estaven molt, molt, molt..." (E: 1/2012).

"Jo crec que era un tipus de programa pensat, completament, per un país que la gent té recursos. Però si una part del curs era no presencial, a través de Internet, i no tenen internet? Tres dels pobles que vàrem anar no tenien accés a Internet, els professors no sabien ni encendre un ordinador. Noltros vàrem haver d'anar a ensenyar a entregar els treballs i els documents a través de d'un intranet... ara no me surt la paraula..., des Mudel, quan no sabien encendre un ordinador. I teníem tres hores per grup" (E: 6/2012).

"(...) Problemes grossos... no dificultats petitones... Dintre de la feina n'hi va haver-hi moltes. Manca de recursos, manca de material, desorganització perquè no ens posàvem d'acord entre la nostra contrapart i nosaltres... perquè nosaltres havíem quedat que faríem això però després ells anàvem per un altra compte i havíem de fer les feines repetidament..."

I això va generar moltes tensions inicials...i aleshores a improvisar...Hem de fer un centre de recursos... No havien arribat els ordinadors, no havien arribat... res, no teníem res amb lo que treballar. (...) Me'n vaig adonar que...pas-sava de nosaltres...i ens donava total llibertat. No volen problemes, això és lo que me va deixar... mos va deixar molt clar... -No queremos problemas, vale? De acuerdo- Vosotros a lo vuestro...- Tancats a una habitació... que cony fem vuit hores? Vuit hores tancats a una oficina.. Deu meu... uuuuu!. Se'ns feia molt gran, perquè no era lo que inicialment estava previst” (E: 1/2012).

“Falta un poc de formació, específica del projecte, a què vas, el programa on vas... Jo me vaig haver d'informar pel meu compte, d'on sortia aquest programa, qui el va promocionar, quants d'anys feia, quins eren els objectius. No em varen donar facilitat per accedir, per exemple, a aquesta informació. Si m'haguessin donat facilitat, jo crec, que sa gent tindria més informació, ja de per si” (E: 6/2012).

Además de ello se evidencian algunas voces que, respectivamente, afirman que sus prácticas no tenían relación con sus estudios, que en algunos estudios no pueden adquirir el mismo nivel académico que adquieren aquí y que problemas de planificación y problemas técnicos no le permitió realizar su PFC:

“Allò que me plantegen no tenia res a veure amb les meves pràctiques d'Educació Social. Res. O sigui perquè allà només coneixien la figura de treballador social i clar, me plantegen un treball que era estar a l'oficina. Fer una supervisió d'aquest programa que estaven fent, era una maleta metodològica que deien i no tenia res a veure amb, amb la part d'Educació Social. Llavors jo els hi dic, dic és que, mira, si vinguessis de voluntariat jo tanco la boca, jo el que me demaneu i jo me poso però, clar, jo he fet això, els hi explico els meus estudis, i s'adapten totalment i, m'envien a Huehuetenango per conèixer tots els programes i així avaluar el que estaven fent ells, però estant en contacte amb tot el que feien” (E: 16/2013).

“Em resultava bastant difícil fer el projecte de fi de carrera...Va coincidir que era l'estiu i ens va pillar ben enmig...i per exemple a l'agost vaig estar a sa residència, i el setembre vaig tornar a la universitat i vaig començar amb un informàtic i se'm va espatllar l'ordinador i allà, com pots imaginar, tecnològicament, no tenen gran capacitat i això va fer que s'aturés el meu projecte” (E: 17/2013).

En el análisis realizado sobre si su aprendizaje práctico hubiera sido mayor si lo hubieran hecho en Mallorca, se destaca que, todo el grupo, afirma que

la diferencia es grande y especifican que, en Mallorca, puede que hubieran aprendido más profesionalmente, ya que se realiza una mayor tutorización y seguimiento, por parte del profesorado y además, se cuenta con más recursos, pero, sostienen, que habrían tenido menos autonomía:

“Depèn, jo crec que depèn on caus, o sigui, potser hagués estat aquí i m’hagués passat el mateix. No sé, depèn. Pot ser, clar, la comunicació si jo tinc aquí el problema és més directa i ho puc arreglar, vinc a parlar amb la tutora i no amb e mail que no, la comunicació és menys fluïda des d’allà” (E: 16/2013).

“Era la primera vegada que a mi me varen deixar més tota sola com a infermera, me donaven més autonomia, no teníem un tutor com aquí que estigui devora tu i t’expliqui com se fan les coses” (E: 15/2013).

“Ses que havia fet aquí l’any anterior eren: -és que no puc fer res!, no puc escriure, no puc demanar res en es pacients...- perquè s’infermera tampoc te pot deixar fer, se que ha de registrar s’ordinador és ella. I quan arribes i fas feina tu, com a persona independent, és com a: Quin món més gran! (...) Perquè aquí estant a Sont Llätzer podria aprendre més coses tècniques. (...) Els hi pot faltar un poc de tecnologia, un poc de infraestructures...” (E: 14/2013).

“Aquí... jo que he fet pràctiques aquí, ah... et marquen molt les coses -Aquí tenim aquest projecte, has de fer això- I això has de fer, no et deixen que innovis... Per exemple, fas avui un taller, pues lo màxim que... En canvi a Perú he fet un projecte nou, és molt diferent ” (E: 5/2012).

“.....No sabria dir-te perquè potser si m’hagués quedat aquí hagués sigut tot més a nivell... no més paperassa però.... molt diferent” (E: 13/2013).

Así, valoran que, realizar sus prácticas en un país del Sur, les ha permitido adquirir un aprendizaje más humanístico que técnico y visualizar su profesión desde otra perspectiva diferente:

“És a dir, jo crec que he après molt més a nivell personal que professional. En canvi, aquí, jo crec que és a l’inrevés, bé jo vaig triar un tipus de pràctiques de les que, a lo millor, no vaig aprendre molt, però ara soc conscient de que si m’hagués anat a una escola, o hagués anat a un centre de menors, per exemple que m’agrada, amb un cert estatus i que tenguí una feina controlada de molts d’anys, hagués tingut més, hagués après més professionalment...” (E: 6/2012).

“Poder ver cómo trabajan, como se organizan y sobretodo conocer otras formas de ejercer mi profesión, poder trabajar tanto con trabajadores sociales como con educadores, con psicólogos. Allí se trabaja muy diferente que aquí, allí se practica mucho el trabajo comunitario, y muy poco el individual, todo lo contrario de aquí. Está bien poder ver como llevan el día a día, ellos luchan mucho por un trabajo social comunitario y no individual” (E: 9/2012).

Reconocen muy positivamente el hecho de saber adaptarse a diferentes entornos profesionales y por ello, plantean que es positivo poder realizar parte de su aprendizaje práctico aquí y parte en un país del Sur:

“Clar. Bé, jo, jo, jo crec que sí perquè clar, ara jo aquí vaig fer les pràctiques en el SARC, amb persones que tenen problemes de salut mental i clar, jo aquí tenia, per exemple, jo les eines, totes les que me donaven, que sempre fan falta més recursos, Però tenia bastantes eines, estava, diríem, en el meu ambient i vaig aprendre molt però allà vaig aprendre també a adaptar-me a l'ambient i, i a fer feina d'una altra manera. Jo trobo que és necessari les dues coses” (E: 10/2012).

“Es muy diferente, pero ya el hecho de tener contacto con personas de otra cultura, otro idioma, ya es totalmente diferente. Ya te tienes que posicionar allí. Ya lo de las prácticas de aquí, olvídalo, que no tiene nada que ver. Entonces es muy diferente. Yo es que me hizo mucha ilusión, y me gustó mucho hacer una parte aquí y otra allí” (E: 7/2012).

En relación al seguimiento y tutorización de las prácticas en el país, se evidencian distintas posturas. Por un lado, el alumnado que ha tenido, por parte de la contraparte, una tutorización realizada por profesionales con la titulación adecuada lo valoran positivamente:

“Vaig ser un alumne una mica privilegiat, perquè em van deixar tocar moltes coses. No tenia un únic tutor que en feia de referència, no, no... Jo vaig tenir tres tutors i vaig tocar des de infantil fins a secundària, fins l'any abans que vagin a la universitat” (E: 12/2013).

“Jo amb sa meva Mestre no vaig tenir cap problema, li vaig dir: - vull fer un projecte d'art i això... I... quines hores me deixes de s'horari?- I me va deixar unes hores, de fet ella era..., sempre m'obligava...- Avui faràs tu totes ses hores de sa jornada escolar- i... no per ella llevar-se feina, sinó perquè jo aprengué i . - Avui tu contaràs es compte..., i avui això...- I al final vaig acabar que jo donava sempre les classes. O sigui jo amb ella vaig aprendre moltíssim” (E: 2/2012).

Y por otro lado, las personas que, por las características del programa han estado tutorizadas por personas técnicas sin una formación adecuada para ello, tienen una visión y una valoración bastante negativa y sostienen que han tenido falta de seguimiento de su proceso:

“La primera és que aquí hi ha major seguiment, amb els sentit que te posen un tutor de pràctiques però també et posen una persona, des de la pròpia entitat on estàs tu fent les pràctiques, que fa un seguiment, tu estàs amb ell. En canvi allà, sí, teníem Absalón, que era el nostre tutor, però ells no estava... no era conscient de que noltros estàvem fent pràctiques, ni ens va acompanyar en es procés de pràctiques, ni ens va avaluar en es procés de pràctiques. Vàrem haver d’anar darrera perquè ens relleues això, ho va fer de qualsevol manera. Però no per mal, és normal!, sinó perquè ell... es seu cap estava en el curs de formació, en la feina que tenia, no estava per això. I jo vaig trobar una falta de seguiment” (E: 6/2012).

En cuanto al seguimiento de los PFC, se observa que, la valoración que hacen de su trabajo está más condicionada a su diseño y planificación y coordinación que a su seguimiento. Sin embargo, uno de ellos, no ha podido realizarse por problemas de planificación y problemas técnicos informáticos:

“En la India estaba muy poco supervisado. Prácticamente trabajaba por mí mismo. En la India era más aplicación de lo que yo ya había aprendido, el aprendizaje era más autodidacta” (E: 11/2013).

“Sí, tenía tutor però, què passa? Que tot es projecte aquest sa duia allà i ells tampoc tenien... Ells anaven fent feina a nivell del projecte, jo anava fent feina amb es meu tutor d’aquí i d’allà. Jo ficava un camp nou digamos, que era utilitzar noves tecnologies en 3D, a tots aquests tipus de videojocs i ell no me podia donar massa suport amb això perquè ells no tenien... no havien investigat per aquí ” (E: 17/2013).

Por todo ello, plantean, como propuestas de mejora del programa, la necesidad de organizar reuniones de evaluación entre alumnado y profesorado una vez finalizada la experiencia; la importancia de mejorar la definición, coordinación e implementación del programa entre las distintas partes; que la tutorización del aprendizaje lo realicen las universidades locales y tener más formación en CD y más formación específica sobre el programa y sobre las actividades que tienen que desarrollar, antes de ir:

“Jo crec que hagués estat molt millor que tutoritès la Universitat, perquè el manco els professors de la Universitat tenen..., aquest al manco sí que

tenen una formació en pedagogia, tenien una noció d'organització de cursos, tenien noció.... cosa que Absalón no tenia, que tampoc no sé si tenia formació amb això, però no tenia..." (E:6/2012).

"Pues que la tutora i la directora i la coordinadora, tinguessin un pla de treball abans de..." (E: 13/2013).

"(...) i una prèvia formació també.. lo de voluntariat està molt bé, lo del curs de formació de voluntariat en cooperació, està molt bé, però no és suficient! Sí. Sí, formació en cooperació, a totes ses carreres, independentment de..., per jo independentment de que facin o no facis, de que participin o no participin en un programa d'aquest, s'hauria de donar, si no és obligatori al menys optatiu" (E: 6/2012).

"I ja te dic, hi ha certs errors que hi han tornat a caure...jo crec que si hi hagués una major comunicació i seguiment dels alumnes...jo entenc que un pic que acabes es programa, no tenim la responsabilitat de seguir, però si ens ho demanen, participarem encantats, perquè lo que volem és que, el menys, la nostra col·laboració continuï, que els que venen després, el manco, ja tenguin el que naltros els hi haguem pogut contar" (E: 6/2012).

Afirman, también, la necesidad de que, el profesorado, tenga más formación en CD y que se realicen sesiones de información y sensibilización al alumnado para motivarles a participar en el ppCUD:

"Falta d'informació i formació en tema de cooperació... dels profés que hi participen, sí, sí, sí. Ells estan molt formats en les seves carreres, però en la cooperació... No sé realment quina formació varen fer antes, si els hi varen fer un curs o no, no en tinc ni idea. Però per lo que vaig veure, vaig veure que sí, que els hi faltava. Informació, també, sobre es lloc on vas, perquè no és el mateix fer cooperació a la Índia, que fer cooperació a Nicaragua. I sí, però igual que jo, igual que naltros..." (E: 6/2012).

"El después de volver hacer una reunión pues con los cursos de la carrera y un poco pues para explicarle, para dar a conocer nuestra experiencia" (E: 7/2012).

La Figura 14 describe de forma resumida la valoración del proceso de aprendizaje, detallando los aspectos positivos y negativos en relación a su aprendizaje tanto de las prácticas como de los PFC:

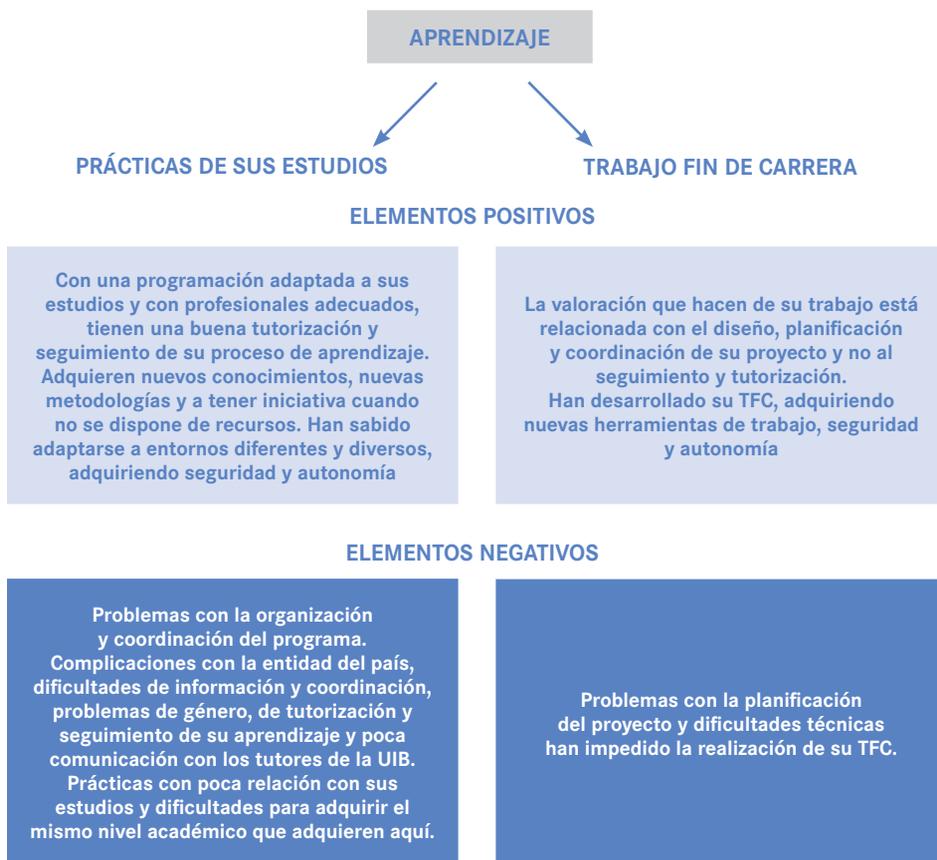


FIGURA 14. VALORACIÓN DEL PROCESO APRENDIZAJE

4.5.7.2. Contribución del programa a su profesión

En cuanto a la contribución del programa a su a su profesión, se evidencia que la experiencia les ha hecho replantear tanto su profesión como la forma de ejercerla. Así, especifican que, el realizar las prácticas de sus estudios en un país del Sur, les ha hecho pensar y reconocer los motivos por los que desea ejercerla, les ha enseñado a quererla, y a ver con claridad que, desea desarrollarla en otros ámbitos como la CD, la discapacidad, la diversidad y la multiculturalidad. Además de ello, en algunos casos, la experiencia vivida les hizo tomar la decisión de irse a trabajar a otro país:

“Jo, de sa meva experiència a Equador, de lo que me va convèncer és de que m’agradava sa meva feina. I és lo que més l’hi puc agrair, a part d’haver crescut com a persona, me va donar sa sensació i vaig dir: -Sí m’agrada sa meva feina- En es nivell més simple en que se pot donar i fer sa feina, com és es moment de posar una vacuna o fer formació de lactància materna, M’encanta! I me va mostrar això, que podria ser molt divertit” (E: 14/2013).

“Jo he estimat més la meua carrera allà. No sé perquè, no sé si això li passarà a tothom...” (E: 15/2013).

“Jo ara, tinc una altra idea, també, de la meua professió, no la tindria si no hagués anat allà. Per lo tant, canvi di xip i això sí... Je, je, je,... Més perduda que antes... pues que la pedagogia és molt amplia, i que aquí tenim una idea de la pedagogia que allà és completament diferent” (E: 6/2012).

“(…),Dons ara no sé si vull ser mestre aquí, no sé si vull anar a una escola qualsevol, pública o privada, i acatar unes normes que me digui un director, o un currículum i fer un tipus d'educació que és així perquè és així... No sé si vull fer això..” (E: 12/2013).

“Jo ara, per exemple... He volgut anar a s'escola de Son Gotleu perquè l'hi he agafat molt d'interès a sa diversitat cultural... Aha!! ...però molt...” (E: 4/2012).

“Després d'aquesta experiència he vist que no vull estar tancada en els serveis socials o, vull dir, ja me'n vaig cap a l'ambient de la cooperació... M'ha servit de dir “Bueno” “pues” potser m'interessa més l'àmbit de les ONG's, “bueno”, de la cooperació internacional, perquè.... considero que no... a veure, que estar en un centre de menors, també he treballat amb gent gran i m'ha agradat moltíssim, però.... no em vull quedar estàtica en un país” (E: 13/2013).

“Bueno, jo me'n vaig aquest estiu. Me'n vaig a viure fora d'Espanya. Bueno, ho intentaré, vaja! Ho intentaré! De moment vull anar a Brasil. (...) Me'n porto un projecte per posar a terme el que he après allà. Educativament me'n porto dos projectes, un és la tutoria, me de seure hi he de fer la tesis, no?, i posar unes bones bases i teoritzar-ho una miqueta i tot això” (E: 12/2013).

Expresan que la experiencia les ha reforzado mucho profesionalmente y afirman sentirse autorrealizados, con mayor seguridad y soltura, ya que pudieron constatar que tenían conocimientos y que estos eran de utilidad:

“Sí, me'n he adonat compta que tenia uns conceptes, unes idees, unes nocions, que allà no tenien ni un formador, ni un professional...i aquí sí que ho tenim. Encara que faci la sensació que no la tenim, en el moment en que l'has d'aplicar sí, per exemple un professor te deia: -Ah! Y ¿Por què así?-, i naltros: -No, por que la teoria de la organización dice que si lo hacemos así.- Ostres! pues sí que ho sé, sí que serveix, sí que li serveix algú això

que jo he après. Aquí em donava la sensació que no. (...) Que realment les bases que m'han donat a la carrera sí que serveixen per alguna, cosa que no pensava antes d'anar-me'n, i després me'n he adonat compte que sí, que sí que serveix..." (E: 6/2012).

"Com a infermera i allà, sí, com a infermera allà vaig aprendre, bé, me vaig donar conta de que has de tenir molta imaginació perquè falten molts de recursos i sí que jo me vaig sentir bé en el sentit de que no, mai me vaig quedar bloquejada per una situació, vaig aprendre que, bé, me vaig conèixer per primera vegada de manera autònoma" (E: 15/2013). "I com a treballadora social pues també vaig aprendre a enfrontar-me a una situació. Jo allà vaig, lo que vaig fer varen ser diagnòstics socials a la comunitat. Vàrem estar a dues comunitats, a una mos va ser súper difícil treure la informació i va ser crec allà a on vaig aprendre més perquè els hi havies de treure les paraules a les males perquè sinó una pregunta oberta te feien sí o no i te quedaves..." (E: 10/2012).

"Genial! realmente creo que me ha ayudado mucho a posteriori también, en mi trabajo posterior pues..., en mi trabajo actual valoro muy positivamente la experiencia que tuve en la India. El trabajar allí un poco por libre, hace que cojas una soltura en tu trabajo posterior. Además te llena mucho más el hecho de tus acciones se transformen en una mejora en la calidad de vida de alguien que lo pasa mal, a que tus acciones, al final, contribuyan a un mayor beneficio en una empresa" (E: 11/2013).

"Pues...más a nivel profesional para mí. Porque yo estuve, casi todo el tiempo trabajando, estábamos de lunes a sábado y después... Profesional, sí que significó mucho, porque eh... ver como se ejerce, digamos, un folleto donde se contabiliza todo, o todo el sistema de códigos, y los productos donde se colocan de manera estratégica para que se puedan ver mejor, se puedan vender incluso, para mí esto tiene un valor mucho más mayor que lo que aprendemos de los libros" (E: 8/2012).

Afirman haber adquirido valores profesionales como humanidad, empatía, humildad y respeto, valorando la importancia que tiene la aplicación de dichos valores en el ejercicio de su profesión, tanto en el ámbito social, como de la salud, como en el de la educación, etc.:

"O sigui, tu pots tenir, sí, la carrera d'educació social però si realment tu no tens els valors com a persona, aquests principis, perquè el respecte, o sigui, tu pots saber la tècnica de la confrontació, la tècnica tal, tal, tal... Sí. Però si tu no tens una empatia de veritat amb aquella persona com a educant no te serveix de res la carrera..." (E: 16/2013).

“Empatia, entendre realment lo que és sa teva professió, perquè estem molt medicalitzats. Tot això està molt bé! Però si no ets capaç de seure un moment amb els teus pacients que estan histèrics, que tenen un atac d’ansietat, que estan nerviosos que no saben que passa, i seure vora ells, i collir-l’hi la mà i ser capaç de passar-t’hi mitja hora fins que el pacient es tranquil·litza...Jo crec que Equador me va obrir molt aquest camí. (...) És lo que més he tret, aquesta relació personal-sanitari amb sa comunitat, que encara que sa comunitat no pugui o no vulgui venir, naltros hi anàvem” (E: 14/2013).

“Humanitat i senzillesa sobretot. I la manera com t’he acostes a la persona, aprens, no sé, jo sí que he après a, no a tothom t’he apropiat igual, no sé, si penses l’experiència que ha pogut viure aquesta persona, què estirà vivint aquesta persona, sí, sí t’aporta tot això” (E: 15/2013).

“Com a mestre, moltíssim! No m’esperava jo que m’enriquís tant. Com a mestre em dona la base, la base que és aquesta de ser persones, d’esdevenir persones..., d’oblidar-me un poc de la formació formal, diguéssim, les matèries i tot això, que és molt important però to té el seu pas i hi ha molts d’anys per aprendre a sumar, restar i tot això i centrar-me una miqueta més a la importància de ser persones, que saben veure la vida tal i com és, que tinguin criteri per llegir una notícia, no?, o per opinar, que tinguin personalitat, que siguin sostenibles, social, tolerants... això ” (E: 12/2013).

“Respectar molt...Com a mestre rebré alumnes de per tot el món, sobretot ara que el món sa mou per tot. A no jutjar perquè els pares fan això, de jutjar es perquè aquest nin vesteix així. Ah... valorar molt el respectar... el respectar abans de fer. I moltíssima empatia” (E: 4/2012).

Consideran que, professionalment, el valor afegit del programa és el fet de poder conèixer una altra realitat i una altra perspectiva de l'exercici professional. Han après nous mètodes i nous instruments, que tenen més claredat en el mètode que volen seguir, perquè alguns mètodes d'ensenyament, que han conegut, no els consideren adequats, han après la importància del context social, de que el mateix mètode no és adaptable a tots els àmbits, i que per tant, és necessari estar oberts a altres punts de vista:

“Com a mestre me’n porto un projecte per posar a terme el que he après allà. Educativament me’n porto dos projectes, un és la tutoria, me de seure hi he de fer la tesi” (E: 12/2013).

“Sí. Bé és que jo de fet mai m’havia plantejat..., mai m’havia plantejat que... haves de conèixer als alumnes i allà ho vaig tocar amb ses mans. A dins

s'aula has d'acceptar que, avui per avui, hi ha nins de moltes altres cultures, que tenen moltes tradicions. De fet sempre he pensat que una mestre, és necessari que conegui sa realitat que té a dins sa seva aula. Penso que una mestre no poc tancar els ulls i dir: -tots els nins són iguals- Sí, bueno sí, tots els nin són iguals, però no tots els nins tenen sa mateixa família. I això com sabem i coneixem es nins que tenim aquí... Quines són ses cultures que tenim a Mallorca? Quines són ses que més predominen? Predomina aquesta, aquesta i aquesta. Pués anem a mirar mem..." (E: 2/2012).

"En s'àmbit de magisteri, vaig descobrir noves maneres d'ensenyar. Vaig treure profit en quant a veure quines coses no volia fer com a mestre, perquè havia esta veient aquests tres mesos que vaig estar allà, ses coses que vull fer o que no, saps? però en quant experiència de diferents metodologies que hi ha en aquest món, pues sí que me va servir" (E: 4/2012).

Además de ello, afirman que este aprendizaje les ha ayudado mucho en su trabajo en nuestro sistema tanto de salud, como educación, etc., ya que, ha sido la base para aprender a escuchar, mirar, observar, empatizar y comunicarse con personas inmigrantes y, sobre todo, a ser mucho más responsables en la utilización de recursos ya que han aprendido a valorar el poder de disponer de tantos recursos en el trabajo:

"Jo me'n adono que, sobretot mestres, inclús orientadors en es centres de secundària que són pedagogs, no fan una utilització cent per cent dels recursos que tenim, ens limitem molt a, a... a seguir el llibre de text, per exemple, a seguir continguts bàsics que estan donats des de la Conselleria, i no amplien, no amplien, no van més allà. Perquè ho vaig a prendre allà, per què allà em vaig donar compte que com que no tenien un llibre de text no tenia més... que haver d'anar a cercar per altres llocs i acabava fent... jo que sé.. Naturals a defora amb les fulles dels arbres. Punyetes!! Perquè no ho fem aquí? Allà té una aplicació practica i els nins aprenien molt més d'aquella manera que noltros aquí amb el text. I noltros aquí que tenim el llibre de text, que tenim l'ordinador, tenim arbres, tenim tot, mos limitem a lo més bàsic, en es llibres. Ostres! amplia, tenim aquí un munt de recursos que ells allà se moririen per tenir. I lo que hem de fer és això, fer un poc d'esforç, d'innovar, de fer coses diferents, no passa res..." (E: 6/2012).

"Professionalment tenir en compte els recursos que hi ha, que no hi ha i que no perquè tinguis tres gasses és perquè les has d'utilitzar totes sinó perquè és una, és una reserva. Et dona més consciència, I perquè allà vàrem tenir... Així com aquí el gerent de l'hospital i els recursos de l'hospital són com a algo que està, existeix però tu no veus, allà ets tu mateix el que te'n vas al

magatzem, tu ets el responsable de tot. De lo que has de demanar, de lo que no, les gasses te les estaves fent tu, que te fa hasta peresa... Crec que, no sé, claro, gastaves menys gasses o menys material perquè te l'estaves fent tu en els moments lliures que no venia gent, nosaltres ens posàvem a retallar i fer les gasses i a esterilitzar, llavors t'has de fer més conscient sí o sí" (E: 15/2013).

En este sentido, manifiestan, además, que la experiencia, les ha potenciado y desarrollado la empatía y la facilidad de comunicación intercultural en relación a su ámbito profesional. Así, algunas personas refieren estar trabajando en Centros de Salud, en los que un gran número de población usuaria de los servicios son personas inmigrantes de culturas no Europeas. Y, otras, afirman que les ha ayudado a tener más claridad de cómo quieren ejercer su profesión y que desean formarse para dedicarse a la CD desde su ámbito profesional:

(...) A sa meva feina posterior a sa beca, ja havia tornat, a vaig estar fent feina aquí, a Son Gotleu. Hi tenia molt de filing amb sos pacients immigrants, i no me demanis perquè amb ses dones marroquines. No sé perquè, sorgia, sorgia molta confiança i mira que jo estava de substituïda i hi era una setmana sí i una setmana no, però me veuen i de tant en quant...Jo crec que...me va ajudar molt, l'experiència d'Equador, me va ajudar molt a assolir aquestes relacions amb pacient immigrants..." (E: 14/2013).

"Després d'aquesta experiència he vist que no vull estar tancada en els serveis socials o, vull dir, ja me'n vaig cap a l'ambient de la cooperació. Penso que sí, penso que "bueno", que m'ha obert cap a un altre àmbit, vull dir... estic molt contenta perquè m'han agradat molt els meus estudis, però he vist el camí cap on vull anar. M'ha servit de dir "Bueno" "pues" potser m'interessa més l'àmbit de les ONG's, "bueno", de la cooperació internacional" (E: 13/2013).

"Ara estant a Son Gotleu tinc, hi ha alumnes paquistanesos, xinesos, hi ha alumnes d'un munt de cultures diferents. I me crida..., és a dir, me vaig ficar a Son Gotleu perquè sabia que trobaria un munt de diversitat cultural. I penso que sa diversitat cultural enriqueix molt a una persona, i penso que els alumnes, que ara mateix, tinc a dins s'aula, a lo millor no estan a s'entorn perfecte per treure matricules d'honor, però estan a s'entorn perfecte per conèixer-se com a persones. I penso que, coneixent diferents cultures, t'enriqueixes com a persona. I estant al Marroc, això és lo que se pot extreure" (E: 4/2012).

“Ahora tengo más claro que me gustaría enfocar mi carrera en ese sentido. O sea trabajar en el tema de desarrollo humano” (E: 3/2012).

4.5.8. Valoración global del programa

En este apartado se exponen los resultados relacionados con una valoración global del ppCUD, en relación al valor que ellos otorgan a este tipo de aprendizaje, sobre si dicho programa puede plantearse y ser extensivo para todos los estudios de grado de la UIB y si recomiendan la experiencia y si desearían volver a repetirla.

La Figura 15 sobre la valoración global del ppCUD describe las diferentes categorías que se relacionan con dicha familia:

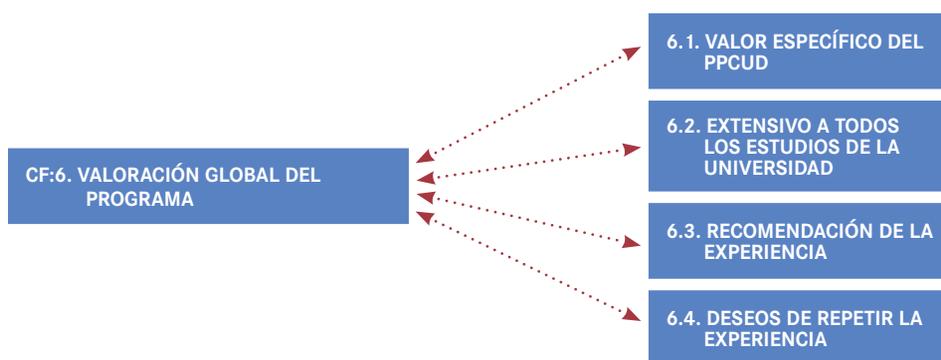


FIGURA 15. CODIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN GLOBAL DEL PPCUD

En relación a la valoración global del ppCUD, todo el grupo, define el programa como un aprendizaje integral y vivencial tanto personal como profesional, como una experiencia muy significativa, única, irrepetible e imprescindible que forma parte de un proceso que va más allá de los meses de prácticas, que te ayuda a adquirir flexibilidad y a tener la mente abierta:

“Per mi va ser una experiència única i irrepetible. Història personal, tant com professional” (E: 1/ 2012).

“(...) Aquesta seria una de les experiències que explicaria de la meva vida... si, sí, sempre, sempre” (E: 16/ 2013).

“Hombre, jo crec que és una vivència molt més...forta, amb el sentit de que te’n vas més lluny, on te’n vas amb unes altres funcions, és a dir, te’n vas amb la funció d’adquirir i jo diria que he après més jo, he adquirit coses de formació professional i personal” (E: 6/ 2012).

“Buf! Muchas cosas...La experiencia en sí, valor personal, es que no se puede comparar con nada, con ninguna otra práctica o incluso el trabajo que tengo ahora, ¡para nada!” (E: 8/ 2012).

“De hecho, si me hablan de la universidad, y me dicen de aquí a un tiempo: -habla de la universidad- saldrá esto. Sí, sí...” (E: 9/ 2012).

“Yo creo que la experiencia allí te marca de por vida. Bueno, es que allí no sólo ibas a obtener una formación práctica en cuanto a economía, sino también a vivir una experiencia que era mucho más profunda y personal, no era simplemente el hecho de beneficiarse de aprender cosas técnicas” (E: 11/ 2012).

Además, sostienen que es un programa que contribuye a convertirles en mejores personas y a concienciar, ya que permite adquirir conocimientos, te hace comprender y reconocer las desigualdades del mundo, y ayuda a comprender diferentes formas de vida. Además, consolida y reafirma valores y creencias:

“(…), A ser millor persona,... de sentir-te completa amb poca cosa. (...)Intentar evitar al màxim els prejudicis, obrir-te el màxim possible a tot. Ser més obert, ser més empàtic, veure les coses des d'un punt de vista... més que empatia, posar-te la seva situació...Saber dir les coses una mica més... je, je,... Sí te canvia molt perquè tu pots tindre els teus pensaments però t'has d'adaptar als altres” (E:5/2012).

“Perquè és una manera de topar-te amb la realitat i topar-te amb la realitat, pot ser, et fa ser més humà, no? llavors tot això comportarà uns nous hàbits, unes noves rutines que, si ho féssim tots una mica, es podria millorar tot molt... ja només el dret a l'educació, sense educació...” (E: 13/2013).

“(…) Allà realment són molt més feliços, que hi ha un dia a dia molt més... no sé com dir-ho, molt plena, tu te sent allà... no fas pràcticament res, vius un dia a dia i et sents plena. Aquí la vida és molt més... buit de valors. (...) És una realitat totalment diferent, tenim unes preocupacions que ells no tenen. Les preocupacions són bàsiques, ...era com a... Dios! allà sa gent sa preocupa per ses coses bàsiques” (E: 6/ 2012).

“Ostres!!! Per dues qüestions, una a nivell personal, perquè vegis el món des d'una altra perspectiva i veure't a tu mateix també i la funció que fas en el món, i l'altra perquè és molt enriquidor també per les altres persones, veure que hi ha altra gent que estan allà, no? I que lluiten, i pateixen com ells, i perquè poden aportar molt món...” (E: 1/ 2012).

“Sí, si... En quant a pobresa i maltractaments, la situació de la dona, la sanitat, després les desigualtats que eren desbordants, també eren gegants, (...) el que més... pues... el treball infantil.(...) Vaig aprendre la realitat, no només les que t’ensenyen pels medis de comunicació si no que és una realitat..... desesperant perquè és... sobretot amb la infància. Veus els “nenes” que a les tres de la matinada els fan aixecar per anar a treballar i després tenen energia per anar a l’escola i després ajudar a les famílies. I... et fa molt situar-te, prendre consciència” (E: 13/ 2013).

Afirman también, que es una experiencia que enseña a tener una mirada crítica, a comprender la igualdad de derechos y de libertad para todas las personas, así como valorar las cosas importantes de la vida, a verla de otra forma y a vivir por sí mismos y de la forma que creen, ya que es un programa que empodera. Por ello, consideran que es una formación muy necesaria para la gente que estudia en la Universidad, por su momento vital:

“Crec que és...Que et dona molt com a persona, que et fa créixer, et fa ser més solidari, empàtic, sostenible..... (...) M’he compromès a ser aquesta persona que decideixi més pel que vol fer, i no pensar tant amb la comoditat... I com que ara tinc forces i sóc jove, intentar tirar cap endavant. (...) I ara no tinc ganes de que em truquin, perquè si són així... jo no vull participar en aquest tipus d’escola. Potser em feia ràbia, però ara estic orgullós de que no treballaré en una escola que té aquest principis” (E: 12/ 2013).

“Perquè no se té la consciència, o sigui, no. Tu sents parlar però jo crec que fins que no palpen la realitat no agafen realment la consciència que hi ha. No te consciencies realment. (...) El consum... tot, tot, tot. Tenim massa, jo sempre ara ja quan vaig a comprar sempre ja...sí, sí” (E: 16/2013).

“Sí, totalment. I crec que aquesta edat...aquesta edat dels vint anys, ha de ser boníssima” (E: 12/ 2013).

“Crec que sa universitat és quasi es paradigma de sa persona acomodada, i trop que sí que aquests programes s’haurien d’explotar més per generar més ciutadania crítica..., me sap greu dir-ho així, però crec que sa universitat crec que no en genera gens... La universitat ha de donar aquest tipus de formació, jo crec que es totalment necessari en quant a.. que no a un altra país empobrit on òbviament hi haurà... una persona viurà un contrast molt gran del seu mode de vida a un altra, i per lo tant aquella persona en serà més conscient de ses desigualtats del món i jo crec que les ajudarà a desenvolupar-la” (E: 17/ 2013).

“A més tens, com tens més autonomia també t’imposes una responsabilitat que això ja t’ajuda a quan surtis a defora. A mi m’ha ajudat moltíssim i jo els animaria a tots a fer-ho” (E: 15/2013).

“Porque te hace crecer una experiencia así, te hace conocerte mejor si estás lejos de tu familia. Te conoces a tu persona porque no tienes a nadie, tienes que reaccionar de una manera u otra que nunca conociste en ti mismo. Te hace experimentar sabores nuevos, olores nuevos.... Estás en momentos que tú estás solo, puedes pensar, darte cuenta de cómo es la vida, de porqué funciona de una manera, de por qué no se ha buscado incluso una manera mejor de solucionar el mundo. (...) Te haces preguntas, te haces preguntas i dices vale, ahora entiendo algunas cosas... porque vi cómo funcionaba esto, y cuando vuelves aquí te das cuenta de todo esto, del porqué, digamos” (E: 8/2012).

En cuanto a si el ppCUD puede ser extensivo a todos los estudios de la Universidad, todas las personas entrevistadas afirman que debería ser una formación que debería estar incluida en la formación reglada universitaria de forma transversal para todos los estudios y que debería formar parte de los contenidos obligatorios:

“Jo crec que aquesta part hauria d’estar a la universitat. Crec que hi hauria de formar part, no d’un currículum ocult... Que hauria de ser part de la formació formal... Hauria d’estar inclòs, encara que sigui de forma transversal” (E: 1/2012).

“Que formés part de l’ensenyament obligatori. Jo trobo que a tots mos pot venir bé. A tots, a mestres, infermers, a qualsevol” (E: 10/2012).

“Totalment, tots els estudis...Tots, tots, tots perquè sempre estàs en contacte amb gent, amb persones. I jo crec, sobretot haurien d’estar en estudis que, bé, els que estan directament relacionats amb educació, o sigui, educació, magisteri... Sí, infermeria. Infermeria... Tots els que tenen contacte directe amb persones. Sí. Psicologia, però també els que no tenen tanta relació, matemàtiques o biologia, no, mentida, perquè sempre estàs en relació amb, amb la gent, tu treballes amb gent. Jo crec que sí, que hauria d’estar a tots, a tots. Com part dels continguts que s’aprenen? Sí. Sí perquè des de la part de... És que és tot. Economia...Tot, tot, tot, tot.... Hauria d’estar” (E: 16/2013).

“Totalment., Jo crec que per tots. Tots, jo crec que sí. Crec que hauria de ser obligatòria, i crec...que si la gent s’ho vol agafar sí, si té aquesta predisposi-

ció sí. Ho...Ho aconsello. Ah! És que hauria de ser obligatori. Hauria de ser obligatori, Sí, Sí” (E: 12/2013).

“Síiiiiiii, Sí, sí, obligatori totalment. (...) El pràcticum de pedagogia Sí. Sí, perquè aquí sempre tens accés a una entitat..., en pedagogia per exemple sempre ho podràs fer, i sempre podràs fer un curs i fer unes pràctiques a un centre d'aquí. En canvi anar a viure una experiència així no sempre és possible” (E: 6/2012).

Sin embargo, especifican que tiene que haber una predisposición, que tienen que ser personas abiertas, conscientes de las desigualdades existentes y con ganas de aprender sobre ello. Además de ello, se evidencia alguna duda en cuanto a que todos los estudios puedan tener una aplicación práctica en el DHS y por tanto de que pueda ser extensivo a todos los estudios que ofrece la universidad y plantean que, la colaboración a través de proyectos de CD responda a un análisis real de necesidades de la población:

“Sí. També, o sigui, continguts transversals, també en totes ses carreres. I com a fet del pràcticum també. Lo que passa que passa... de no fer per fer!, mem si m'explico, sí, hauria d'estar a totes ses carreres però no s'haurien d'inventar un programa qualsevol per... au vinga! ara a totes les carreres tenguin cooperació, no. Cerca programes que estiguin ben fets de cooperació, cerca realment... cerca la crida de necessitat des d'allà i després crea programes. Però no anem a crear programes de cooperació, com se'n veuen molts que els comences a inventar més per necessitat d'aquí, no sé quina... que per la d'allà. Vull dir, anem a cercar problemes necessaris” (E: 6/2012).

“Hombre, estaria bé que tots hi anessin, però hi ha certs estudis és difícil... Sí estaria bé que hi hagués opcions per a totes les carreres, però hi ha qualcuna que o veig molt bé una aplicació a un país empobrit” (E: 17/2013).

“Tots els estudis poden aprendre d'això. Jo crec que és una experiència que siguis qui siguis te pot omplir. Ara, has de tenir una predisposició, si tu no tens una predisposició no serveix de res que diguin que te'n pots anar” (E: 14/2013).

“Hombre! L'aconsellaria a qui sé que és un poc obert en certs aspectes... a gent que crec que té ganes d'aprendre i sap de ses diferències que hi ha en el món, en aquesta gent sí” (E: 17/2013).

Además de ello, todo el grupo sostiene que es una experiencia que merece ser vivida al menos una vez en la vida y por ello la recomiendan totalmente a todo el mundo y afirman que les gustaría volver a repetirla. En este sentido, algunas personas especifican tener el deseo de irse a trabajar al país donde realizaron sus prácticas:

“Sí, sí, la recomano, tothom que me demana. S’altre dia un company me va demanar, sí sí la recomano cent per cent. Primer els hi don tota la informació positiva i després els hi dic:-pensa que la primera setmana ho vaig passar malament...- però que...” (E: 6/2012).

“Sí. Sí, sí, sí, sí... la tornaria a fer, i inclús hauria de ser obligatori. (...) Sí, sí, sí, sí. I bueno, de fet ho he estat mirant lo que passa que és un paston que no tinc i sí que he pensat, vull tornar... Jo voldria tornar a fer feina allà” (E: 15/2013).

“Sí, vaig tenir un temps que me plantejava tornar, però després vaig dir: -a veure.. he d’acabar moltes coses, he de seguir amb la meva vida... -tot i que tornaré l’any que ve a fer una visita, però no per quedar-me” (E: 13/2013).

“Ho tornaria a repetir amb els ulls tancats... Tornaria a anar-hi, sí” (E: 12/2013).

“Tornaria a repetir aquesta experiència sí, sí, sí, i tant... Me va agradar tant i sempreestic mirant mem si puc tornar a fer qualsevol cosa” (E: 16/2013).

“Que, es que no tienen que pensárselo. Simplemente hacer la solicitud, echarlo e intentar ir” (E: 8/2012).

En la Figura 16 se presenta esquemáticamente, a modo de resumen, el valor y significado tanto personal como académico y profesional, que ha tenido el ppCUD.

VALOR DEL ppCUD



- Aprendizaje integral y vivencial, tanto personal como profesional, ya que capacita y empodera. Necesario en la universidad por el momento vital del alumnado.
- Experiencia muy significativa, única, e imprescindible, que enseña a valorar las cosas importantes de la vida. A verla de otra forma y a vivir por sí mismos en base a sus creencias.
- Ayuda a adquirir conocimientos, te hace comprender y reconocer las desigualdades del mundo y comprender diferentes formas de vida. Enseña a tener una mirada crítica, a comprender la igualdad de derechos y de libertad para todas las personas.
- Contribuye a convertirlos en mejores personas, ya que humaniza, concientiza y reafirma valores y creencias.
- Profesionalmente ayuda a adquirir seguridad, soltura e independencia en la toma de decisiones. Aprenden a innovar con diferentes métodos y pocos recursos, así como, a saber adaptarse a diferentes ámbitos profesionales. Han aprendido a implementar sus valores personales al ámbito profesional y valoran el poder trabajar en ámbitos como la CD, la multiculturalidad, y la discapacidad.

FIGURA 16. VALOR Y SIGNIFICADO PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL PPCUD

4.5.9. Relación de tipologías

Como final de este apartado de resultados, se ha considerado importante especificar las diferentes tipologías que surgen como resultado del impacto y contribución que la participación en el ppCUD tiene en el alumnado.

Así, el análisis realizado, ha permitido identificar que se establece una relación entre la significación personal y profesional con el contexto en el que se realiza el aprendizaje, que permite establecer tres grupos diferenciados (A, B, C):

Así, de menor a mayor significación se evidencia que:

• Tipología A:

En cuanto a la menor significación de la experiencia vivida con el ppCUD, se identifica el grupo constituido por el alumnado que ha realizado sus prácticas o PFC en entornos urbanos. Este grupo ha vivido en pisos y residencias con otros compañeros de la misma universidad y al funcionar como un micro grupo no ha tenido la necesidad de adaptarse, ni de relacionarse con la gente del país.

Por lo que, en este grupo el impacto del programa es mínimo, ya que no percibe en sus vidas un cambio de un antes/después y por tanto la transformación personal es mínima. Sin embargo, adquieren algunos valores y realizan algún pequeño cambio en su estilo vida. A nivel profesional si se han sentido reforzados y se han adaptado a entornos laborales diferentes.

- **Tipología B:**

En un nivel intermedio de significación se encuentra la tipología B. Dicha tipología esta configurada por el grupo de alumnado que ha realizado sus prácticas o PFC tanto en entornos urbanos como rurales, que ha vivido en pisos y/o residencias con compañeros, pero que han experimentado un proceso de adaptación a una cultura diferente, integrándose y relacionándose con la gente del país.

Así, esta tipología percibe en sus vidas un cambio de un *antes y un después* de la experiencia. Por lo que experimentan cambios personales, adquieren valores e introducen pequeños cambios en su estilo de vida. Profesionalmente han cambiado su perspectiva y han adquirido mayor compromiso social. Han conseguido ser más autónomos e independientes, desarrollando su iniciativa y creatividad en el entorno laboral y han sabido aprendido adaptarse y trabajar en entonos diversos y plurales.

- **Tipología C:**

En un nivel de mayor significación se encuentra el grupo constituido por el alumnado que ha realizado sus prácticas o PFC en entornos culturales muy diferentes, tanto urbanos, como rurales e indígenas. Que han vivido en pisos y/o han convivido con familias del país. Han vivido un sentimiento de soledad y han experimentado un proceso de adaptación a una forma de vida diferente, relacionándose con la personas del país y creando un vínculo afectivo con ellos.

En este grupo se genera una vivencia de *un antes y un después* de la experiencia, que les ha generado el tener que vivir un choque de retorno a su vida anterior. Han aprendido sobre la forma y el como quieren vivir y ejercer su profesión. Por lo que experimentan cambios personales y vitales en su vida. Adquieren y reafirman valores e introducen cambios tanto en su estilo vida y como en su perspectiva profesional. Reconocen el valor de su profesión y la desarrollan con autonomía, creatividad e iniciativa. Desean ejercerla en el ámbito de la CD, de la discapacidad y de la diversidad. Y se emancipan y comprometen socialmente al haber adquirido un sentimiento de ciudadanía global.

4.6. DISCUSIÓN

En este apartado se discuten los datos obtenidos tanto del análisis primario de los resultados, como los datos surgidos al cruzar dichos resultados con las estrategias de confrontación planteadas. Así, la discusión se desarrolla dando respuesta a las cuestiones específicas de la investigación relacionando los resultados con otros estudios aparecidos en la revisión de la literatura. De este modo, se pretende comprender y explicar cómo se ha desarrollado el proceso formativo a través del ppCUD, identificando y contrastando las capacidades adquiridas con la propuesta de Boni (2005), de ejes cognitivos de la ciudadanía cosmopolita, planteada en la Estrategia de EpD de la Cooperación Española (Ortega, 2007).

Tal y como ya se ha especificado en el planteamiento de la investigación, esta tesis parte de la premisa de buscar el valor que algunas acciones de la CUD tienen en el marco de la EpD y específicamente el programa de prácticas en el ámbito de la cooperación al desarrollo (ppCUD). Con ello, y de acuerdo con Celorio (2012), se pretende fortalecer la dimensión académica y científica de la EpD, al realizar una investigación que pueda hacer visible la EpD formal en el ámbito universitario.

De acuerdo con diferentes autores uno de los problemas, que se han ido identificando a lo largo de este estudio, radica en la escasa producción científica existente, en el ámbito de la EpD formal universitaria. (A. Boni & Gasper, 2011; J. J. Celorio et al., 2012; Fueyo, 2011) Sin embargo, en estos últimos años y coincidiendo con la implantación del EEES, se observa cómo ha ido surgiendo una fuerte reflexión y debate en torno a la incorporación del DHS y la EpD al ámbito académico-científico. En este sentido, se destaca la importancia de la creación de la Red Española de Estudios de Desarrollo (REEDES), ya que es una estrategia que puede contribuir a situar la EpD en el campo de la producción de saber y de los programas de investigación y formación e innovación social (J. J. Celorio et al., 2012).

Así, la pregunta que se plantea en esta tesis, es si este programa (ppCUD) favorece y potencia en el alumnado de grado, el desarrollo de capacidades humanas dirigidas tanto a su vida personal, como a su formación técnica y profesional y si se puede, además, proponer y convertir en uno de los instrumentos de la educación superior a la EpD formal, en el ámbito de la CUD. De esta forma el ppCUD contribuiría a conceptualizar la EpD a través de un discurso propio, de una función educativa y de un rol como agente de cambio y transformación social, y podría plantearse como un eje transversal de la formación universitaria, en conexión y convergencia con la CUD.

Este capítulo está estructurado en función de los resultados sobre el impacto del ppCUD. Así, en primer lugar y siguiendo las diferentes familias y categorías de análisis establecidas (Anexo 3), a las que se han ido incorporando las cuestiones emergentes que se han ido manifestando a lo largo de las entrevistas, se exponen los diferentes factores que favorecen la adquisición de capacidades, en relación a los conocimientos, actitudes, valores y aptitudes, dirigidos tanto al ámbito personal como profesional y se contrastan con la propuesta de ejes cognitivos de Boni (2005). Y, en la segunda parte, se expone el proceso formativo y la incorporación del programa en el ámbito de la educación superior, especificando sus fortalezas y debilidades. Y finalmente se presenta una reflexión sobre la valoración global del programa.

En relación a la configuración del ppCUD, cabe resaltar que, en el diseño inicial del estudio, las distintas dimensiones que lo configuraban se establecieron como una sucesión de ámbitos conceptuales interrelacionados, que conllevaban a la formación para la ciudadanía global y la formación universitaria de forma independiente, tal y como puede observarse en la Figura 17.

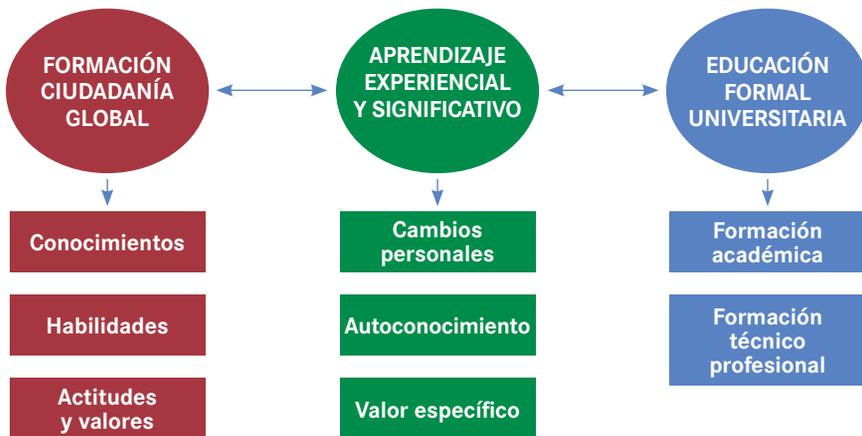


FIGURA 17. DIMENSIONES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DEL PPCUD

El análisis del programa ha permitido identificar que la conjugación de la formación universitaria y la formación para la ciudadanía global, que se desarrolla en el ámbito de la CUD, a través de aprendizajes significativos y experienciales, discurre de forma global y simultánea y contribuye a una formación integral del alumnado. Una formación personal y profesional en la que se adquieren capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales, orientadas a la ciudadanía global.

En la Figura 18 se presenta de forma gráfica los elementos y el proceso que sigue el ppCUD:

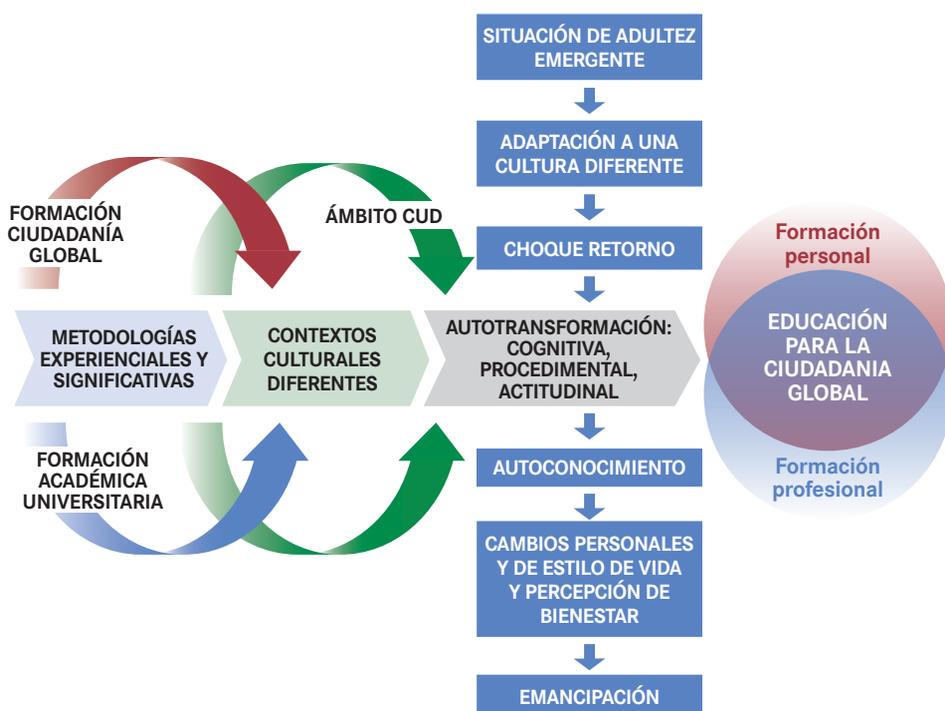


FIGURA 18. CONFIGURACIÓN DEL PROCESO DEL PPCUD

4.6.1. La formación para la ciudadanía global o cosmopolita

Nussbaum (2010), plantea la educación como la base del enfoque de capacidades y destaca la importancia de potenciar una educación para la ciudadanía más integradora, que se oriente hacia la formación de ciudadanos/as globales capacitados para el ejercicio de una ciudadanía democrática, abierta, activa y comprometida en sociedades multiculturales, con capacidad de analizar críticamente la realidad en la que viven.

Tal y como se ha ido exponiendo a lo largo del estudio, desde el enfoque de CA, el desarrollo se ocupa de mejorar la vida que llevamos y las libertades que disfrutamos, ya que se concibe como un proceso de expansión de las libertades reales. Puesto que, es en función de las capacidades a las que pueden optar cada persona, que se concibe el poder vivir una vida digna (Nussbaum, 2006b). Por lo que, el hecho de que cada persona pueda elegir aquello que es capaz de ser y hacer desde la libertad y la igualdad de derechos, en función de sus propios valores y objetivos, es lo que realmente se constituye como un importante motor de DH (Nussbaum, 2010, 2012; Sen, 2000b).

En este sentido, diferentes autores como (A. Boni & Gasper, 2011; A. Boni et al., 2010; Walker, 2007, 2011; Wilson-Strydom, 2011), desde una dimensión instrumental de la educación superior, plantean la necesidad de potenciar el desarrollo de capacidades que contribuyan a convertirnos en personas “*completamente humanas*”, al tomar conciencia de sí mismas y reconociendo y respetando la condición de ser humano (Nussbaum, 2012, pp. 49-52).

Así, se destaca que los resultados obtenidos del análisis de impacto del ppCUD, se corroboran con las propuestas que afirman que la utilización de metodologías docentes participativas, reflexivas y vivenciales, en el ámbito universitario, favorece la adquisición de capacidades humanas (A. Boni et al., 2010; Martínez 2011; Tejedor & Rodriguez, 2008; Walker, 2007).

Por lo que, el ppCUD, como una práctica educativa de la educación superior, ofrece las oportunidades para que se desarrollen las capacidades internas, es decir aquellas aptitudes existentes en las personas y las transforma en capacidades combinadas. Es decir, el ppCUD se convierte en el medio que permite que las aptitudes ya existentes en el alumnado, como son su sensibilidad y participación en el ámbito de la solidaridad y la CD, se potencien y desarrollen, favoreciendo la adquisición de un pensamiento crítico, la habilidad para entender la situación de otra persona y la capacidad de ponerse en su lugar, que les permite comprender los problemas de un mundo global, tanto desde el ámbito personal como profesional (Nussbaum, 2006a, 2010, 2012).

A continuación, se presentan las capacidades adquiridas en función de los ejes cognitivos de la ciudadanía cosmopolita.

4.6.1.1. Eje Cognitivo

En relación a los conocimientos adquiridos, los resultados de esta investigación reflejan que, el ppCUD se ha comportado como un programa de educación formal universitaria que ha contribuido a que el alumnado adquiera conocimientos relacionados con el DH y la ciudadanía cosmopolita tanto a nivel general como aplicados a su área disciplinar.

Así, en este eje, el análisis realizado ha permitido evidenciar que, al igual que la utilización de métodos pedagógicos como el análisis de textos, debates y prácticas, ayudan a que el alumnado adquiera un pensamiento crítico y la capacidad de desarrollarse personal y profesionalmente (Walker, 2011), la realización del prácticum y del PFC en el ámbito de la CUD, ha contribuido a que el alumnado haya adquirido también diferentes capacidades.

En este sentido, se evidencia la adquisición de un pensamiento crítico, que les ha permitido ampliar su visión del mundo y les ha ayudado a analizar las causas de la pobreza, favoreciendo, con ello, la comprensión y concienciación sobre las desigualdades existentes.

Además de ello, se evidencia que el aprendizaje adquirido ha conllevado a que hayan sabido relacionar y aplicar dichos conocimientos al ámbito específico de su área disciplinar. De este modo, se ha potenciado la capacidad de identificar, desde las diferentes perspectivas disciplinares, las dificultades, desigualdades y diferencia de oportunidades existentes en el mundo en relación a la forma de vivir, a la inequidad de acceso tanto al sistema educativo, como al de salud, como a los recursos y servicios, así como y el peso y el poder que tienen las organizaciones.

Además de ello, y una vez superado el choque emocional y la sensación de temor de los primeros días, por el fuerte impacto que les causó el conocimiento y la vivencia cercana de la pobreza, en el país donde realizaron su estancia, se evidencia como han adquirido la *“habilidad cosmopolita”* que les ha capacitado para entender las diferencias existentes entre los seres humanos (Nussbaum, 2006a, pp. 385-395). Así, el hecho de haber aprendido a comprender y discernir tanto las diferentes caras de la pobreza, como las desigualdades existentes dentro de ella, les ha hecho tomar conciencia de la diferencia de oportunidades, derechos y libertades de elegir dónde y cómo vivir y de acceder al sistema de salud, al de educación, etc. En este sentido, han identificado tanto las desigualdades de género existentes en los diferentes países, como las dificultades de otros grupos vulnerables como son la infancia, las personas con discapacidad y la población indígena, así como, las consecuencias del trabajo infantil y explotación tanto de niños como de mujeres. Reconociendo, además, como estos grupos sufren mayor discriminación, inequidad a servicios y recursos y, por tanto, presentan mayor vulnerabilidad y menor posibilidad de vivir una vida digna.

Por otro lado y en relación a los conocimientos relacionados con la concepción y percepción del mundo, se pone de manifiesto que la totalidad del grupo reconoce que la experiencia les ha abierto a comprender y aceptar otras formas de vivir, transformándoles su forma de mirar. De esta forma, se evidencia como surge, uno de los elementos constitutivos del cosmopolitismo, como es la *“mirada cosmopolita”* (Beck, 2005, pp. 10-12), que les ha enseñado a mirar desde otra perspectiva, trascendiendo su área disciplinar y les ha llevado a confrontar y cuestionar su forma de vida. Así, han adquirido una visión y concepción más global del mundo, que ha potenciado una predisposición por aprender y que les ha despertado el interés por la información y por los

acontecimientos de los otros países, ampliando de esta forma su formación personal, social y profesional (Nussbaum, 2007; Walker, 2011).

Con dicha mirada, han podido, a través de la razón y la imaginación, comprender y entrar en un mundo más amplio y diverso de culturas, grupos e ideas, en el que coexisten diferentes modelos y formas de vida y les ha llevado a comprender que nuestro estilo de vida no es, ni el único, ni el mejor modelo a seguir.

Sin embargo, y a pesar de que no puede afirmarse que hayan adquirido conocimientos específicos sobre globalización, al igual que en el estudio de Martínez (2011), si se observa como empiezan a configurar y articular un discurso relacionado con la globalización, las interrelaciones existentes entre los países, y la corresponsabilidad Norte y Sur. En este sentido, se evidencia, en una pequeña parte del grupo, una argumentación mucho más crítica, en relación a un estilo de vida en el que se desvalorizan y explotan los recursos, sin pensar en sus repercusiones. Una reflexión en la que se manifiesta su convicción de cambio y se refleja una mirada que muestra el impacto que les ha causado el hecho de conocer empresas españolas que se están desarrollando su actividad comercial en el país bajo criterios de rentabilidad. Cuando, en un nuevo orden global, debería ser una responsabilidad y un compromiso de dichas empresas el dedicar una parte de los beneficios obtenidos en el país, a favor de una educación accesible para toda la población y hacia la mejora de la calidad de vida, bienestar y medio ambiente en las regiones en las que la empresa realiza su actividad comercial (Nussbaum, 2007).

Por otro lado, se evidencia que el hecho de haber vivido en otro país con una cultura diferente a la suya, les ha permitido conocer y comprender el valor de la diversidad y de otras formas de vida, ya que la inmersión en una cultura diferente favorece y desarrolla la conciencia humana (Angulo & Redon, 2011).

Así, la experiencia vivida, concebida, recordada y expresada como un trayecto de su vida con gran significado personal (Velasco, 2007), ha generado, en el alumnado, un proceso de autotransformación que les ha llevado a realizar un profundo análisis de sus vidas, de sus oportunidades y de sus privilegios y les ha enseñado a reconocer el valor de la diversidad y de la convivencia en la multiculturalidad. Favoreciendo, de este modo, una cosmovisión en la que se identifican, interiorizan, comprenden y respetan otras miradas y otros estilos de vida tanto en nuestro ámbito social, como entre las diferentes culturas (Beck, 2005; G. Delanty, 2008a).

De esta forma, y desde la perspectiva del cosmopolitismo crítico, se ha manifestado un sentimiento de comprensión, al reconocerse en el “otro”, a partir

de aquellos aspectos comunes y similitudes existentes entre ambos, que a través de ilusiones, frustraciones y dolor (Lamana, 2002), han hecho surgir la capacidad de sentir compasión, que les permite comprender e identificarse con las situaciones, dificultades y problemas de vida de las otras personas (G. Delanty, 2008b; Gerard Delanty, 2006; Nussbaum, 2007, 2010).

Así, en el transcurso de las entrevistas, se ha reflejado como ha ido estructurando y sosteniendo una narración que, coherentemente, ha ido transitando con una total comprensión hacia los procesos migratorios y en el que, a través del “*pensamiento crítico*” (Nussbaum, 2006a, pp. 385-395) han ido reconociendo y admitiendo nuestros prejuicios ante las diferentes formas de vida. Prejuicios que generan actitudes y comportamientos estereotipados y defensivos, producidos por la ignorancia e inseguridad ante dichas diferencias.

En esta línea, se evidencia como este proceso de autotransformación, ha generado, en el alumnado, una conciencia que reconociendo y respetando las diferencias y contradicciones culturales, valora la convivencia en la multiculturalidad. Valorando una concepción del mestizaje en el que, las diferencias se diluyen al interconectarse e infiltrarse las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmopolitas (Bauman, 2002; Beck, 2005; G. Delanty, 2008c).

En cuanto a la adquisición de conocimientos sobre desarrollo y ayuda oficial al desarrollo (AOD), se ha podido observar que el alumnado que ha realizado esta experiencia en el marco de proyectos de CD o en instituciones y ONGDs del país, hacen una reflexión y un análisis crítico sobre la cooperación y los proyectos de desarrollo, así como de nuestras actitudes al participar en dichos proyectos y el papel de las ONGDs.

En este sentido, sorprende la argumentación que mantienen, dada la escasa formación específica y experiencia en CD, al describirla como asistencial y no generadora de procesos de cambio y desarrollo. Sostienen, además, que han podido observar ciertas actitudes de superioridad y prepotencia del Norte hacia el Sur, por lo que afirman que, los proyectos de CD deben realizarse en base a un rol de colaboración, estableciendo relaciones de reciprocidad y aprendizaje mutuo. Dichas reflexiones coinciden plenamente con la concepción actual de la cooperación al desarrollo, que plantea la importancia de cambiar el rol de asistencia técnica y transferencia de recursos financieros, por otro que la concibe como un derecho y un deber para todas las personas y la plantea como un instrumento, que a través de un proceso de acompañamiento, permite la protección de dichos derechos y el pleno desarrollo de los mismos (Unceta, 2007b).

Además de ello, y en relación a la ayuda oficial al desarrollo, el alumnado, sigue en la misma línea de razonamiento crítico, al cuestionar tanto su eficacia y la falta de transparencia en la gestión y distribución de los recursos, como la acomodación existente a la ayuda internacional, por parte de los países receptores de la ayuda.

Sin embargo, y en esta línea argumental es importante destacar que, si bien, el alumnado que ha participado en el programa, no tiene una base relevante de formación específica en CD, se destaca que, previa a su partida, la OCDS organiza y participa en un curso sobre conceptos y aspectos básicos relacionados con el DHS y la EpD; y con la CD y el voluntariado. Sin duda alguna, esta formación básica, además de la experiencia adquirida al realizar sus prácticas en instituciones y ONGDs del país, ha contribuido, también, al desarrollo de una mirada crítica que les ha permitido construir y articular un discurso básico sobre el DHS, hecho que pone de manifiesto la importancia del contexto, en cuanto a zonas y países en los que se debe desarrollar el ppCUD.

Finalmente, se evidencia también como el aprendizaje vivido les ha llevado a adquirir conocimientos relacionados con la ciudadanía cosmopolita. Así, se identifica que, el proceso vivido, ha generado en una parte del grupo sentimientos de ciudadanía global, desde una dimensión del mundo más unitaria y amplia, pero también, más crítica y real. En este sentido se destaca que el hecho de mirar y ver, desde esta perspectiva más global, les ha permitido reflexionar sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan tanto en nuestras vidas como en las de los otros (De Paz, 2007).

En este sentido, se evidencia, que han sabido identificar, algunos riesgos de carácter global, además de ciertos intereses y contradicciones que subyacen en los discursos económicos, sociales, políticos y éticos relacionados con el desarrollo tanto en su ámbito local como global (Beck et al., 2008). En esta línea, identifican y reconocen el peso y poder que tiene, en algunos países, el estado y algunas organizaciones de carácter religioso. Y, además de ello, distinguen la existencia de relaciones asimétricas entre Norte y Sur, sosteniendo que los países del Norte tienen miedo a perder un poder que ha conllevado a exportar y convertir nuestro estilo de vida en la meta y modelo de desarrollo para los países del Sur. Un estilo de vida, basado en un consumo excesivo, que permite y mantiene la explotación de recursos y disminuye las oportunidades de las personas de poder vivir una vida con dignidad. Así, han podido comprobar como nuestras decisiones más básicas como consumidores afectan a la vida de otras personas que viven en otros países y producen los diferentes artículos que consumimos como bebidas, ropa, alimentos, etc. (Nussbaum, 2007).

Por otro lado, la vivencia de la pobreza y desigualdades que han conocido, les ha ayudado a reflexionar y adquirir más conciencia sobre las desigualdades y necesidades existentes en su entorno local. Así, se observa, como en este proceso que permite relacionar lo local con lo global, va surgiendo uno de los elementos del cosmopolitismo como es el “*principio de apertura al mundo*”, que permite, además de relacionar lo local con lo global, establecer los lazos de unión entre la solidaridad universal y las solidaridades particulares (G. Delanty, 2008b, pp. 35-49).

En este sentido, se manifiesta, como en algunos alumnos, ha ido apareciendo un sentimiento de identidad de ciudadanía global, en la que el sentimiento de pertenencia no se limita solo a un dato biológico ni geográfico. De este modo han asumido el compromiso de participar y colaborar en la construcción de una sociedad más justa, comprendiendo, y respondiendo, de forma real, tanto a las necesidades locales como globales (Stuart, 2008).

De todo ello, se puede evidenciar, como el aprendizaje adquirido a través del ppCUD, ha favorecido que vayan desapareciendo y transformándose aquellos conocimientos, creencias y costumbres que, de manera acrítica se habían ido asumiendo y les ha proporcionado conocimientos y argumentos para funcionar con sensibilidad y conciencia en el diálogo mundial (A. Boni & Gasper, 2011).

4.6.1.2. Eje actitudinal

En relación a la adquisición de capacidades relacionadas con los valores, las actitudes, los sentimientos y los afectos, es importante destacar que la utilización del método biográfico, a través de los relatos de vida, ha favorecido que, en las distintas narraciones, pudieran emerger los valores, sentimientos, actitudes y afectos relacionados con la experiencia vivida (Calessio-Moreira, Mitjavila, Pizzinato, Barcinski, & Neves, 2011).

En este sentido, se evidencia que el ppCUD ha fortalecido y favorecido la adquisición de los valores cosmopolitas de justicia, respeto, equidad, empatía, solidaridad, compromiso, diversidad y sostenibilidad, además de otros valores como son la amistad, el valor de la familia y el sentido de la muerte.

Además de ello, se observa que, el hecho de haber podido conocer las distintas formas de vivir de otras culturas diferentes a la suya, ha potenciado que emerjan valores como la comprensión y el saber ponerse en lugar de las otras personas. Así, han reconocido y valorado de forma muy positiva la hospitalidad, favoreciendo de este modo que los sentimientos relacionados con la integración, pertenencia y convivencia, se hayan desarrollado de forma

fluida y con rapidez, contribuyendo, con ello el que emergiera un sentimiento de vínculo familiar con las personas con las que convivieron y con otras personas que desempeñaron un rol cuidador durante su estancia.

Es importante destacar que el conocimiento cercano de la pobreza, el ver y vivir de cerca dichos problemas y situaciones que conllevan al maltrato, la explotación y la pérdida de derechos y oportunidades, ha generado en la totalidad del alumnado, un sentimiento de empatía (Cortina, 2003a; Nussbaum, 1997, 2007). Favoreciendo de este modo que se desarrolle lo que Nussbaum denomina “*contagio emocional*”, y que conlleva a la “*globalización de las emociones*” (Beck, 2005, p. 15; Nussbaum, 2010, pp. 63-65).

Además de ello, todo el alumnado considera que, profesionalmente, el valor añadido del programa es el hecho de poder conocer otra realidad y otra perspectiva de su ejercicio profesional. Y en este sentido, se evidencia como han emergido valores como humanidad, empatía, humildad y respeto, reconociendo la importancia que tiene la aplicación de dichos valores en el ejercicio de su profesión. De este modo, el hecho de observar y conocer una cultura desde diversas disciplinas académicas ha contribuido a que se favorezca la comprensión y el respeto por la mirada del “*otro*” desde la formación universitaria (Esteban & Buxarrais, 2004, pp. 91-108).

En relación a los valores adquiridos, a pesar de estar de acuerdo Oberman, Waldron y Dillon (2012), al plantear que las creencias y prejuicios relacionados con el género, la raza, la capacidad de empatía y el concepto de justicia, se crean en una edad muy temprana y que por ello la formación que se realice tanto, en niños como en adultos, debe plantearse a través de programas formativos continuados, más que con métodos de aprendizaje que “*remuevan por dentro*” (Bracken & Bryan, 2010, pp. 22-41), los resultados de este estudio evidencian que el proceso de aprendizaje, a través de este programa universitario, tiene un fuerte impacto en el alumnado que conlleva a un aprendizaje integral y significativo que da sentido y es de utilidad tanto para la vida personal como profesional. Por lo que, si dado su impacto, este programa se introdujera como parte de la formación de grado y por tanto se planificara de forma continuada, secuenciada y contextualizada en los diferentes estudios de la universidad, contribuiría y conllevaría, sin lugar a dudas, a una verdadera construcción de sujetos morales (Buxarrais, 2006).

Por otro lado y en relación a la adquisición de capacidades que han favorecido y conllevado a su autoconocimiento, se pone de manifiesto que, la experiencia vivida a través del programa, ha permitido al alumnado conocerse tanto en el manejo de sus recursos personales, como en el saber identificar sus

propias debilidades y limitaciones ante situaciones adversas. Así, dicho proceso de autoconocimiento se puede explicar en relación a la etapa de adultez emergente, concebida como un periodo de transición entre la adolescencia y el inicio de la madurez, que se configura como un momento del ciclo vital en jóvenes, con una edad comprendida entre los 18 y los 25 años aproximadamente (Arnett, 2005, 2006, 2007). En este sentido, si bien la edad del grupo que ha participado en el ppCUD, se sitúa entre los 19 y 33 años, la franja de edad más numerosa, se encuentra entre los 19 y 29 años, corroborándose, por tanto, con el grupo de edad planteado por Arnett.

Además de ello, se evidencia que la experiencia les ha permitido explorar y experimentar diferentes roles, al estar viviendo esta etapa de adultez emergente cuyas manifestaciones son la orientación hacia sí mismo, la exploración de la identidad y el desarrollo de una visión de futuro (Arnett, 2006). Por ello, se explica que factores como son el hecho de no tener aún establecido un rol parental, ni profesional, han influido sustancialmente en el deseo de querer vivir esta experiencia ya que les ha permitido explorar su identidad, a través de diferentes vivencias y experiencias, así como, hacer realidad uno de sus sueños. Todo ello, permite explicar, cómo el hecho de haber tenido que afrontar y superar la falta de apoyo y temor de sus familiares y amistades, en unos casos, y, en otros, haber tenido que vencer sus propias dudas y miedos por tener que irse a un país con una cultura diferente a la suya, no haya tenido ninguna relación ni con la edad, ni con el hecho de que, está, fuera su primera experiencia de movilidad académica internacional.

En relación a los valores sobre la diversidad, se constata, también, que han adquirido la capacidad de valorar, respetar e interactuar con la diversidad y la diferencia, al reconocer, comprender y valorar formas de vida de otras culturas. Así, el hecho de haber sabido mantener un vínculo afectivo con la gente del país en el que han estado, no solo ha generado en el alumnado una actitud de empatía, sino que les ha capacitado para identificar los prejuicios que dificultan el poder relacionarse y ha potenciado el desarrollo de la comprensión, el respeto, la tolerancia y el saber ponerse en la situación que tiene que vivir una persona que emigra. Valores que les han hecho cambiar su forma de ver a los países del Sur, las migraciones e inmigrantes.

En este sentido, se evidencia que, los conocimientos adquiridos, a través de la convivencia en la multiculturalidad, a pesar de su corta duración, hayan generado, lo que Darrida denomina un efecto espejo (Rumayor, 2009) Observándose cómo dicha vivencia les ha permitido reconocerse en el “otro” e interactuar con él. De este modo ha ido surgiendo y desarrollándose la “*imaginación narrativa*”, capacidad que les ha permitido, escuchar y leer la

narración de sus vidas, desde la comprensión y el respeto por su situación, sus deseos y su forma de vivir (Nussbaum, 2010, pp. 131-160).

Todo ello, les ha generado una reflexión y análisis tanto de su estilo de vida anterior como de su futura profesión. Así, tanto el hecho de reconocerse como el tomar conciencia de cómo quieren que sea su vida y los valores que la definen, así como el hecho de poder elegir con quien quieren y de qué forma quieren vivir su vida y ejercer su profesión, les ha generado la vivencia de una crisis personal manifestada por unos sentimientos de inestabilidad y ambivalencia (Arnett, 2007). Lo que ha conllevado a la vivencia de un fuerte choque de retorno, como consecuencia de su disconformidad con su estilo de vida anterior y por sentirse fuera de lugar en su propio entorno.

En este sentido, es importante destacar como se ha desarrollado un proceso autorregulador de reflexión y acción (Ortega, 2007), que les ha conllevado a replantear cómo y sobre que valores quieren vivir y desarrollar su competencia profesional. Así, han ido interiorizando y cambiando sus valores y con ello sus prioridades de consumo, dándole más valor a las pequeñas cosas, más importancia a la relación familiar y a la selección de amistades, reconociendo el valor de vivir con más paz y tranquilidad. Valores que les ha permitido consolidar y reafirmar sus sentimientos, creencias e ideas, manifestando que se sienten más concienciados, renovados y felices.

Además de ello, y en relación a su ámbito profesional, ha potenciado, en la mayoría del alumnado, su autoestima y un sentimiento de autorrealización. Así, se evidencia como este aprendizaje les ha enseñado a mirar, escuchar, observar, empatizar, comunicar y respetar la diversidad desde una dimensión más transdisciplinar. En este sentido y siguiendo a Buxarrais (2006) se evidencia como el ppCUD favorece un aprendizaje tanto a nivel personal como profesional, al ser una experiencia que todo el alumnado vive, siente y describe como significativa y la plantea como uno de los aprendizajes universitarios que formará parte, tanto de su memoria como de la narración de su vida.

Así, la adquisición de dichos valores les ha llevado a reflexionar sobre las creencias, planteamientos y opiniones que tenía a cerca de su profesión que tenían. De este modo han podido valorarla y quererla, así como han sabido reconocer los motivos y la forma en que desean ejercerla, manifestándose, en la mayoría, el deseo de trabajar en el ámbito de la diversidad, de la discapacidad, CD, etc.

Además de ello, se identifica, también, como van planteando y valorando la posibilidad de construir un mundo mejor, un mundo distinto basado en crite-

rios de una vida más ética y justa. Destacándose, en este sentido, que uno de los valores que reconocen del país en el que han estado, es la capacidad que tienen las personas de comprometerse, de ayudarse, de luchar por cambiar y construir un mundo distinto. Así, y siguiendo a Boni (2011), desde una visión crítica de cosmopolitismo orientado a la justicia social, afirman sentirse más humanos, más solidarios y más comprometidos con su entorno más cercano y defender el derecho a la igualdad para todas las personas. En este sentido y de acuerdo con Esteban y Buxarrais (2004), el aprendizaje de la responsabilidad con la comunidad, va más allá del voluntarismo, ya que implica tomar conciencia de nuestro papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Hecho que pone de manifiesto la importancia de incorporar dicha orientación tanto en las diferentes disciplinas como en el marco de la cultura universitaria.

En este sentido, la mayoría afirma que, para construir un mundo distinto, debemos reconocer nuestras barreras y limitaciones y participar activamente en cambiar las estructuras de poder y la política, no callando y movilizándonos ante las injusticias. Y, en este sentido, se destaca como la experiencia les ha potenciado el valor de participar con las diferentes acciones que organizan las ONGs y colaborar con los sectores más desfavorecidos de su entorno más local, evidenciando como ha emergido, en todos ellos, una “*identidad bicultural*” al implicarse y participar tanto en su entorno local como en el global (Arnett, 2007, pp. 175-185). Y en este sentido, se observa cómo va surgiendo y construyéndose la identidad de ciudadanía global al sentirse parte de un grupo que enmarcado en una realidad local tiene conexiones globales (A. Boni, Hofman-Pinilla, & Sow, 2012). De esta forma, se pone de manifiesto como la adquisición de valores y creencias que fomentan la cooperación, participación y acción de las personas, conllevan al desarrollo de un cosmopolitismo emancipatorio, que surge desde abajo, y se basa en la experiencia, participación y acción de las personas y demás actores sociales (Nederveen-Pieterse, 2006)

En último lugar y en relación a una actitud de preocupación y compromiso con el medio ambiente y desarrollo sostenible, sorprende que haya sido una de las capacidades que menos se ha manifestado, especialmente cuando es uno de los problemas globales más debatidos en todos los ámbitos. Posiblemente el hecho de que ninguno de los participantes fuera de esta área disciplinar, ha influido en que esta temática no emergiera durante el desarrollo de las entrevistas. Sin embargo, y a pesar de ello, emergen algunas voces que refieren y argumentan, tal y como ya se ha comentado en el eje cognitivo, la necesidad e importancia de potenciar una educación basada en crear, en toda la población, una conciencia que nos haga asumir nuestra corresponsabilidad y que conlleve a un estilo de vida más ético y sostenible.

4.6.1.3. Eje procedimental

En relación a la adquisición de capacidades y comportamientos que potencian el desarrollo de una participación activa y comprometida, se evidencia como los tres ejes cognitivos están interrelacionados, ya que las distintas habilidades o capacidades procedimentales que se identifican, a lo largo de las entrevistas, son consecuencia de los conocimientos, valores y actitudes adquiridas en dicho proceso formativo.

En este sentido, se observa que, la adquisición de habilidades como son el “*pensamiento crítico*” y la “*imaginación narrativa*” (Nussbaum, 2006a, pp. 385-395), son el resultado de haber adquirido, previamente, tanto la “*mirada cosmopolita*” como la “*habilidad cosmopolita*”, que han ido emergiendo a lo largo de todo el proceso cognitivo, y es, a través de ellas, que han sabido analizar y construir nuevos discursos en base a los conocimientos y valores adquiridos a través del ppCUD.

Así, y al igual que en el estudio de Walker (2006), se evidencia cómo, la mayoría del grupo, ha ido adquiriendo más capacidad, criterio y razón que les ayuda tanto analizar como a comprender el mundo, con una mirada y un pensamiento más crítico y abierto, que les lleva a reconocer y argumentar de forma razonada, las injusticias, desigualdades e inequidad, así como, contrastar las diferentes opiniones y visiones. En este sentido, han analizado críticamente y han sabido argumentar sus creencias y planteamientos sobre la situación del sistema educativo y el de salud, etc., sobre la situación política y el peso de la religión en los diferentes países, planteando como las relaciones de poder y de mercado marcan las relaciones a nivel global.

Además de ello, y en relación a su ámbito disciplinar y profesional han aprendido a utilizar nuevos métodos y nuevos instrumentos adaptándolos al entorno social. Hecho que les ha enseñado que el mismo método no es adaptable a todos los ámbitos y que, por tanto, es necesario estar abiertos a otros puntos de vista. Además de ello, la experiencia les ha permitido adquirir y contrastar conceptos, hechos, paradigmas, teorías y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, así como, competencias profesionales (Esteban & Buxarrais, 2004).

Por lo que se pone de manifiesto que con métodos pedagógicos abiertos, participativos, activos y comprometidos (Nussbaum, 2010) aplicados a su ámbito profesional, adquieren mayor seguridad, soltura e independencia en la toma de decisiones, ya que han podido constatar, que no solo tenían conocimientos, sino que, estos eran de utilidad y sabían aplicarlos. Además de ello, se

destaca también que han sabido adaptarse a entornos laborales complejos y a trabajar con pocos recursos y con equipos diferentes. De este modo, han trascendido su ámbito disciplinar, potenciando el desarrollo de la creatividad y la innovación que ha favorecido la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades útiles y significativas para implementar sus competencias profesionales (Monereo & Pozo, 2007).

En cuanto a las capacidades relacionadas con las interacciones e interrelaciones existentes entre los países, se evidencia, tal y como se ha descrito en el eje de conocimientos y valores, que saben identificar la existencia de dicha interrelación e interacción y han aprendido a argumentar la corresponsabilidad y repercusión de nuestra forma de vida sobre los países y personas del Sur. En este sentido han adquirido habilidades para modificar su estilo de vida, argumentando y transmitiendo su forma de pensar y demostrando que han adquirido un comportamiento más ético en su forma de vivir. Así, manifiestan tener más fuerza y seguridad para modificar su estilo de vida y realizar cambios vitales, tanto de pareja como de amistades, argumentando que dichos cambios han sido necesarios para poder vivir de acuerdo a los valores cosmopolitas adquiridos.

En este sentido, es importante reflejar que uno de los factores que ha potenciado la capacidad de implementar dichos cambios en su vida, ha sido la vivencia de un choque de retorno que ha emergido, en el desarrollo de las entrevistas, en la mitad del grupo. Así, dicha vivencia, descrita por diferentes autores como “*Choque Cultural Inverso*” se produce en personas expatriadas que han vivido durante un tiempo en otro país (Díaz & Sánchez, 2007; Sánchez, Barba, & Sanz 2005; Vázquez, 2007). Así, es en el proceso de regreso a su hogar cuando aparecen las dificultades de adaptación, tanto personales, como sociales y laborales. En este sentido, si bien la literatura refiere un mínimo de seis meses de estancia fuera del país de origen, el proceso vital del alumnado participante, así como, las dificultades de adaptación, a una cultura diferente, que han tenido que superar durante su estancia en el país, han sido factores que permiten explicar que se produzca dicho choque en estancias de dos y tres meses de duración. Sin embargo, según expresan en las entrevistas, el hecho de haber vivido dicho choque les ha permitido y les ha dado la libertad y la autonomía de retomar de su vida aquello que les gustaba, expresando que vivir según estas nuevas prioridades, les hace sentir renovados, felices e independientes.

Por lo que, estas vivencias les han dado la fuerza para volver a marcharse de España para trabajar en otro país, contribuyendo de este modo, a potenciar su autonomía e independencia. Además de ello, les ha capacitado para saber

argumentar y defender de manera razonada, la libertad de las personas para moverse, desplazarse y vivir en países que le ofrezcan mayores oportunidades para mantener una vida digna, reconociendo nuestros prejuicios y actitudes de rechazo hacia las personas del Sur cuando llagan buscando nuevas oportunidades de vida.

Así, afirman haber aprendido otras habilidades como es el saber vivir la diversidad y la diferencia de forma positiva y saber adaptarse a entornos diversos. Aprendizajes que les han proporcionado más seguridad, fuerza y autonomía para superar las dificultades y les permite ser personas concienciadas y emancipadas.

Por otro lado y en relación a la capacidad de participar y cooperar activamente, se observa que si bien antes de participar en el programa una parte del alumnado ya desarrollaba la capacidad de afiliación participando en acciones solidarias en su ámbito local, se evidencia que la experiencia vivida, a través del ppCUD, ha fortalecido y ampliado, en la mayoría del grupo dicho ámbito de participación así como su compromiso social, comprometiéndose, colaborando y participando en diferentes acciones de movilización ciudadana y redes sociales. Y, en este sentido se evidencia que el ppCUD les ha dado la oportunidad de ampliar y desarrollar sus capacidades internas, transformándolas en capacidades combinadas (Nussbaum, 2012).

Además de ello, es importante destacar, también, que se ha podido evidenciar, a lo largo de las entrevistas, como su narración inicial, tímida y más dubitativa, se ha ido transformando en un discurso más estructurado y argumentado, en el que han dejado atrás conocimientos y actitudes acríicas adquiridas a lo largo de sus vidas, emergiendo un nuevo discurso, más crítico y más fundamentado, en relación a sus vivencias, creencias y razones que configuran una nueva visión del mundo, como en la narración del significado, tanto académico como profesional, de la experiencia vivida.

Así, es importante reflejar la valoración que hacen sobre la experiencia vivida. En este sentido, si bien factores como la edad de los distintos participantes y el sexo, no han influido en relación a la vivencia que ha tenido del ppCUD, si se evidencia una relación con el tiempo transcurrido desde el regreso, una vez finalizada la experiencia, y el momento en el que se realiza la entrevista. En este sentido, se destaca que el alumnado que recién regresado, a pesar de haber adquirido tanto conocimientos como valores y afirmar que la experiencia les ha cambiado tanto personal como profesionalmente, tienen mayor dificultad para expresar y argumentar tanto dichos cambios como los sentimientos y contribución de la experiencia vivida. Ya sea, tanto por encontrarse

en la situación de choque de regreso, como por no haber tenido el tiempo necesario que les permita reflexionar y explicar el impacto y contribución que ha tenido dicho aprendizaje. En contraposición, el alumnado que, en el momento de realizar la entrevista, hacía ya uno o dos años que había participado tiene una percepción de la vivencia muy distinta y mantiene una argumentación con un discurso bien estructurado y elaborado en el que se refleja la interiorización que han hecho de la experiencia. Destacándose, en este sentido, la necesidad que tienen de encontrarse con otros compañeros con los que han realizado y compartido el programa, ya que les permite revivir la experiencia.

Finalmente, se observa como el ppCUD se comporta como un programa de la educación superior que potencia el desarrollo de un pensamiento crítico y que favorece un análisis razonado de la realidad en la que viven. Permitiéndoles afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo, al haber ha adquirido tanto la *habilidad cosmopolita* que les lleva a comprender la situación y problemas de un mundo global, como la *imaginación narrativa* que les ayuda a entender la situación de las otras personas y a ponerse en su lugar. Habilidades que, sin lugar a dudas, contribuyen a la construcción de una ciudadanía democrática responsable (Nussbaum, 2006a, 2010, 2012).

De esta forma, se observa que, el aprendizaje adquirido con el ppCUD, se corrobora con el estudio de Walker (2007) en el que también se evidencia, la importancia que tiene el aprendizaje de capacidades, en la construcción de una identidad como personas responsables, seguras y críticas, para ser y hacer lo que ellos y ellas valoran, potenciando de esta forma su autonomía, auto-desarrollo, emancipación y empoderamiento (Vilafranca & Buxarrais, 2009).

Y además de ello, se destaca también que, la utilización de metodologías basadas en la adquisición de capacidades que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y prácticas reflexivas, que les permitan escoger con libertad las opciones que más valoran, favorecen y conllevan a una percepción de bienestar. Una percepción de bienestar que abarca la autonomía, el pensamiento crítico, la reflexividad, la iniciativa, la creatividad, las emociones, los sentimientos, la espiritualidad y la autoestima, etc. Ya que, son más importantes los logros que ellos mismos valoran, que los que reconocen las propias instituciones (A. Boni & Gasper, 2011; A. Boni et al., 2010).

En la Tabla 18 se describen, de forma resumida las distintas capacidades adquiridas a través del ppCUD.

TABLA 18. CAPACIDADES ADQUIRIDAS A TRAVÉS DEL PPCUD EN RELACIÓN A LOS EJES COGNITIVOS DE LA CIUDADANÍA COSMOPOLITA

CAPACIDADES ADQUIRIDAS CON EL ppCUD
CONOCIMIENTOS
<p>Justicia social y equidad</p> <p>La capacidad de “<i>pensamiento crítico y la imaginación</i>”, les ha ampliado su visión del mundo y ha favorecido el análisis de las causas de la pobreza, así como su comprensión y concienciación sobre las desigualdades existentes. A través de su área disciplinar han identificado tanto, desde el ámbito educativo, como desde el ámbito de la salud, como desde las ciencias sociales, etc., las dificultades, desigualdades y diferencia de oportunidades tanto en la forma de vivir, como la inequidad de acceso al sistema educativo, salud, recursos y servicios, así como, la diferencia de oportunidades existentes y el peso y poder de las organizaciones.</p> <p>La “<i>habilidad cosmopolita</i>” les ha enseñado a comprender y discernir tanto las diferentes caras de la pobreza como las desigualdades existentes dentro de la misma, así como tomar conciencia de la diferencia de oportunidades, derechos y libertades de elegir dónde y cómo vivir. Han identificado tanto las desigualdades de género existentes y las dificultades de otros grupos vulnerables como son la infancia, las personas con discapacidad y la población indígena, así como las consecuencias del trabajo infantil y explotación tanto de niños como de mujeres, reconociendo, además, como estos grupos sufren mayor discriminación, inequidad a servicios y recursos y por tanto presentan mayor vulnerabilidad y menor posibilidad de vivir una vida digna.</p>
<p>Globalización e interdependencia</p> <p>La “<i>mirada cosmopolita</i>” les ha enseñado a mirar desde una perspectiva transdisciplinar que les ha llevado a confrontar y cuestionar su forma de vida. Adquiriendo una visión y concepción más global y unitaria del mundo que ha potenciado una disposición por el aprendizaje y ha despertado el interés por la información y por los acontecimientos de los otros países.</p> <p>Además “<i>la razón y la imaginación</i>”, les han hecho comprender y entrar en un mundo más amplio de culturas, grupos e ideas, en el que coexisten diferentes modelos de vida y les ha llevado a comprender que nuestro estilo de vida no es, ni el único, ni el mejor modelo a seguir. Además de ello, empiezan a configurar y articular un discurso relacionado con la globalización, las interrelaciones existentes entre los países y la corresponsabilidad N-S en relación a un estilo de vida en el que se desvalorizan y explotan los recursos sin pensar en sus repercusiones.</p>
<p>Diversidad</p> <p>El haber vivido en otro país con una cultura diferente a la suya, les ha permitido conocer y comprender el valor de la diversidad y de otras formas de vida. Y ha generado un proceso de autotransformación que les ha llevado a un profundo análisis de sus vidas, de sus oportunidades y de sus privilegios, así como les ha enseñado a elaborar nuevos discursos en pro al valor de la diversidad y de la convivencia en la multiculturalidad. Así, ha surgido un sentimiento de comprensión, reconociéndose en el “<i>otro</i>”, a partir aspectos comunes y similitudes que les ha generados la capacidad de percibir con compasión sus dificultades y situación de vida. Surgiendo, de este modo, la comprensión hacia los procesos migratorios. Y además de ello, a través del “<i>pensamiento crítico</i>” han reconocido y admitido nuestros prejuicios ante las diferentes formas de vida, que generan actitudes y comportamientos estereotipados y defensivos por miedo e inseguridad ante dichas diferencias.</p>
<p>Cooperación al Desarrollo y Ayuda Oficial al Desarrollo</p> <p>Empiezan a construir un discurso en el que dan valor a los proyectos de CD que generan procesos de cambio y desarrollo, a través de un rol de colaboración y de relaciones de reciprocidad y aprendizaje mutuo. Hacen una reflexión crítica de ciertas actitudes de superioridad y prepotencia del Norte hacia el Sur y cuestionan la eficacia y la falta de transparencia en la gestión y distribución de los recursos y la acomodación existente, de algunos países receptores, a la ayuda internacional.</p>

Continúa en la página siguiente

Ciudadanía global

El proceso vivido, ha generado sentimientos de ciudadanía global, desde una concepción del mundo más unitaria y amplia, pero también, más crítica y real. Han sabido identificar el peso y poder que tiene, en algunos países el estado y algunas organizaciones de carácter religioso. Distinguen, además, relaciones asimétricas entre N-S, en cuanto a un estilo de vida, basado en un consumo excesivo, que permite y mantiene la explotación de recursos y disminuye las oportunidades de las personas de poder vivir una vida con mayor dignidad. Han aprendido a relacionar como nuestras decisiones y conductas como consumidores afectan al estándar de vida de otras personas que viven en otros países y producen los artículos que consumimos. Además de ello, sostienen que los países del Norte no quieren perder su poder y hegemonía.

La vivencia de la pobreza y de las desigualdades que han conocido les ha ayudado a reflexionar y adquirir más conciencia sobre las necesidades existentes en su entorno local, relacionando lo local con lo global, surgiendo de este modo el *“principio de apertura al mundo”*, que favorece la transformación de los conocimientos, creencias y costumbres por nuevos conocimientos, sentimientos y argumentos que contribuyen al desarrollo de un sentimiento de identidad de *“ciudadanía global”*.

ACTITUDES

Empatía

Se han fortalecido y favorecido la adquisición de valores cosmopolitas como la justicia, respeto, equidad, empatía, solidaridad, compromiso, diversidad y la sostenibilidad, así como el valor de la amistad, la familia y de la muerte. Además de ello, han aprendido a comprender, a ponerse en el lugar de otras personas y el valor de la hospitalidad. Generando, de este modo, sentimientos de integración, pertenencia y convivencia, así como un sentimiento de vínculo familiar con las personas con las que convivieron. Favoreciendo el *“contagio emocional”* y con ello la *“globalización de las emociones”*.

Además el hecho de mirar la cultura desde diversas disciplinas, ha permitido valorar y comprender la mirada del *“otro”*, reconociendo la importancia de ejercer su profesión en base a los valores de humanidad, empatía, humildad y respeto

Identidad y autoestima

Han podido conocerse tanto en el manejo de sus recursos personales, como en el saber identificar sus propias debilidades y limitaciones ante situaciones adversas. Han podido explorar su identidad y experimentar diferentes roles, favoreciendo su autoconocimiento a nivel personal y profesional. Han sabido afrontar y superar la falta de apoyo y temor de sus familiares y amistades, así como vencer sus propias dudas y miedos, haciendo realidad uno de sus sueños.

Profesionalmente, ha potenciado, su autoestima y autorrealización, desde una perspectiva transdisciplinaria, al aprender a mirar, escuchar, observar, empatizar, comunicar y respetar en la diversidad.

Diversidad

Han adquirido la capacidad de valorar, respetar e interactuar con la diversidad y la diferencia, al adquirir valores y formas de vida de otras culturas y al saber mantener un vínculo afectivo con la gente del país en el que han estado. Favoreciendo una actitud de empatía, comprensión, respeto y tolerancia hacia la diversidad, así como les ha capacitado para saber relacionarse sin prejuicios y ponerse en la situación que tiene que vivir una persona que emigra.

Los conocimientos adquiridos y la convivencia en la multiculturalidad, ha generado, *“un efecto espejo”* que les ha permitido reconocerse en el *“otro”* e interactuar con él. Surgiendo, con ello, la *“imaginación narrativa”* que les permite leer y comprender las historias de vida y entender la situación, deseos y la manera de vivir de otras personas.

Dichas vivencias les han hecho pensar y replantear su profesión y reconocer los motivos por los que desean ejercerla. Y ha generado el deseo de ejercer su profesión en el ámbito de la diversidad, de la discapacidad y CD, etc.

Compromiso con la justicia social y la equidad

Valoran la posibilidad de construir un mundo mejor basado en criterios que conlleven a una vida más ética y justa. Ha potenciado, un replanteamiento de cómo y sobre que valores quieren vivir y ejercer su competencia profesional. Han podido consolidar y reafirmar valores y creencias que les lleva a ser mejores personas, concienciadas, empoderadas y emancipadas. Así, afirman sentirse más humanos, solidarios y más comprometidos en su entorno más cercano, en pro al derecho a la igualdad para todas las personas.

Preocupación por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible

Argumentan la necesidad de potenciar una educación basada en crear, en toda la población, una conciencia sobre nuestra corresponsabilidad y un estilo de vida más ético y sostenible y manifiestan haber iniciado ya cambios en sus vida, en cuanto a haber adquirido mayor responsabilidad sobre su consumo y que la priorización de sus necesidades responde a los valores adquiridos.

Creencia de que se debe actuar y participar

Consideran que para construir un mundo distinto, debemos reconocer nuestras barreras y limitaciones y participar activamente en cambiar las estructuras de poder y la política, no callando y movilizándonos ante las injusticias. Así ha ido apareciendo un cosmopolitismo emancipatorio, al participar con las diferentes acciones que organizan las ONGs y colaborando con los sectores más desfavorecidos de su entorno más local. Surgiendo una identidad bicultural al implicarse y participar tanto en su entorno local como en el global.

Capacidad autorreguladora para desarrollar su autonomía en base a los valores cosmopolitas

El poder desarrollar su autonomía, poder reconocerse y tomar conciencia de cómo quieren que sea su vida y los valores que la definen; además de poder elegir con quien y cómo quieren vivir su vida y ejercer su profesión, les ha generado sentimientos de inestabilidad y ambivalencia, manifestados por una crisis personal y un fuerte choque de retorno al no estar conforme con su estilo de vida anterior, así como por sentirse fuera de lugar en su propio entorno.

Han desarrollado la fuerza para modificar su forma de vida y realizar cambios vitales, tanto de pareja como de amistades, para vivir de acuerdo a los valores cosmopolitas adquiridos. Dichos cambios que les han hecho sentir renovados y felices, al tener mayor libertad, autonomía e independencia.

HABILIDADES

Capacidad para tener un pensamiento crítico y una argumentación efectiva

Han desarrollado tanto el "*pensamiento crítico*" como la "*argumentación efectiva*" que les ha permitido identificar, analizar y construir nuevos discursos en base a los conocimientos y valores adquiridos a través del ppCUD. Discursos en los que reconocen y saben argumentar, de forma crítica, las injusticias, desigualdades e inequidad existente, contrastando las diferentes opiniones y visiones. Han adquirido la "*habilidad cosmopolita*", que les permite comprender y argumentar la situación y problemas de un mundo global, así como la "*imaginación narrativa*" que les ayuda a ponerse en el lugar de las otras personas.

En relación a su ámbito disciplinar y profesional han aprendido a utilizar nuevos métodos y nuevos instrumentos. Han comprendido la importancia del entorno social, de que el mismo método no es adaptable, ni se puede utilizar en todos los ámbitos. Además de ello la experiencia les ha permitido adquirir y contrastar conceptos, hechos, paradigmas, teorías y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, además de desarrollar competencias profesionales.

Capacidad para cooperar y colaborar en la resolución de conflictos

Han adquirido y ampliado la capacidad de participar en la construcción de un mundo más justo, a través de acciones solidarias y movilización ciudadana. Fortaleciendo y ampliando tanto su ámbito de participación como su compromiso social.

En relación a su ámbito profesional han adquirido mayor seguridad, soltura e independencia en la toma de decisiones, al constatar que tenían conocimientos y que, estos, eran de utilidad. Han sabido adaptarse a entornos laborales diferentes y complejos, a trabajar con pocos recursos, a optimizarlos y a innovar ante la escasez de los mismos.

Capacidad para desafiar las injusticias y las desigualdades

El aprendizaje les ha proporcionado las razones para defender el derecho y la libertad de las personas de moverse, desplazarse y vivir en países que le ofrezcan mayores oportunidades para mantener una vida digna. Además, han adquirido una mirada crítica y abierta en la forma de ver a los países del Sur, las migraciones e inmigrantes. Han adquirido la habilidad de argumentar y rebatir los prejuicios y actitudes de rechazo que tenemos hacia las personas del Sur.

Profesionalmente han adquirido habilidad para saber vivir la diversidad y la diferencia de forma positiva y argumentar su valor. Han aprendido a compartir y adaptarse a entornos diversos y complejos, hecho que ha potenciado, el poder adquirir más seguridad, fuerza y autonomía para superar las dificultades.

Han adquirido la capacidad que les ha permitido modificar su estilo de vida, argumentar y transmitir su forma de pensar y demostrar que han adquirido un comportamiento más ético en su forma de vivir. Así, han cambiado sus prioridades de vida, dándoles más valor a las pequeñas cosas, a la relación familiar y a la selección de amistades, así como el aprender a vivir con más paz y tranquilidad. Se sienten empoderados y emancipados y por ello han realizado cambios tanto en su estilo de vida, como de pareja y amistades, y han adquirido la seguridad y la fuerza para volver a irse a trabajar a otro país.

Fuente: Modificada de la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. (Ortega, 2007).

4.6.2. Proceso formativo en el marco de la educación superior

En relación a la formación universitaria y de acuerdo con Aspin y Chapman (2001), la educación superior debe orientarse y desarrollarse en base a una triple dimensión de la formación, en la que se incluya tanto el desarrollo personal y la preparación profesional como una formación para una ciudadanía democrática. En este sentido, el enfoque de capacidades favorece el desarrollo de dichas dimensiones, ya que, como se ha podido verificar en el apartado de resultados de este estudio, con el ppCUD se ha favorecido una formación hacia los tres ámbitos, que ha conllevado a un proceso de transformación temporal y de aprendizaje biográfico de ser y de llegar a ser.

Así, en relación al proceso formativo, el programa sigue las directrices de la Estrategia de EpD de la Cooperación Española⁵, y se ajusta a la dimensión de Formación sobre el Desarrollo, en el ámbito de la educación formal, al ser un proceso educativo, dirigido al alumnado universitario de grado, en el que desarrollan parte de su formación académica reglada.

Dicho proceso, basado en un cosmopolitismo crítico, metodológico, ético y emancipatorio, conlleva a una formación, cognitiva, actitudinal y procedimental. Y utiliza metodologías que con prácticas reflexivas, críticas y dialógicas y con métodos de aprendizaje participativos, activos y experienciales, que se desarrollan en el ámbito de la CD, contribuye a formar una ciudadanía cosmopolita. Que, con un pensamiento crítico y con una mirada abierta y plural

⁵ Tanto la Estrategia de ED de la Cooperación Española (2007) como el Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012) y La Estrategia de Educación para el Desarrollo de les Illes Balears (2011-2015) plantean entre otras dimensiones de ED, la formación sobre el desarrollo como la estrategia que permite promocionar y difundir el DHS y promover la ciudadanía global.

sabe comprender los problemas globales, identificando sus interconexiones e interdependencias. Además de ello, el ppCUD favorece que el alumnado se concientice y aprenda a combatir las injusticias, cuestionando los valores y el modelo de desarrollo que genera pobreza y exclusión, así como respetando y defendiendo los derechos humanos, la libertad y la dignidad de las personas (Beck, 2005, 2011; Gerard Delanty, 2006; Nederveen-Pieterse, 2006; Nussbaum, 1997, 2012).

La Universidad debe responder al mercado formando personas, ciudadanos/as que interactúan y participan en la sociedad a partir de su ejercicio profesional diferente (A. Boni & Gasper, 2011; Escrigas, 2008; Martínez 2011; Unceta, 2009a; Walker, 2007). Profesionales que, con una óptima adquisición de sus competencias disciplinares y de forma autónoma sean capaces de discernir entre la necesidad aprender nuevos conocimientos y desaprender aquellos conocimientos que se han ido quedando obsoletos (Martínez et al., 2002). Adquiriendo, de esta forma, una visión compleja de la realidad y la capacidad de reconocer su propio poder de transformación para contribuir al bien público, a través de un planteamiento inter y transdisciplinar de la educación (Escrigas, 2008).

En este sentido y de acuerdo con Nussbaum las personas que no han aprendido a *“utilizar la razón y la imaginación que les permita comprender y entrar en un mundo más amplio de culturas, grupos e ideas, son pobres desde el punto de vista personal y político, aunque su preparación profesional haya sido eficaz”* (Nussbaum, 2010, p. 20), porque ser profesional no es elegir una profesión, sino plantearse qué tipo de profesional se quiere llegar a ser (Martínez 2011).

Y en este sentido, se ha podido evidenciar que a través del ppCUD se produce un proceso formativo que, al trascender su ámbito disciplinar favorece el desarrollo de:

- Una cosmovisión, en la que se interiorizan y respetan otras miradas y otras formas de vida, tanto dentro del entorno local, como entre las distintas culturas (Beck, 2005).
- La imaginación narrativa y la habilidad cosmopolita que les permite ponerse en el lugar de las diferentes personas, leer sus historias y comprender su situación, sus deseos y su manera de vivir (Nussbaum, 2001, 2006b, 2012; Nussbaum & Sen, 1996).
- Y, un aprendizaje emancipatorio, en el que como profesionales globales, aprenden a trabajar en diferentes y diversos contextos, equipos y entor-

nos, analizando, argumentando y aplicando los conocimientos, métodos y actividades apropiadas para cada contexto.

Por ello, el desarrollo del ppCUD, en el ámbito universitario, puede dar lugar a la creación de un nuevo escenario que potencie, tanto la capacidad de suscitar como de adquirir un pensamiento crítico, la curiosidad y el respeto a la diversidad y a la denuncia (Martínez et al., 2002). Ya que, tal y como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación, es un programa de enseñanza integrador, que permite orientar la formación y la investigación hacia los principios del DHS y hacia la ciudadanía global, en el que se conjuga, a través de un aprendizaje experiencial, tanto una educación para la ciudadanía como para el ejercicio técnico y profesional (A. Boni & Gasper, 2011; Escrigas, 2008; Soriano, 2009; Unceta, 2007b; Walker, 2006).

Sin embargo, y a pesar del fuerte impacto que tiene el ppCUD en el alumnado de grado, para que dicho programa pueda reconocerse y considerarse como un programa académico de la Universidad, es necesario replantear ciertos aspectos que debilitan tanto su orientación como su planificación y desarrollo. Así, y en relación a la valoración que hace, el alumnado, sobre su aprendizaje práctico, a pesar de que la mayoría afirma que ha sido un buen aprendizaje a nivel profesional, identifican problemas de planificación, organización, coordinación, comunicación, seguimiento y tutorización, que necesitan tanto de su mejora como de su modificación.

Actualmente, y en relación al EEES, en el ámbito académico existe un debate crítico que gira sobre la idoneidad del actual sistema de competencias para introducir los valores del DH, de la EpD y del enfoque de CA en el curriculum de la educación superior. En este sentido, diferentes autores cuestionan y plantean que el actual sistema de competencias, básicamente, se orienta y responde a la formación que los empleadores quieren de los titulados y que dicha orientación no favorece ni conlleva a una formación integral, contradiciéndose por tanto con el enfoque de CA (Angulo & Redon, 2011; A. Boni & Gasper, 2011; Unceta, 2013; Walker, 2011). Sin embargo, y a pesar de estar totalmente de acuerdo con dichas reflexiones y mientras se sigue avanzando en el desarrollo del enfoque de CA en la educación superior, el actual sistema de competencias, puede convertirse en un espacio que permita la inclusión de los valores de la EpD y del DHS en el curriculum de la educación superior ya que permite que cada facultad pueda diseñar e incluir en sus estudios competencias genéricas transversales dirigidas a una formación integral (Coque, Ortega, & Sianes, 2012).

En este sentido, existen estudios que reflejan la inclusión de valores como la justicia, solidaridad, equidad, o el respeto a las diversidades en las actuales competencias generales y básicas (Aznar & Ull, 2009; Corbett, 2008). Por lo que es necesario que el profesorado desarrolle un papel de acompañamiento, creando y generando diferentes escenarios de enseñanza aprendizaje que favorezcan el desarrollo de excelentes profesionales globales (Coque et al., 2012; Martínez et al., 2002; Rodríguez, Orozco, & Larena, 2011; Solá, 2004).

Por ello, en estos momentos y a la espera de nuevos planteamientos, en el marco de la educación superior, más acordes con el enfoque de CA, el ppCUD puede convertirse en una estrategia que permite introducir competencias genéricas, dirigidas al DHS y a la ciudadanía global de forma transversal en las diferentes titulaciones de grado. De esta forma se podría seguir avanzando y promoviendo aprendizajes que persigan “*cómo hacer cosas mejores*” en lugar de aprendizajes que favorezcan solamente “*cómo hacer mejor las cosas*” (P. Taylor, 2008a, pp. 89-118).

En este sentido y de acuerdo con Buxarrais (2006), para que el programa no se quede solo en la implementación de un programa puntual de EpD formal, en el ámbito universitario, a pesar del fuerte impacto que ha tenido en el alumnado de grado, debería plantearse como un programa académico, planificado, continuado y reglado, para dicho alumnado. Por lo que es necesario que, en su programación, se definan y conjuguen objetivos y resultados de aprendizaje orientados hacia el DHS y la ciudadanía global relacionados con los propios de cada uno de los estudios. Así, en los distintos estudios, además de las competencias específicas de la titulación, se introducirían competencias generales en torno a los ejes conceptuales, procedimentales y actitudinales que orientan el aprendizaje hacia la ciudadanía cosmopolita (A. Boni, 2005, 2008).

Por ello, y dado que se plantea como un programa de EpD formal universitaria, que se desarrolla en el ámbito de la CUD, debe seguir las directrices establecidas para el desarrollo de prácticas externas (RD 1707/2011) y TFG (RD 1393/2007). Directrices que reconocen el derecho de los estudiantes de grado de poder realizar sus prácticas curriculares en entidades externas que les permita aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, así como reflexionar y emitir juicios sobre temáticas de índole social, científica y ética, y evaluar las competencias asociadas al título a través de los TFG.

Sin embargo, y en relación a dichas acciones formativas, se encuentran diferentes opiniones. Así, Esteban y Buxarrais (2004) cuestionan que las prácti-

cas externas puedan ser el escenario adecuado para conseguir el aprendizaje de la responsabilidad y del saber universitario y Pérez-Foguet y Boni (2006) plantean y valoran que los PFC son un instrumento que permite potenciar la EpD en las universidades. En este sentido, los resultados de este estudio evidencian que el ppCUD, permite que ambas acciones académicas, favorezcan el desarrollo de un proceso educativo que enseña al alumnado de grado a ampliar su visión del mundo, a profundizar en el análisis y causas de la pobreza y a la comprensión y concienciación de las desigualdades existentes. Y fomenta la participación y colaboración con estrategias, acciones y movimientos que impulsan el compromiso de una ciudadanía activa en el desarrollo de un mundo más equitativo y sostenible. Proceso educativo que, además, les permite vivir una experiencia formativa con suficiente significado para su desarrollo moral y ético, así como, su responsabilidad y compromiso profesional. Una educación que les permite ir más allá de su propia cultura y les ayuda a contrastar y analizar de forma crítica nuestra forma de vida y nuestras particularidades educativas (Vilafranca & Buxarrais, 2009).

En cuanto al desarrollo del programa en los diferentes países, se identifica una situación compleja, como es el hecho de que, en algunos estudios, no exista correspondencia entre las titulaciones, generando dificultades en la programación del aprendizaje práctico. En este sentido, si la internacionalización se considera una estrategia que permite establecer acciones de colaboración entre universidades, se debería cuestionar si los objetivos de aprendizaje planificados, inicialmente, se adaptan al contexto cultural y educativo del país de acogida y por tanto permiten que el proceso de aprendizaje se desarrolle de forma efectiva (Gu & Schweisfurth, 2011). Por lo que, dicha programación, debe plantearse desde un marco de colaboración con la entidad contraparte para que pueda adaptarse al contexto del país y favorezca, de este modo, el hecho de que el alumnado pueda disponer de un marco idóneo para aplicar sus conocimientos teóricos y desarrollar sus habilidades.

Además de ello, y dado que es un programa académico, la Universidad debe garantizar su seguimiento y supervisión, así como, una tutela efectiva de dicho aprendizaje tanto académica como profesional, tal y como se establece en el RD 1791/2010⁶ y en el RD 1707/2011⁷. En este sentido y en cuanto a la

⁶ Que el Estatuto del estudiante universitario, aprobado por el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, reconoce, en el artículo 8, el derecho de los estudiantes de grado a: «disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que se pueden realizar en entidades externas según la modalidad prevista y garantizando que sirven a la finalidad formativa de estas» (apartado f) y a «contar con tutela efectiva, académica y profesional [...]»

⁷ Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre establece que el tutor de la entidad colaboradora ha de ser una persona que esté vinculada, con experiencia profesional y con los conocimientos necesarios para realizar una tutela efectiva, que tendrá los derechos y deberes establecidos en el artículo 11 de dicho Real Decreto.

tutorización del aprendizaje, es uno de los factores que el alumnado ha identificado como debilidad del programa. Manifestando que el seguimiento que realiza el profesorado es inferior al seguimiento que se lleva a cabo cuando se realizan dichas prácticas externas en Mallorca. Así, expresan como propuesta de mejora, el poder combinar y realizar una parte de sus prácticas en Mallorca y otra parte en un país del Sur.

En este sentido y en relación a la tutorización y seguimiento del aprendizaje por parte de la entidad colaboradora y/o contraparte en el país, debe llevarse a cabo por profesionales con la competencia y experiencia que les permita realizar una tutela efectiva del aprendizaje. En relación a ello, se han evidenciado, según manifiesta el alumnado, serias dificultades para dicha tutorización en aquellos programas cuyo seguimiento lo han realizado personas técnicas de la entidad contraparte, sin una formación adecuada para ello. En este punto y como propuesta de mejora, el alumnado plantea que sean las universidades locales las que realicen dicha tutorización y seguimiento. Por ello, deben de establecerse, con las entidades contraparte, que asumen el compromiso del seguimiento de una formación académica universitaria, convenios de colaboración educativa específicos para dicho programa, en el que se especifique los canales de comunicación y coordinación del aprendizaje, en función del calendario académico de las universidades locales, así como, los requisitos que deben cumplir los profesionales, de la entidad contraparte, que realizan el seguimiento y supervisión del aprendizaje.

Además de lo dicho, uno de los aspectos que merece la pena destacar, ya que el alumnado lo ha identificado como una fortaleza del programa, es el hecho de tener establecido y definido un tiempo mínimo, de 60 días, para todas las acciones que se realicen en el marco de dicho programa. Ya que, si se persigue una formación vivencial y experiencial, se necesita de una temporalidad mínima que permita, tanto el desarrollo de dichos aprendizajes, como la adquisición de los valores solidarios que fundamentan la identidad del programa (Baselga et al., 2004; A. Boni & Lozano, 2005). Así, la valoración del alumnado no difiere del tiempo mínimo establecido, de dos meses, ya que proponen un tiempo mínimo con una duración que oscila entre dos y tres meses.

En relación al valor específico del programa, que permite su diferenciación de otras acciones de movilidad académica, sorprende la claridad con la que diferencian el objeto del ppCUD con el objeto de otros programas de movilidad como Erasmus, Leonardo da Vinci, etc., a pesar de que para la mayoría del grupo la participación en el ppCUD haya sido su primera experiencia movilidad académica. Así, manifiestan que su interés era el poder viajar y conocer otras culturas diferentes a la suya y por ello han desestimado otros programas de movilidad.

En este sentido, es importante y necesario, que también el profesorado reconozca y diferencie el valor de dicho programa de otras acciones solidarias que se realizan en el marco de la CUD, que no tienen ni la orientación ni responden a objetivos académicos. Así, se plantea que una formación del profesorado orientada a la adquisición de contenidos sobre CD y EpD permitiría mejorar la definición, coordinación, implementación del programa y favorecer un seguimiento más eficaz del aprendizaje (Cano & Boni, 2013).

En cuanto a la aplicación y desarrollo del programa al ámbito de la CUD, de acuerdo con Sebastián (2009) se puede identificar como una de las debilidades del ppCUD es el hecho de que pueda desarrollarse en diferentes países, especialmente de América Latina, sin que se considere el índice de desarrollo humano (IDH) del país, ni el contexto local en cuanto a que el programa se desarrolle en zonas rurales o urbanas. En este sentido, se ha podido evidenciar que el contexto es uno de los factores que ha influenciado y ha marcado diferencias entre el alumnado. Así, los programas que se han realizado en países alejados de la franja de países con un IDH bajo, en entornos urbanos y con un contexto similar a nuestro país, condiciona y dificulta la formación para la ciudadanía cosmopolita. Ya que, tal y como se ha identificado, el alumnado que ha desarrollado dicha experiencia en ciudades con un estilo de vida occidentalizado, similar al nuestro, en el que no ha sido necesario vivir un proceso de adaptación a la cultura local, ha tenido menor significado tanto personal como profesional.

Por todo ello, y mediante un proceso educativo, integrado, secuencial y continuado en el marco universitario en base a los conceptos y valores cosmopolitas y del DHS, se respondería a una formación de las nuevas generaciones basada en la adquisición de conocimientos y valores acordes con la compleja realidad de un mundo global (Unceta, 2007b). De esta forma, la universidad reafirmaría su compromiso y valioso papel como actor de la EpD formal, a través de su voz crítica y analítica sobre los grandes problemas del mundo y contribuiría en la construcción de una sociedad más justa que favorezca un proceso de ampliación de oportunidades y libertades de las personas, impulsando y generando opinión en la construcción de una ciudadanía global (Pulido, 2007).

4.6.3. Valoración global

Finalmente, y en relación a la valoración global de programa, tal y como se ha ido constatando y reflejando a lo largo de los resultados y de la discusión de este estudio, se puede afirmar que, al igual que los estudios de Boni et al. (2010) y Walker (2007) contribuyen a la adquisición de capacidades en el alumnado universitario, el ppCUD les ha permitido adquirir una razón práctica

y una conciencia más global del mundo, así como, habilidades que les permiten pensar, aprehender y comprender el mundo desde una visión más crítica y reflexiva. En este sentido, se ha evidenciado que, si bien la mayoría del grupo, tal y como se ha reflejado en el capítulo de resultados, ya desarrollaba sus capacidades internas, el hecho de participar en esta experiencia ha potenciado y ampliado su desarrollo, generando capacidades combinadas que han contribuido a un mayor compromiso social (Nussbaum, 2012). Así, desde sus distintas disciplinas, el alumnado ha expresado y desarrollado sus valores solidarios, participando y comprometiéndose tanto con su entorno local como global (Cortina, 1997; Martínez et al., 2002; Morin, 2000).

Por todo ello, y de acuerdo con diferentes autores se evidencia que, en el ámbito académico universitario, la utilización de metodologías experienciales en contextos culturalmente diferentes promueven aprendizajes mucho más profundos y transformadores que contribuyen a desarrollar y potenciar los valores del DHS (A. Boni & Gasper, 2011; Gu & Schweisfurth, 2011). Valores que les han conllevado a replantear el concepto de bienestar, que orientado al incremento de capacidades y a la sostenibilidad, les permite disfrutar de una mejor calidad de vida.

En este sentido, el alumnado valora dicho aprendizaje como muy significativo, único, irreplicable, imprescindible y que empodera. Expresando que, el conocimiento y la experiencia vivida les ha hecho diferenciar *un antes y un después* en su vida y les ha generado y permitido ver con claridad los valores sobre los que quiere basar su vida y plantear su profesión. Una diferente forma de vivir en la que factores como: la tranquilidad y el concepto del tiempo adquieren una nueva dimensión, en la que las relaciones adoptan otro valor, en la que se valora como importante el saber adaptarse a la realidad y vivir de acuerdo a los recursos que se tienen, al igual que el poder compartir, ayudar y participar, etc., se constituyen como los valores y elementos que les permiten llevar, lo que ellos y ellas han comprendido y denominado como, una mejor calidad de vida y una vida más plena y feliz, ya que les ayuda a *poder ser y hacer* aquello que de verdad desean (Nussbaum & Sen, 1996). Demostrando de esta forma el fuerte impacto y contribución que el ppCUD tiene en el alumnado de grado de la UIB.

Finalmente, y a modo de síntesis, se destacan los elementos que intervienen en el ppCUD y que contribuyen a la educación para la ciudadanía global:

- Así, se identifica, como primer elemento, el contexto cultural al ser uno de los factores más significativos que ha generado un mayor impacto en el alumnado.

- Como segundo elemento del programa, se resalta la situación o etapa de adultez emergente, que conlleva a los motivos de participar en el programa y al deseo de explorar y experimentar diferentes roles así como al hecho de querer vivir diferentes experiencias.
- En tercer lugar, se plantea la adaptación que tienen que realizar a una cultura diferente en la que han tenido que superar ciertas dificultades durante su estancia en el país, especialmente en zonas rurales y con estilos de vida muy distintos, así como, la vivencia de la soledad les ha llevado a auto conocerse, reconociendo sus fortalezas y debilidades.
- En cuarto lugar se especifica el choque de retorno o choque cultural inverso, que se genera al regresar a su país. Y que conlleva a la vivencia de una crisis personal, con sentimientos de confusión, inestabilidad y ambivalencia, por no estar conforme con su estilo de vida anterior y por sentirse fuera de lugar en su propio entorno. Situación que conlleva a dificultades de adaptación, personales, profesionales y sociales.
- Y, como último, y quinto elemento del ppCUD, se destaca el desarrollo de un proceso de autonomía y empoderamiento, que surge como consecuencia del autoconocimiento y el deseo de libertad de poder rediseñar su vida.

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se presentan las conclusiones más importantes derivadas del análisis y discusión de los resultados de las dos fases del estudio. Además de ello, se plantean las consideraciones finales, especificando diferentes líneas de investigación, secundarias a este estudio que podrían desarrollarse en un futuro, así como algunas estrategias que pueden contribuir a orientar y desarrollar el ppCUD hacia la EpD formal para la ciudadanía global.

5.1. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones del estudio se destaca que:

- En el marco de las universidades españolas se ha producido un salto tanto cuantitativo como cualitativo en la creación e implementación del programa de práctica en el ámbito de la CUD, como respuesta al compromiso asumido por una buena parte de las universidades españolas en materia del DHS. Por lo que, actualmente, las universidades cuentan con estructuras institucionales solidarias, en forma de oficinas de cooperación, centros, etc., que impulsan y gestionan dicho programa de prácticas y se dispone de un marco normativo que regula sus bases.
- A pesar de la expansión del ppCUD y la existencia de similitudes entre las convocatorias oficiales de las distintas universidades españolas, no se puede garantizar que, este programa persiga los mismos objetivos y disponga de los mismos criterios de gestión y desarrollo del mismo. Por lo que es necesario que se unifiquen criterios tanto en el diseño, gestión y aplicación del programa, como que se introduzcan criterios específicos que permitan el desarrollo de las competencias académicas que garanticen el seguimiento y evaluación eficaz del aprendizaje, ya que el alumnado, busca, tanto una experiencia personal como el poder desarrollar eficazmente sus competencias disciplinares.
- Es necesario que el profesorado que participe en dicho programa, tenga una formación sobre valores y conocimientos relacionados con el DHS y la ciudadanía global que permitan, en estos momentos, integrar y sincronizar competencias y contenidos del DHS con las específicos del área disciplinar.

- Orientar el programa hacia la EpD para la ciudadanía global, puede ser un reto y una oportunidad para que las universidades puedan disponer de un programa de educación formal con una entidad y valor propio que relaciona y vincula la EpD con la función educativa, ya que sensibiliza, forma y concientiza al alumnado, diferenciándose totalmente de otras acciones de sensibilización, voluntariado y proyectos de cooperación al desarrollo.
- El ppCUD se plantea como un proceso educativo dirigido al alumnado universitario de grado que posibilita el desarrollo de acciones académicas como son los prácticum y TFG, y genera las oportunidades para que, a través de aprendizajes significativos y experienciales, se adquieran y desarrollen, simultáneamente, competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, tanto para su desarrollo personal como para su ámbito técnico y profesional, relacionando los conocimientos y valores del DHS, y ciudadanía global con sus distintas áreas disciplinares.
- Que contribuye a la adquisición de capacidades, ya que ofrece la oportunidad y el medio para que se amplíen y desarrollo las capacidades internas, ya existentes en el alumnado y se transformen en capacidades combinadas. Y les hace diferenciar un antes y un después en su vida, generándoles una nueva forma vivir y de plantear su profesión, que les prepara y ayuda a afrontar los desafíos de un mundo global.
- Así, el ppCUD, se comporta como un programa de la Educación superior que contribuye a formar ciudadanos/as responsables, con capacidad de pensar y de adquirir una mirada global. Mirada que junto a la adquisición de la habilidad cosmopolita y la imaginación narrativa les permite entender la situación y problemas de un mundo global, así como, comprender la situación de las otras personas, poniéndose en su lugar.
- El programa de prácticas en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo (ppCUD) tiene un fuerte impacto en el alumnado, ya que:
 - Favorece el conocimiento de otras formas de vida y el reconocimiento del valor de la diversidad y de la multiculturalidad, que les ha llevado a confrontar su propia vida, su visión del mundo, así como, a reconocer la diferencia de oportunidades existente en el mundo actual.
 - Permite el conocimiento y vivencia de la pobreza, así como la existencia de desigualdades y vulnerabilidad de ciertos grupos

de población, les genera un profundo sufrimiento que conlleva a que se desarrolle la comprensión, la empatía y el respeto por la libertad y por el disfrute del derecho de las personas de buscar una vida más digna.

- Potencia el autoconocimiento ya que al enfrentarse a factores como la soledad y a un proceso de adaptación a una cultura y contexto diferente, al identificar sus propias debilidades y fortalezas en ambientes y sociedades plurales y diversas, empoderándoles y emancipándoles tanto a nivel personal como profesional.
 - Permite comprender la relación local-global comprometiéndose y participando en el desarrollo de un mundo distinto desde su entorno más próximo, tanto desde el ámbito personal como desde el ámbito profesional, identificando, definiendo y desarrollando estrategias y acciones profesionales para luchar contra la desigualdad y la pobreza desde su ámbito disciplinar.
 - Enseña a reconocer y valorar un concepto de bienestar basado en el incremento de capacidades y a la sostenibilidad y que les lleva a disfrutar de una mejor calidad de vida y una vida más plena y feliz, dándoles la fuerza para llegar a poder ser y hacer aquello que de verdad desean, tanto personal como profesionalmente.
 - Ayuda a convertirse en efectivos profesionales globales, con capacidad de desarrollar su profesión en base a valores cosmopolitas y con capacidad de adaptarse a diferentes y diversos contextos, discerniendo los conocimientos y métodos apropiados en cada contexto.
- Por todo ello, el ppCUD, puede ser la contribución de la Universidad a la EpD formal convirtiéndose en un programa transversal que permite visibilizar la universidad como un espacio de educación cosmopolita y convertirse en un escenario común para el trabajo en red, que potencie la docencia y la investigación en el marco del DHS y la ciudadanía global, impulsando, con ello, la EpD formal en el ámbito de la educación superior.
 - De esta forma, con el ppCUD, se podrá contribuir a una formación integral que permita formar verdaderos ciudadanos y ciudadanas y excelentes profesionales globales con conocimientos, valores, actitudes y habi-

lidades que les permita constituirse como una ciudadanía responsable, comprometida, empoderada, emancipada, y cosmopolita, con capacidad de analizar críticamente la realidad en la que viven y preparada para participar y colaborar como ciudadanos y ciudadanas del mundo en un diálogo multinacional.

5.2. CONSIDERACIONES FINALES

Con este estudio se espera que, además de contribuir a conceptualizar y visibilizar la aportación de la universidad a la EpD formal, pueda considerarse como una buena práctica de la universidad a la EpD y a la CUD, que permita a las universidades, que están impulsando dicho programa, contrastar, adaptar y mejorar su desarrollo.

Además de ello, se espera que este estudio sirva de base para otras investigaciones que se realicen en el ámbito de la EpD. Por ello y como posibles estudios derivados de esta investigación, se plantean las siguientes líneas de futuro:

- Validar el ppCUD, a través de un estudio Delphi entre el profesorado de las universidades que impulsan el ppCUD y los profesionales técnicos/as de las estructuras solidarias de las universidades, que permita consensuar y unificar el ppCUD entre las diferentes universidades.
- Analizar la percepción y valoración que tiene el profesorado sobre el ppCUD, para poder establecer estrategias y acciones unificadas en el marco de las universidades españolas.
- Contrastar los resultados del análisis de impacto del ppCUD con el impacto de otros programas de movilidad académica.
- Analizar la percepción de bienestar y enfoque de capacidades en el ámbito de la salud

Y finalmente, como transferencia de los resultados de esta tesis, se especifican algunas estrategias que favorecerían el desarrollo del ppCUD en el ámbito universitario:

- Plantear una propuesta de innovación docente que permita incorporar los valores del DH y de la ciudadanía cosmopolita en el curriculum de grado.
- Diseñar indicadores que permitan evaluar tanto su orientación, como los resultados e impacto del programa.
- Elaborar instrumentos que permitan una gestión unificada del ppCUD

De este modo el ppCUD podría convertirse en un nuevo escenario que permita a las universidades españolas establecer sinergias y estrategias de coordinación para la creación de un espacio de movilidad académica en el ámbito de la CUD. Contribuyendo, de esta forma, a conceptualizar y visibilizar la aportación y rol específico a la EpD formal y generar un discurso y una cultura académica del compromiso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad para construir. *Ecuador Debate*, 75, 33-47.
- Agencia Catalana de Cooperació. (2010). *Caracterització i anàlisi de l'Educació per al Desenvolupament a Catalunya*. Barcelona: Baobab EDUALTER Retrieved from <http://goo.gl/ef6kUh>.
- Agreda, E.J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Colombia: CESMAG.
- Altbach, P.G. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización *La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades* (Vol. 3, pp. 5-14). Madrid: Mundiprensa.
- Anand, S., Peter, F., & Sen, A.K. (2004). *Public Health, Ethics, and Equity*. Oxford: Oxford University Press.
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 2(281-299).
- Arbulú, J. (2008). *La política de evaluación en la cooperación española para el desarrollo desde la perspectiva de la metaevaluación*. (Dissertation/Thesis), Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- 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.
- Arias, S., & Simón, A. (2004). *Las estructuras solidarias en las universidades españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Telefónica.
- Arnett, J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35(2), 235-254.
- Arnett, J. (2006). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arredondo, M., Ruiz, A., & Sanz, B. (2007). *Manual de gestión de evaluaciones de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Arredondo, M., Ruiz, A., Sanz, B., Sanz, J.C., Murciano, J., & Vélez, C. (2007). *Manual de gestión de evaluaciones de la cooperación española. Aprender para mejorar*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Aspin, D., & Chapman, J. (2001). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In M. S. Hatton, Y. (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 3-34). Londres: Kluwer.
- Aznar, P., & Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Education in basic competences for sustainable development. The role of University*, 219-237.
- 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.

- Baraone, S., & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 187-219.
- Baselga, P., Ferrero, G., & Boni, A. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Mexico: Fondo de cultura económica de España.
- Beck, U. (2005). *La Mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2011). *Crónicas desde el mundo de la política interior global* (Vol. 1ª). Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E., & Gross, R. (2008). *Generación global*. Paidós: Barcelona.
- Beltran, M. (2012). La explicación científica en sociología. In E. Bericat (Ed.), *Sociologías en tiempos de transformación social* (pp. 231-246). Madrid: CIS.
- Beltrán, M. (2012). Conocimiento de la realidad y transformación social. *In Papers: revista de sociología* 97, 291-310.
- Beltrán, M. (2013). La hermenéutica del sentido de las “cosas sociales”. *arbor*, 189(761), a034.
- Beneitez, J.J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de educación*(350), 401-422.
- Beneitez, J.J. (2010). La ciudadanía cosmopolita de Martha Nussbaum. *Daimon: Revista de filosofía*(3), 347-356.
- Bernales, M., & Lobosco, M. (2005). *Filosofía, educación y sociedad global*. Buenos Aires: Signo.
- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*, 18, 55-80.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 93-123.
- Boni, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza unversitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Dissertation/Thesis, Unpublished), Universidad de Valencia.
- Boni, A. (2008). *La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global: una visión comparada*. Paper presented at the Jornada de presentación Propuesta educativa 2008-2009.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*(17), 65-86.
- Boni, A. , & 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). Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- Boni, A., & Baselga, P. (2008). *La educación para el desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación*. Paper presented at the Educadore y educadoras para una ciudadanía global
- Boni, A., Baselga, P., & Ferrero, G. (2002). La Educación para el Desarrollo en la universidad. *Papeles de Cuestiones Internacionales*(76), 145-151.
- Boni, A., & Gasper, D. (2011). La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *The university as it might be. Contributions of a human development approach to rethinking quality of universities*(220), 99-115.

- Boni, A., Hofman-Pinilla, A., & Sow, P. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre educación*, 23, 63-81.
- 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., Lozano, J.F., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(13), 122-131.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas, Sobre la teoría de la acción *Espacio social y campo de poder* (pp. 48-49). Barcelona: Anagrama.
- Bracken, M., & Bryan, A. (2010). The reflective practitioner model as a means of evaluating development education practice: Post-primary teachers' self-reflections on 'doing' development education. *Policy & Practice-A Development Education Review*, 11, 22-41.
- Breihl, J. (2000). Derrota del conocimiento por la información: una reflexión necesaria para pensar en el desarrollo humano y la calidad de vida desde una perspectiva emancipadora. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 5(1), 99-114.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bustos, N. (2011). Cosmopolitismo estoico: una interpretación política a partir de las nociones de justicia y ley común. *Anacronismo e irrupción*, 1(1), 44-65.
- Buxarrais, M.R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación*, 18.
- Calabuig, C., & Gómez-Torres, M. (2008). El papel de los proyectos fin de carrera como instrumento de cooperación universitaria al desarrollo. In U. Autónoma (Ed.), *Actas IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 180). Barcelona.
- Calesso-Moreira, M., Mitjavila, M., Pizzinato, A., Barcinski, M., & Neves, M. (2011). Maternidad adolescente en inmigrantes en el contexto catalán. *Ex Aquo*(24), 13-28.
- Calvo, A., & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 75.
- Camps, V. (1996). La educación en valores ante el fin de siglo *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (pp. 37-52). Cáceres: Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura.
- Cano, A., & Boni, A. (2013). *Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la universidad: perfil y percepción sobre el docente*. Paper presented at the VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Valencia.
- Cañete, R. (2008). El enfoque de capacidades. Capacidades individuales y colectivas: PNUD, Oficina de Desarrollo Humano.
- Capurro, M. (2009). *Comunicación y desarrollo en las actuales estrategias de la UNESCO*. Càtedra UNESCO de comunicació Retrieved from http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/CAPURRO%20Comunicaci%C3%B3n_y_Desarrollo%2009.pdf.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234(64), 365-380.

- Celorio, G., & López, A. (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Bilbao, Donostia y Vitoria-Gasteiz: HEGOA.
- 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.
- Cervera, J. (2009). La Cooperación al Desarrollo en las Universidades españolas, y su Observatorio (OCUD): un instrumento para la extensión de redes de ciencia aplicadas al combate de la pobreza. *Ide@s CONCYTEG*(53), 1143-1150.
- Cervera, J. (2011). Eficacia y calidad de la cooperación para el desarrollo en el ámbito universitario. El caso español. *Serie Avances de Investigación*(55), 73-91.
- Comisión Europea. (2007). *Metodología de evaluación de la ayuda exterior de la Comisión Europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD). (2002). *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. París: OCDE.
- Comite de Ayuda al Desarrollo. (2002). *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. París: OCDE.
- Conde, F., & Gabriel, C. (2002). La evolución de las representaciones sociales sobre la salud de las mujeres madrileñas, 1993-2000. *Rev Esp Salud Pública*, 76(5) 493-507.
- Conferencia de Rectores de Universidades. (2005). Declaración Talloires (pp. 1). Talloires.
- Conferencia de Rectores de Universidades. (2010). *Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable*. México.
- Conill, J. (2006). *Ética Hermenéutica: Crítica desde la facticidad*. Madrid: Tecnos.
- Conill, J. (2010). Hermenéutica crítica intercultural desde el enfoque de las capacidades. *Investigaciones fenomenológicas*(7), 35-44.
- Coque, J., Ortega, M.L., & Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 89-100.
- Corbett, A. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en Europa *La educación superior en el mundo 3* (pp. 240-255). Madrid: Mundiprensa.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2003a). Educar en un cosmopolitismo arraigado. *Revista Internacional de Filosofía*(30), 61-70.
- Cortina, A. (2003b). Ética, ciudadanía y modernidad. *Revista Cyber Humanitas*(27).
- Cortina, A. (2004). Una ética transnacional de la corresponsabilidad. In V. Serrano (Ed.), *Ética y globalización : cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global* (pp. 144). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Crocker, D.A. (2007). Ética internacional del desarrollo: fuentes, acuerdos, controversias y agenda. *Diálogo filosófico*, 23(69), 389-400.
- De la Cuesta, C. (1997). Investigación cualitativa en el campo de la salud. *Rol de Enfermería*, 232, 13-16.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora* (Vol. 1). Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- De Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osal*, 5, 177-188.

- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Delanty, G. (2008a). Fronteras: Transitoriedad y dinámicas interculturales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*(82-83).
- Delanty, G. (2008b). La imaginación cosmopolita. *Revista CIDOB d'afers internacionals*(82-83), 35-49.
- Delanty, G. (2008c). La universidad y la ciudadanía cosmopolita.
- Delanty, Gerard. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British journal of sociology*, 57(1), 25-47.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana Ediciones UNESCO.
- Denzin, K. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Pub.
- Desarrollo, Centro de Cooperación al. (2007). *Un proceso de aprendizaje. Experiencias de cooperación para el desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Editorial UPV.
- Desmarais, D. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 27-54.
- Díaz, F., & Sánchez, M. (2007). Instrumentos y herramientas para la inmersión social y lingüística en los programas de estudio en el extranjero: los intercambios. *Interlingüística*, 17, 297-312.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. . (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación *Revista de Docencia Universitaria*(2), 13-30.
- Dzurec, L. (1995). Poststructuralist Science: an historical account of profound visibility. *In search of nursing science*, 245-260.
- Escrigas, C. (2006). Perspectivas de los líderes sobre la financiación de la educación superior. Encuesta Delphi *La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades* (pp. 277-297). Barcelona: Mundiprensa.
- Escrigas, C. (2008). La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades *La educación superior en el mundo 2008: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 373). Madrid: Mundiprensa.
- Esteban, F. (2004). Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos : un cambio de mirada desde la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8-1.
- Esteban, F., & Buxarrais, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la universidad, más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 91-108.
- EuropeAid Oficina de Cooperación. (2006a). *Bases Metodológicas de Evaluación* (Vol. 1). Luxemburgo: Comisión Europea.
- EuropeAid Oficina de Cooperación. (2006b). *Metodología de evaluación de la ayuda exterior de la Comisión Europea. Guía para la Evaluación Proyecto y Programa*. Luxemburgo: Comunidad Europea.
- Fariñas, M.J. (2005). Identidad y cultura entre lo global y lo local. Negociando un Modus Vivendi. *Politika. Revista de Ciencias Sociales* 1, 51-61.
- Fernández-Baldor, A., & Boni, A. (2011). *Evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo. Una contribución desde el enfoque de capacidades*. Paper presented at the V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo, Cadiz.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), 33-54.

- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*(26), 167-199.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*(44), 15-40.
- Fornet, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Freres, C. (2006). La universidad española. Reflexiones sobre su potencial en la cooperación al desarrollo. *Universidad y Cooperación al desarrollo*, 51.
- Fueyo, A. (2011). Experiencias de incorporación de la Educación para el Desarrollo como eje transversal de las enseñanzas universitarias del ámbito educativo *Comunicaciones Jornadas Educación para el Desarrollo en la Universidad* (pp. 75-83). Bilbao: HEGOA.
- García, A. (2006). Posmodernización de la filosofía. *Filosofía en un mundo global*, 1, 62-74.
- García, S., & Shimon, D. (1997). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-HILL.
- Gasper, D. (2007a). La ética del desarrollo humano y las Frontiers of Justice de Martha Nussbaum. *Desacatos*(23), 291-318.
- Gasper, D. (2007b). Reseña de "Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership" de Martha Nussbaum. *Desacatos*, 23, 291-318.
- Gasper, D. (2009). Ética del desarrollo y Desarrollo Humano. *Humanum*, 53.
- Gimeno, J.C. (2006). ¿Universidad y cooperación al desarrollo? Repensar la modernidad *Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 61-87). Madrid: UAM Ediciones.
- Giner, Salvador. (2003). *Teoría sociológica moderna*: Ariel.
- Global University Network for Innovation. (2008). *Educación superior en el mundo 3. La Educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.
- González, E. (2014). *El cosmopolitismo crítico: por un análisis inclusivo de la realidad social*. Paper presented at the Federación Española de Sociología, Navarra.
- González, L. (2000). La evaluación ex-post o de impacto. Un reto para la gestión de proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 29.
- González, M., González, E., Marín, M., & Martínez, C. (2005). La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Frónesis*, 1(12), 94-109.
- Gradaílle, R., & Vargas, G. (2002). Perspectivas educativas para una convivencia multicultural. *Innovación Educativa*(12), 233-240.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. *Ensayos sobre el desarrollo humano*, 25-40.
- Grunsell, A. (2004). Oxfam and education for global citizenship: learning for the future. *Development Education Journal*, 10, 12-14.
- Gu, Q., & Schweisfurth, M. (2011). Rethinking university internationalisation: towards transformative change. *Docentes y la enseñanza: la teoría y la práctica*, 17(6), 611-617.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. . In C. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Mexico: Sonora.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Haq, M. (1990). El paradigma del desarrollo humano. *Alianza Latinoamericana de Estudios Críticos sobre el Desarrollo*, 1-8.

- Hernández, R. (2010). Balance y perspectivas de la cooperación universitaria al desarrollo en España. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*(26), 177-191.
- Hernández, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lamana, D.C. (2002). Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 22(3).
- Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. *Actualidades Pedagógicas*(54), 55-68.
- Larrú, J.M. (2007). La evaluación de impacto: qué es, cómo se mide y qué está aportando en la cooperación al desarrollo. *Colección Escuela Diplomática*, 12, 109-133.
- Lobera, J. (2008). Encuesta Delphi: la educación superior para el desarrollo humano y social *La educación superior en el mundo 3. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 307-327). Madrid: Mundiprensa.
- Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Llauró, M^a.M. (2006). Los paradigmas de la educación y el desarrollo. Principios fundamentales hacia una sociedad moderna. *Cuadernos sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*, 1(2), 47-62.
- MAEC. (2001). *Metodología de Evaluación de la Cooperación Española II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- MAEC. (2009). *Plan director de la cooperación española 2009-2012*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- MAEC. (2013). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. In Gedisa (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona.
- Manzano-Arredondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: HEGOA.
- Martínez, M., Buxarrais, M^a.R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético *Revista Iberoamericana de Educación* 29, 17-43.
- Martínez, M^a.J. (2011). Cooperación al desarrollo en educación: alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del desarrollo. *Revista española de educación comparada*, 17, 11-30.
- Mayor-Zaragoza, F. (1998). La Universidad del Siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO. *La Universidad en el cambio de siglo*, 309-320.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales* (70), 11-26.
- Meyer, J.W., & Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y el mundo: Expansión en el siglo XX *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36.
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*(370), 10-18.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). ¿Sociedad mundo o imperio mundo? Más allá de la globalización y el desarrollo. *Gazeta de Antropología*(19), 1-9.

- Nederveen-Pieterse, J. (2006). Emancipatory Cosmopolitanism: Towards an Agenda. *Development and Change* 37(6), 1247-1257.
- Noguera, J.A. (1996). La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Papers: revista de sociología*(50), 133-153.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Mujer y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder
- Nussbaum, M.C. (2006a). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, M.C. (2006b). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C., & Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. Mejioco DF: Fondo de Cultura Económica
- Oberman, R., Waldron, F., & Dillon, S. (2012). Developing a global citizenship education programme for three to six year olds. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4 (1), 37-60.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ortega, M.L., Sianes, A., & Cordón, M.R. (2013). Las estructuras solidarias de las universidades españolas y su papel en la promoción del desarrollo y la cooperación internacional. *Cuadernos del CENDES*, 30 (84), 85-111.
- Oxfam. (2005). *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Parada, J. (2004). Realismo crítico en investigación en ciencias sociales: una introducción. *Investigación y Desarrollo*, 12(2), 396-429.
- Pedrajas, M. (2007). Ética, desarrollo y democracia a partir del enfoque de las capacidades de A. Sen. *Diálogo filosófico* 69, 401-418.
- Pérez-Foguet, A., & Boni, 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). Barcelona: Intermón Oxfam. Federación Española de Ingeniería sin Fronteras.
- PNUD. (2009). *Manual de Planificación, Seguimiento y Evaluación de los Resultados de Desarrollo*. Nueva York: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Pujadas, J.J. (1992). *Método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Vol. 5). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.

- Pulido, A. (2007). *Reflexiones sobre la Universidad del futuro*. Paper presented at the IX Foro ANECA: La Universidad del siglo XXI. <http://goo.gl/9fMo9m>
- Raigada, J.L.P. . (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013). La salud y la vida buena: aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen para el razonamiento ético en salud pública ethical. *Cad. Saúde Pública*, 29(12), 2371-2382.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital-Revista de pensamiento e investigación social*(16), 95-123.
- Robertson, S.L. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: strategies, structures, subjects *Perspectives in Education*, 24(4), 29-44.
- Robertson, S.L. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *SciELO*, 34(124), 679-703.
- Robeyns, I. (2006). The Capability Approach in Practice. *The Journal of Political Philosophy* 14-3, 351-376.
- Rodríguez, M., Orozco, M., & Larena, R. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 125-136.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). Historias de vida *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 267-313). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. (2005). El aprendizaje ético en la construcción de la ciudadanía democrática. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-13.
- Rumayor, M. (2009). Jacques Derrida: perspectiva y actualidad de la antimetafísica nietzscheana en la educación para la ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 99-114.
- Sánchez, M. E., Barba, M. I., & Sanz , R. (2005). Estudio cualitativo sobre la gestión de la repatriación en las empresas internacionales. *Revista de Economía y Empresa*, 21 (52-53), 67-85.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150).
- 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. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 17 (29).
- Sen, A. (1999). *Bienestar, justicia y mercado* Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2000b). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Sen, A. (2000c). La salud en el desarrollo. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, 2, 16-21.

- Solá, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.
- Soriano, D.V.R. (2009). *Misión de la Universidad: ¿Formación profesional o educación para la ciudadanía?* Paper presented at the V Congreso de formación para el trabajo, Granada.
- Stuart, M. (2008). El concepto de ciudadanía global en la educación superior *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo económico y social*. Madrid: Mundiprensa.
- Taylor, P. (2008a). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social *La educación superior en el mundo 2008: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 89-118). Madrid: Mundiprensa.
- Taylor, P. (2008b). Reinventando la Educación para el Desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 7.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *La entrevista en profundidad*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, M. , & Rodriguez, H. . (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educar*, 42, 97-115.
- Unceta, A. (2011). La educación superior en tránsito: ¿Es Bolonia la ruta idónea para la innovación? *Arbor*, 187(752), 1119-1131.
- Unceta, K. (2007a). Cooperación al desarrollo y asistencia técnica: el papel de la Universidad. *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*(16), 39-52.
- Unceta, K. (2007b). El nuevo papel de la Universidad. In M. Iglesia (Ed.), *Avances y retos de la cooperación española reflexiones para una década* (pp. 443-454). Madrid: Siglo XXI.
- Unceta, K. (2007c). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas* (Vol. 3). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Unceta, K. (2009a). Desarrollo, subdesarrollo, mal desarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta Latinoamericana. Contribuciones en desarrollo y sociedad en América Latina*, 7, 1-34.
- Unceta, K. (2009b). El debate sobre el desarrollo en tiempos de crisis. *Página Abierta*, 202 41-43.
- Unceta, K. (2011). *La cooperación al desarrollo descentralizada: una propuesta metodológica para su análisis y evaluación*. Bilbao: HEGO.
- Unceta, K. (2013). *La universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano*,. Paper presented at the VI Congreso Universidad y Cooperación, Valencia.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Paris: UNESCO.
- Vázquez, L. (2007). La vuelta a casa: ¿ hogar dulce hogar? Problemas del Choque Cultural a la Inversa (Reverse Cultural Shock). *Frecuencia-L: revista de didáctica español como lengua extranjera*, 33, 49-53.
- Velasco, A. (2007). Borrar la experiencia. De la experiencia individual a la historia social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), 439-448.
- Vilafranca, I., & Buxarrais, M.R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 115-130.

- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. London: Society for Research into Higher Education.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 36(142), 103.
- Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas*(15), 85-107.
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluación: métodos para el estudio de los programas y políticas*. USA: UNESDOC.
- Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: a capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31(3), 407-418.
- Yin, R.K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice* 15(3), 283-290.
- Zamora, A. (2012). La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización. *Revista de Educación*, 4(4), 47-61.

ANEXOS

Anexo I. Carta de presentación y solicitud de participación del alumnado (E-mail de primer contacto)

Apreciado/a alumno/a,

Con este correo quiero explicarte que una profesora, (Berta Artigas), que fue la directora de esta oficina, está realizando su tesis doctoral y está haciendo un estudio sobre el programa de prácticas en el ámbito de la CD en el que participaste, y en el que la oficina, también, colabora.

El objetivo del estudio es hacer un análisis de dicho programa. Por este motivo se pide la participación del alumnado que realizo estas prácticas.

Tu participación en el estudio consistirá en que expliques la experiencia que viviste: el tipo de prácticas que realizaste, donde viviste, que conociste del país, y la valoración que haces del programa, lo que piensas de él, etc., a través de una entrevista biográfica.

La entrevista será gravada para poder transcribirla después. Para ello es muy importante que expliques tu historia. En cuanto a la información no debes preocuparte, ya que será tratada de manera confidencial, puesto que en el estudio no se especificaran nombres ni cualquier otra información que permita identificar al alumnado que participéis.

El tiempo de duración previsto de la entrevista es de una hora o una hora y media.

Por ello, **Si** te interesa participar necesito que me confirmes, respondiendo, un email, en el que se especifique la aceptación de participación en este estudio y la autorización de cesión, de tus datos personales, a la profesora Berta Artigas, para que pueda contactar contigo para acordar el día y hora de la entrevista.

Una vez que haya recibido el correo le pasare tus datos de email y teléfono móvil para que pueda localizarte.

Por ello me gustaría que confirmaras los siguientes datos:

Teléfono: xxxxxxxxx

Correo electrónico: xxxxxx@gmail.es

Este es el correo y los teléfonos de la profesora por si tienes alguna duda y quieres hablar, previamente con ella:

- berta.artigas@uib.es
- Teléfono es 971-172593/ 616414266.

Muchísimas gracias, y te agradezco tu participación por adelantado.

Catalina Bennassar

Secretaria de la OCDS

Anexo II. Guión de la entrevista biográfica

Número de entrevista:

Nombre:

Fecha:

Presentación del estudio:

Estoy haciendo la tesis doctoral sobre la contribución del programa de prácticas a la adquisición de valores cosmopolitas o solidarios (justicia, equidad, solidaridad, empatía, compromiso, respeto diversidad, participación). Por ello estoy entrevistando al alumnado que ha participado durante los años 2009-2010, 2010-2011y 2011-2012 de todos los estudios.

La entrevista biográfica es una narración, oral de una parte de la vida, de una experiencia o un acontecimiento, es decir aquello que sucede en un tiempo y un lugar determinado

El objetivo de la entrevista es realizar un análisis de impacto y contribución del ppCUD en relación a aspectos personales, académicos y profesionales. Es decir aquellos efectos positivos y negativos que ha tenido el programa.

Es muy importante tu participación y me gustaría que me contaras:

1. Los motivos que te llevaron a solicitar la participación en el programa
2. La experiencia vivida: los conocimientos que aprendiste, como lo viviste, lo que hiciste.
3. Que ha significado, si ha sido una experiencia importante en tu vida, que te aporta como persona, a tus estudios y que te aporta o puede aportarte a tu ámbito profesional.
4. Que relación tienes con las personas que conociste en el país. Si ha modificado tu forma de vivir: hábitos de consumo, participación activa ONG.
5. Tu visión del mundo. Los problemas actuales (la justicia social, desigualdades, pobreza, desigualdad de género, problemas medio ambientales/ salud/educativos), la corresponsabilidad de nuestras conductas. Si te ha influido esta experiencia.

6. Tu valoración y vivencia del programa, lo bueno y lo que necesita mejorarse: si consideras que la universidad debe plantear este tipo de programas, si debe abarcar a todo el alumnado de grado, el tiempo mínimo, los recursos y la forma en que se gestiona. Si favorece un aprendizaje en valores solidarios.

Estructuración de la entrevista: La entrevista se divide en tres partes:

- A. En la primera parte me gustaría que me contaras y explicaras con total libertad la experiencia vivida, conocimientos adquiridos, significado, relaciones, etc.
- B. En una segunda parte, de forma concreta, tu valoración del programa
- C. Y finalmente yo te haré una serie de preguntas concretas sobre el perfil socio-demográfico y características de los diferentes programas así como tu experiencia y formación en el ámbito de la CD y de la solidaridad.

Como veras es una entrevista extensa en la que me gustaría que me hablaras de muchos temas. Puedes hacerlo en el orden que quieras, con tu lenguaje, no hay ningún orden establecido. Por lo que puedes empezar por lo que más te apetezca o lo que más recuerdes de las prácticas que realizaste y no te preocupes que yo te iré indicando los temas de los que quiero que me hables.

Desarrollo de la entrevista

A) Primera parte: Entrevista en profundidad

Duración: 1h

1. Los motivos que te llevaron a solicitar la participación en el programa

1. Si te parece, podrías empezar contándome ¿por qué decidiste participar en el programa de prácticas?, ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a ello?, ¿Si conocías el país?, ¿Si te apuntaste con amigos/as o si ya habías participado en temas de cooperación (proyectos, estades solidaries)?. Intenta recordar tu situación en el curso....., que estudios realizabas.

Intenta recordar: si tu familia te apoyo y si les parecía bien, qué te decían tus amigos...

¿Has participado en otros programas de movilidad? ¿Crees que hay diferencia con un Erasmus?

Explorar:

- Le gusta y quería dedicarse al tema de CD
- Influencia de compañeras/os que habían participado en el programa
- Influencia de profesores
- Influencia de padres que hacen CD/ solidaridad
- No pudo entrar en otro programa de movilidad
- Diferencia este programa de otros de movilidad, que valor aporta
- Quería viajar
- Observaciones:

2. Experiencia vivida: Conocimientos (del país, de las prácticas); Adaptación; Dificultades

2.1. Aprendizaje prácticas: Explica las prácticas que hiciste: ¿Qué hacías?, ¿ Si podías tener iniciativa?, ¿Formabas parte de un equipo?, ¿Pudiste tomar decisiones?.

¿Qué aprendiste con las prácticas?. ¿Crees que habrías aprendido más, si las hubieras hecho en Mallorca?. ¿Cómo era un día cualquiera que hacías prácticas y un día sin prácticas? ¿Qué conocimientos distintos aportan estas prácticas a tus estudios y profesión?

2.2. Conocimientos: ¿Qué te aportó como persona; ¿Qué aprendiste sobre el país (su económica, política, sistema educativo/ salud/ social/..)?, ¿Hay emigración?, ¿Cómo está el tema de género?

¿Qué te sorprendió del país, era como te imaginabas?

2.3. Adaptación: ¿Te adaptaste con facilidad?, ¿Donde vivías?, ¿Con quién te relacionabas?, ¿Hiciste amistades?.

¿Qué echabas de menos (ocio, alimentación, condiciones vivienda..) de lo que hacías en Mallorca? ¿Crees que hay diferencia con los hábitos de vida en los dos países?

2.4. Dificultades: ¿Cuál fue la dificultad más grande que tuviste? ¿Tuviste sentimientos de miedo?

Explorar:

- Las prácticas: Como las realizó. Iniciativa; Toma decisiones. Aprendizaje de las prácticas y su valoración.
- Conocimientos: sobre situación del país: (pobreza, desigualdades, política, economía)
- Migraciones: causas
- Género: Situación mujeres, diferencias entre la forma de vida en el país y aquí
- Adaptación a la forma de vida de una cultura distinta: (con quien vivía, salir sola, forma vestir, género, alimentación, ocio, consumo, relaciones con gente país o con otros españoles)
- Conflictos: situaciones de (violencia), sensación de inseguridad, miedo
- Visión crítica de nuestros hábitos de vida y nuestra corresponsabilidad sobre ello.

Observaciones:

3. Significado de la experiencia: importancia; sentimientos; valores cambios de vida

3.1. Qué ha significado para ti:

¿Ha sido una experiencia importante en tu vida?, ¿Qué te ha aportado como persona, (conocimientos, valores)? ¿Ha cambiado tu forma de vida?, ¿Has cambiado de (amigos, pareja)?, ¿Piensas que hay un antes y un después?

3.2. Valores que te ha aportado:

¿Crees que este programa, en el tiempo que tuviste, favorece el aprendizaje de valores solidarios? ¿Qué valores solidarios te ha aportado?

3.3 ¿Qué valores aporta a tus estudios y a tu profesión?

3.4. Poder convivir y compartir con personas de otra cultura, ¿te ha cambiado tu percepción sobre las personas inmigrantes?, ¿cómo lo valoras ahora?

Explorar actitudes y valores

- Cambios valoración países del Sur, valoración de las migraciones
- Cambios en la actitud: más empatía, comprensión, respeto, por inmigrantes y otras culturas
- Adquisición de valores: (justicia, equidad, solidaridad, empatía, compromiso, respeto diversidad, participación.
- Cambios personales: amistades, pareja,
- Modificación hábitos vida o ha reforzado los hábitos de vida que tenía
- Aportación de la experiencia (actitudes, valores) a tus estudios y profesión

Observaciones:

4. Relaciones, comunicación y sentimientos

4.1. ¿Has dejado amigos/as en el país?, ¿Te relacionas actualmente con ellos/as?; ¿Crees que para ellos ha significado lo mismo? ¿Qué sientes cuando en nuestras noticias se comenta algún suceso acontecido en el país?; ¿Has vuelto?

Explorar:

- Afecto con la gente del país: vivencia de tener amigos en el país/ familia.
- Relaciones: con las personas del país (se escribe/ hablas con las personas que conociste en el país,)

Observaciones:

5. Visión del mundo: argumentación y análisis crítico

5.1. Cambios en visión del mundo:

Han pasado (unos meses, 1 año, 2 años) desde que participaste en este programa. Después de este tiempo: ¿cuál es tu visión actual del mundo? ; ¿Crees que todas las personas tenemos las mismas oportunidades? ¿Crees que hay desigualdades?

5.2. Crees que en esta visión actual ¿te ha influido poder vivir esta experiencia a través del programa?

5.3. ¿Qué te decía la gente del país sobre nuestra forma de vida? ¿Pien-
sas que nuestra forma de vida les repercute a ellos? ¿Cuál es nuestra
responsabilidad, cómo podemos contribuir?

5.4. ¿Participas en temas de voluntariado, CD?, ¿Te has comprometido
más, después de esta experiencia vivida?

5.5. ¿Te ha modificado tu sentimiento de identidad? ¿De dónde te sien-
tes? ¿Qué opinas de la cooperación al desarrollo?

Explorar:

- Análisis crítico: sobre las desigualdades del mundo, consumo, igual-
dad de oportunidades
- Su contribución y participación para que el mundo sea mejor (des-
pués del programa te has comprometido con alguna entidad, o parti-
cipas en acciones ciudadanas)
- Argumentación: los problemas actuales (la justicia social, desigualda-
des, pobreza, género,) y la responsabilidad de nuestras conductas.
- Argumentación: sobre la contribución de la cooperación al desarrollo
internacional

Observaciones:

6.- Valoración y vivencia posterior del programa

6.1. ¿Cómo valoras la experiencia?:

Han pasado (unos meses, 1 año, 2 años) desde que participaste en el
programa. Después de este tiempo como valoras la experiencia vivida.
¿La compartes y recomiendas a tus compañeros? ¿Debe formar parte
de los estudios universitarios? ¿Crees que debería plantearse como un
programa obligatorio y transversal para todos los estudios?

Explorar:

- Si sigue pensando que fue un acontecimiento importante en su vida
- Si volvería a repetirla, la aconseja a sus amigos,
- Si es una experiencia que la deberían vivir todos los alumnos de la UIB,
- Si debería ser obligatoria y transversal para todos los estudios

Observaciones:

B) Segunda parte: Entrevista estructurada

Duración: 15 min.

7.- Características del programa (ppCUD)

Curso académico :
País:
Tipo prácticas:
Ayuda económica :
Duración: días
Tutor/a:
Contraparte (universidad/ ONG):
Tipo de alojamiento durante la estancia en el país: - Piso particular individual - Piso particular compartido - Casa de la institución individual - Casa de la institución compartida - Pensión/hotel - Residencia con alumnado otros países - Familias del país - Otras

8.-Experiencia y formación en CD y/o solidaridad

8.1. Formación específica

Formación específica en CD en tus estudios: especificar (Asignaturas; seminarios....)
Formación complementaria: especificar (tipo, post grado o corta duración:
Curso Vol Cooperación OCDS: Se realizó previo a las prácticas
Observaciones:

8.2. Experiencia remunerada

Participación en acciones CD:	Anterior al programa	Actualmente	En un futuro
Tipo participación			
País			
Duración (tiempo)			
Actividades realizadas			
Observaciones			

8.3. Participación voluntaria en actividades solidarias

	Anterior al programa	Actualmente	En un futuro
Voluntariado: especificar			
Participación ciudadana			
Participación en redes sociales:			
Compras en tiendas comercio justo			
Utilización Banca Ética			
Otras:			
Observaciones:			

9. Perfil Socio-Demográfico

Duración: 15min

9.1. Datos básicos de identificación

Nombre del entrevistado/da:	
Edad en el momento de realizar la experiencia	
Lugar de nacimiento:	
Teléfono:	Móvil
E-mail: <	
Estudios:	
Finalizados/ especificar curso:	

9.2. Estado civil

Soltero/a	
Vive: sola/o	Con sus padres
Con amigos/as	Otras
Casado/a / vive en pareja	
Divorciado/da separado/da (no vive en pareja)	
Divorciado/da / separado/da (vive en pareja)	
Otros:	

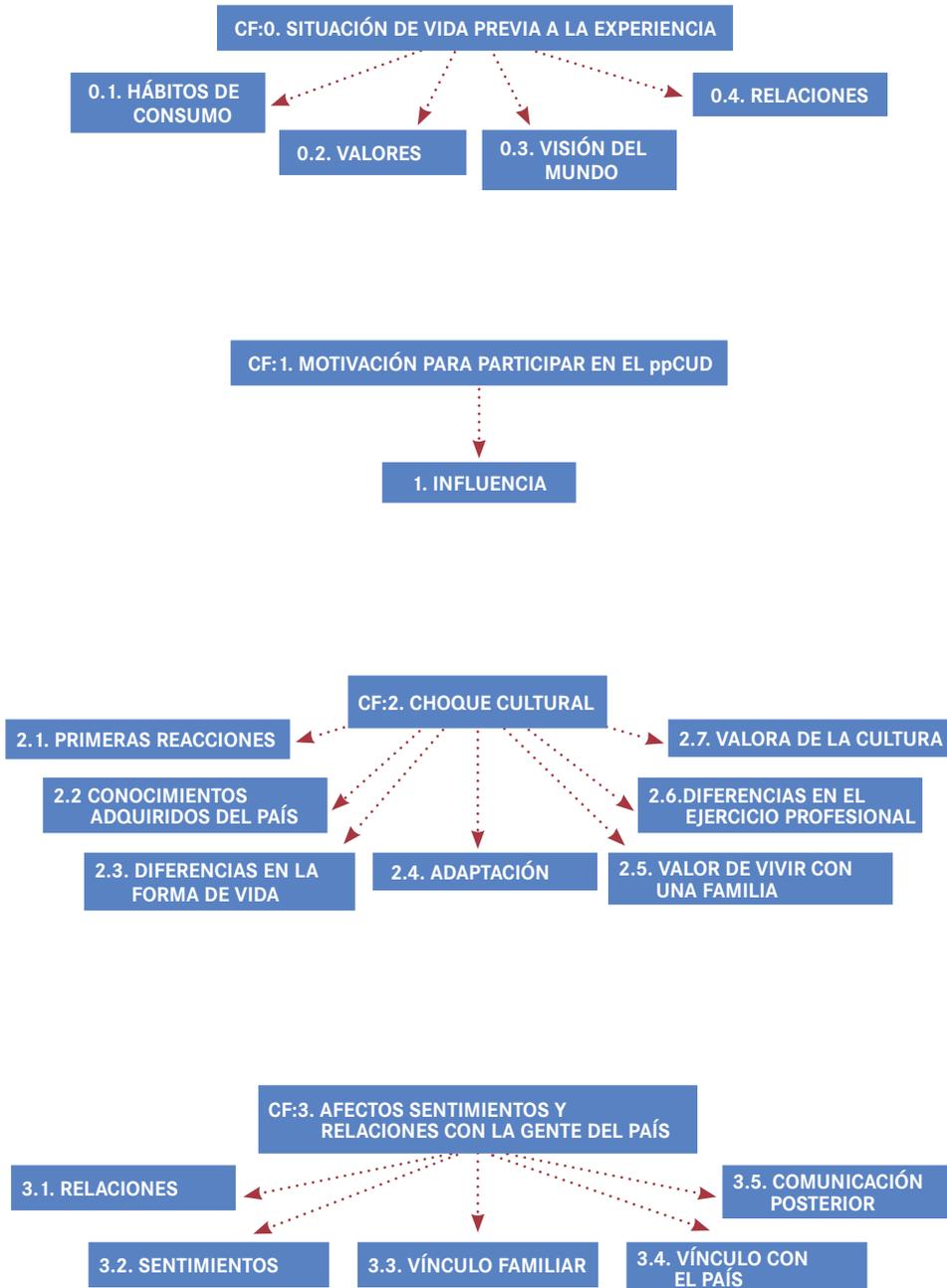
9.3. Actividad profesional

Lugar de trabajo
Año inicio:
Tipo de trabajo:
Horas día:
Relación con inmigrantes:
Observaciones:

9.4. Datos familiares

Estudios: Padre: Madre:
Trabajo: Padre: Madre:
Nº Hermanos: Posición entre hermanos (mayor, menor):
Estudios hermanos - - - -
Experiencia familia con la CD/ voluntariado
Estudios pareja:
Experiencia pareja en CD/ voluntariado
Observaciones

Anexo III. Árbol completo de codificación





Anexo IV. Estrategia de búsqueda bibliográfica

Para la elaboración y justificación del marco teórico y apoyo al análisis de este estudio, se han seleccionado tesis doctorales, libros, documentos elaborados por instituciones públicas y artículos científicos relacionados con la cooperación universitaria al desarrollo (CUD), educación para el desarrollo (EpD) y formación en valores en el marco de la educación superior.

La estrategia de búsqueda bibliográfica se ha realizado en inglés y español en las bases de datos:

1. De carácter social, humanidades y educativas: Econlit, *Francis e ISI Current Contents*, *Sociological Abstracts*, CSIC – CINDOC, *Current Contents Search* (Dialog); *Social SciSearch* (Dialog); ERIC.
2. Relacionadas con la cooperación al desarrollo y desarrollo humano sostenible: *Academic Search Premier* (EBSCOhost); COMPLUDOC; Metabiблиотека. Red de bibliotecas FLACSO.
3. Para localizar tesis doctorales relacionadas con el tema objeto de investigación se ha realizado una búsqueda en las siguientes bases de datos: TESEO, Tesis doctorales en red (TDX), REDIAL y Dialnet.
4. Además, se ha realizado una búsqueda de documentos no indexados en las anteriores bases de datos, a través de consultas de libros o revisiones sobre el tema, proyectos de investigación aprobados por agencias financiadoras públicas y que previamente hubieran sido sometidos a un riguroso *peer review*, tesinas y literatura gris.

Para la optimización de la bibliografía hemos utilizado el gestor bibliográfico EndNote X6 (*Thomson Reuters*, NY, USA). Y, para las referencias bibliográficas se ha utilizado el estilo APA 6^a edición (*American Psychological Association*, 2009).

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE PRINCIPALES EN LAS QUE SE ENMARCA ESTA TESIS.

Cooperación al Desarrollo	Development Cooperation
Educación para el desarrollo	Education for Development
Enfoque capacidades y desarrollo humano sostenible	Capabilities Approach and sustainable human development
Cooperación Universitaria al Desarrollo	University Development Cooperation
Educación para el desarrollo formal y universidad	Education for formal development and university
Evaluación programas de cooperación universitaria al desarrollo	Evaluation university development cooperation programs
Análisis de programas de cooperación universitaria al desarrollo	Analysis of university development cooperation programs
Formación en valores en la educación superior	Values education in higher education
Formación para la ciudadanía global en educación superior	Education for global citizenship in higher education
Educación superior y globalización	Higher education and globalization
Cosmopolitismo y universidad	Cosmopolitanism and university
Análisis de impacto en programas de cooperación universitaria al desarrollo	Analysis of impact on university cooperation programs development
Análisis de programas de internacionalización	Analysis of university internationalization programs

Anexo V. Presentaciones a congresos



D. Javier Casalí Sarasíbar, Vicerrector de Relaciones Internacionales y Cooperación, y Presidente del Comité Organizador de las I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo,

Javier Casalí Sarasíbar Nazioarteko Harremanetarako eta Lankidetzarako errektoreordeak eta Unibertsitateari eta Garapenerako Hezkuntzari buruzko I. Jardunaldietako Antolaketa Batzordeko lehendakariak

CERTIFICA que

ZIURTATZEN dut

Berta Artigas Lelonge, K. Unceta Satrustegui, Francisca Salvá Mute, Ruth Escribano Dengra y Miguel Bennassar Veny

Berta Artigas Lelongek, K. Unceta Satrustegui, Francisca Salvá Mutek, Ruth Escribano Dengrak eta Miguel Bennassar Venyk

han presentado el póster con título

izenburu hau duen posterra aurkeztu dutela

Análisis del programa de prácticas / prácticum en el marco de las universidades españolas

Praktika / practicum programaren analisia Espainiako unibertsitateen esparruan

en las I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo, celebradas en Pamplona del 29 al 31 octubre de 2012.

Unibertsitateari eta Garapenerako Lankidetzari buruzko I. Jardunaldietan. Iruñean egin dira 2012ko urriaren 29tik 31ra arte.

Y para que conste se extiende la presente certificación, en Pamplona a 31 de octubre de 2012.

Eta horrela jasota gera dadin ziurtagiri hau egin dut. Iruñean, 2012ko urriaren 31n.

Fdo./Stua.: Javier Casalí Sarasíbar



Patrocina



Colabora



Organiza





iUNiCS
Institut Universitari d'Investigació en Ciències de la Salut

