



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



DEPARTAMENTO  
DE PROYECTOS  
DE INGENIERÍA



GEDCE  
Grupo de Estudios en  
Desarrollo, Cooperación y Ética

# CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO N.º 8

Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio.  
Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de  
la Universitat Politècnica de València

Lucía Terol Hurtado



Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética  
Departamento de Proyectos de Ingeniería  
Universitat Politècnica de València

Camino de Vera s/n  
46022 VALENCIA  
Tel: (00 34) 963879860  
Fax: (00 34) 963879869

gedce@upvnet.upv.es  
<http://gedce.webs.upv.es>

**Potenciando las capacidades para el cambio social  
emancipatorio. Estudio de caso del Máster en  
Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universitat  
Politècnica de València**

Autora: Lucía Terol Hurtado

Editores: Alejandra Boni Aristizábal y Jordi Peris Blanes

Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo  
Número 8  
Junio 2012

ISSN 2172-0312



### **Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0**

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

## ÍNDICE

1	Introducción .....	6
2	Contextualización .....	7
2.1	Contexto en el que se desarrolla la investigación .....	7
2.2	Por qué esta investigación en el MPPD .....	8
3	Marco teórico .....	11
3.1	Desarrollo de las capacidades orientado al cambio social emancipatorio.....	11
3.2	Los vectores de la capacitación .....	12
3.2.1	El desarrollo de valores e ideas sobre el cambio.....	13
3.2.2	Relaciones.....	13
3.2.3	Proceso integral de aprendizaje .....	13
3.3	Las preguntas de la investigación.....	14
4	Metodología de la investigación.....	15
4.1	Primer momento: entrevistas semiestructuradas con el alumnado egresado del máster.....	15
4.2	Segundo momento: taller participativo con la cuarta edición del MPPD .....	16
4.3	Otros métodos.....	17
4.4	Limitaciones de la metodología.....	18
5	Metodología de la investigación.....	19
5.1	Revisión de los métodos de investigación más comunes.....	19
5.1.1	Desarrollo de valores e ideas sobre el cambio .....	19
5.1.2	Relaciones.....	21
5.1.3	Proceso integral de aprendizaje .....	23
6	Conclusiones.....	25
6.1	Discusión y conclusiones de las evidencias .....	25
6.1.1	Desarrollo de valores e ideas sobre el cambio .....	25
6.1.2	Relaciones.....	26
6.1.3	Proceso integral de aprendizaje .....	27
6.2	Conclusiones de la investigación .....	27
7	Recomendaciones.....	29
7.1	Recomendaciones para el máster .....	29
7.2	Recomendaciones para ulteriores informaciones.....	29
	BIBLIOGRAFÍA .....	31

## FIGURAS

<b>Figura 1</b> Esquema general del proceso formativo propuesto para el MPPD-UPV.....	9
<b>Figura 2</b> Temporalización asociada al proceso formativo propuesto para el MPPD-UPV .....	9
<b>Figura 3</b> Elementos incluidos en el proceso de desarrollo de las capacidades .....	12
<b>Figura 4</b> Foto del panel con la información recogida en el taller participativo.....	17
<b>Figura 5</b> Representación de los resultados y las relaciones .....	17
<b>Figura 6</b> Relación entre los vectores de la capacitación, sus promotores y sus resultados.....	28

## **SIGLAS**

<b>CA</b>	<b>Consejo asesor</b>
<b>CDRA</b>	<b>Community Development Resource Association</b>
<b>ECTS</b>	<b>European Credit Transfer System</b>
<b>GEDCE</b>	<b>Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional y Ética Aplicada</b>
<b>MPPD</b>	<b>Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo</b>
<b>OCDE</b>	<b>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos</b>
<b>ONGD</b>	<b>Organización no Gubernamental para el Desarrollo</b>
<b>UPV</b>	<b>Universitat Politècnica de València</b>

# 1 Introducción

Actualmente existe una creciente preocupación en relación con las cuestiones del desarrollo debido, por un lado, a la situación de crisis internacional que ha llevado a su vez al aumento de las desigualdades; por el otro, al replanteamiento de los modelos con la búsqueda de alternativas a partir de una nueva visión de la práctica del desarrollo. En este contexto, más que nunca, la formación de profesionales del desarrollo debe superar una imagen instrumentalista de la educación, visualizada como una herramienta que facilita la entrada al mundo laboral, para abordar una formación integral de profesionales capaces de manejarse en un entorno político y embebido en relaciones de poder, y ser a su vez críticos con su práctica y aprender de ella.

En esta coyuntura, la presente investigación realiza un análisis del proceso formativo de un máster que forma a especialistas en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo, el Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo (MPPD), un título propio de la Universitat Politècnica de València (UPV), con una antigüedad de cinco ediciones, y que ofrece una especialización universitaria en cooperación internacional para el desarrollo desde una visión de políticas y programas.

Teniendo como objeto de estudio el MPPD y tomando como referencia el marco teórico del desarrollo de capacidades orientado al cambio social emancipatorio, la investigación presente en este cuaderno centra su metodología en un análisis cualitativo dividido en dos fases y a partir del cual se analizan los *drivers* o vectores que facilitan y guían la adquisición de capacidades a lo

largo del proceso formativo. Todo ello desde una observación participante complementada con la revisión de material documental, la realización de un taller participativo y unas entrevistas con el alumnado. Con toda la información recabada, se procede al análisis a partir de los tres vectores identificados: el desarrollo de los valores y las ideas sobre el cambio, las relaciones y el proceso integral de aprendizaje como elementos dinamizadores en la adquisición de las capacidades para el cambio social emancipatorio.

## 2 Contextualización

### 2.1 Contexto en el que se desarrolla la investigación

El Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional, y Ética Aplicada (GEDCE)<sup>1</sup> del Departamento de Proyectos de Ingeniería compagina su actividad académica e investigadora con el impulso del título propio de la UPV, Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo, especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo (MPPD), desde el 2007. Aunque es importante nombrar que a partir de la edición 2011-2012 el MPPD se ha convertido en el Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo de la UPV<sup>2</sup>, esta investigación solo abordará el análisis del MPPD hasta la edición 2010-2011.

La UPV es una institución pública que apuesta por tener una presencia internacional que compagine docencia e investigación a través de tres campus: el de Vera (en la ciudad de Valencia, donde se cursa el máster); el de Alcoy, y el de Gandía, que acogen a cerca de 36.187 alumnos y alumnas. Tal como su lema indica, “la UPV es una universidad innovadora al servicio de la sociedad y de su

progreso. Excelente en la formación de profesionales y en la investigación”<sup>3</sup>.

Desde una visión metodológica, la UPV se enmarca en un sistema universitario en el que predomina una visión gerencialista<sup>4</sup> de la educación. En palabras de Giroto et ál. (2011): “El concepto del gerencialismo se convirtió en el principal estilo de gestión en la mayoría de países de la OCDE, como una respuesta a las demandas del entorno competitivo y de las presiones financieras”. Esta influencia de los mercados repercute directamente en el modo de gestión de las universidades y conlleva un cambio tanto en la gestión como en la práctica docente que busca dar respuesta a un mercado competitivo amparado, y muchas veces justificado, en una situación de crisis económica a nivel nacional e internacional.

Este segundo problema, el de la situación de crisis económica a nivel territorial, afecta también al ámbito de la cooperación al desarrollo en la Comunidad Valenciana, que a nivel institucional se caracteriza por la falta de apoyo económico y que afronta un tercer reto que hace referencia al uso de modos de gestión lógicos que se alzan como la característica predominante. En este sentido, y centrándonos en la gestión autonómica, las organizaciones sociales deben responder a una tendencia caracterizada por los recortes continuos,

---

<sup>1</sup> Para más información acerca del GEDCE consultar la página web <https://www.upv.es/entidades/GEDCE> [Consultado el 08 de enero del 2012].

<sup>2</sup> El Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo está coordinado por cinco universidades que ofrecen un total de ocho especialidades; la UPV ofrece la especialidad de Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo, y fue este, hasta la edición 2010-2011, un título propio de esta universidad. Para más información acerca del MPPD, consultar la página web <http://www.masterdesarrollo.upv.es/> [Consultado el 08 de enero del 2012].

---

<sup>3</sup> Para más información acerca de la universidad, consultar la página web <http://www.upv.es/index-es.html> [Consultado el 08 de enero del 2012].

<sup>4</sup> Traducido del concepto inglés *managerialism*.

el incumplimiento de acuerdos<sup>5</sup> y teñida de opiniones críticas en cuanto a la gestión de fondos, transparencia y corrupción<sup>6</sup>. Por parte de las organizaciones sociales, se atraviesa también un momento de adaptación a la nueva realidad, con la necesidad de buscar paradigmas alternativos que puedan dar respuesta tanto a la disminución de fondos públicos como a la excesiva burocratización que limita la propia práctica.

En medio de esta coyuntura, el MPPD se enfrenta al reto de formar profesionales del mundo del desarrollo, y dar respuesta formativa a las necesidades actuales del ámbito. Autores como Unceta (2008) abogan por un paradigma alternativo que combine el trabajo conjunto entre la universidad y las organizaciones. Es esta una de las lógicas de actuación del MPPD, que desde el inicio ha apostado por la reflexión conjunta con actores sociales del ámbito del desarrollo a través del Consejo asesor<sup>7</sup>.

## 2.2 Por qué esta investigación en el MPPD

El MPPD está cofinanciado por la Generalitat Valenciana a través de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo y Relaciones Externas y recibe el apoyo institucional del Centro de Cooperación para el Desarrollo de la UPV. Asimismo cuenta con un Consejo asesor formado por ocho entidades vinculadas al ámbito del desarrollo que, entre otras cosas, retroalimentan y velan por el correcto funcionamiento del proceso formativo del máster.

Tal como la *Guía de aprendizaje*<sup>8</sup> indica, el MPPD ha sido diseñado para personas con títulos universitarios (licenciados/as, ingenieros/as o arquitectos/as, diplomados/as) con experiencia profesional en el ámbito del desarrollo y la cooperación internacional. Se ofrece una formación con salidas orientadas a:

- Administraciones públicas (locales, autonómicas y nacionales) y agencias especializadas en cooperación para el desarrollo.
- Organismos internacionales y multilaterales de desarrollo.
- ONGD en su trabajo tanto en el norte como en el sur.
- Sector privado y ámbito de la consultoría.

La estructura del máster (66 créditos ECTS-European Credit Transfer System) se compone de un módulo inicial y de la especialidad en Gestión de Políticas y Procesos de Desarrollo. Consta de las siguientes fases (ver figura 1):

- La primera fase, de formación teórica de tres meses.

---

<sup>5</sup> “La Coordinadora Valenciana de ONGD denuncia ante la Sindicatura de Greuges el incumplimiento de la Ley Valenciana de Cooperación al Desarrollo” noticia consultada el 25/12/2011 a través de <http://www.cvongd.org/showNews/50/1440/> y publicada en diversos medios de comunicación.

<sup>6</sup> Noticia reciente entre las diversas publicadas al respecto de los escándalos relacionados con la gestión en materia de cooperación de la Generalitat Valenciana. Noticia publicada en el diario El País al respecto de las investigaciones de la Fiscalía Anticorrupción sobre las ayudas a la cooperación concedidas por la Consejería de Solidaridad y Ciudadanía, de la que dependen las ayudas de la cooperación internacional al desarrollo. [http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Anticorrupcion/prorroga/investigacion/ayudas/Blasco/elpepiespval/2011/02/27/elpepval\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Anticorrupcion/prorroga/investigacion/ayudas/Blasco/elpepiespval/2011/02/27/elpepval_6/Tes) [Consultado el 08 de enero del 2012].

<sup>7</sup> El Consejo asesor (CA) es el órgano de consulta del Máster, que se reúne al menos dos veces al año, sirve de vínculo entre el máster y el sector del desarrollo y cuya principal función es la realimentación del proceso formativo. El CA está compuesto por todas las entidades colaboradoras del máster, los financiadores y los representantes de los alumnos y las alumnas. Para más información consultar <http://www.mastercooperacion.upv.es> [Consultado el 08 de enero del 2012].

---

<sup>8</sup> Nos referimos a la *Guía de aprendizaje* 2010-2011 del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo (2010).



- La segunda, referente al periodo docente de especialización de seis meses.
- La tercera fase incluye la realización de unas prácticas de entre cuatro y seis meses, así como la realización de la tesina.

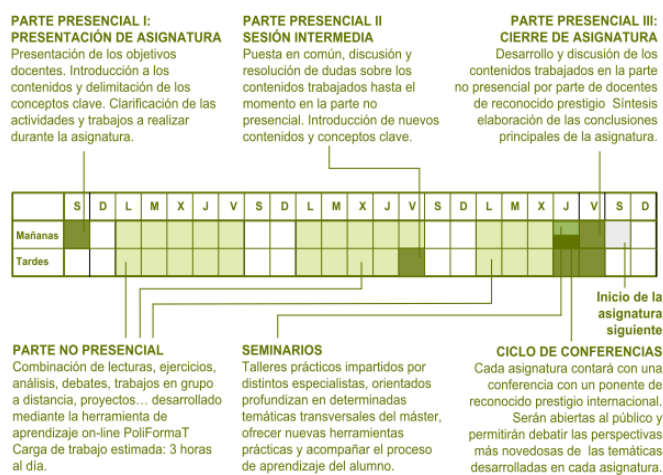


**Figura 1. Esquema general del proceso formativo propuesto para el MPPD-UPV.** (Figura extraída de la *Guía de aprendizaje 2010-2011*)

El MPPD cuenta con un formato de semipresencialidad<sup>9</sup> que ha sido concebido para posibilitar su compatibilidad con el ejercicio profesional de las personas que participan en él. Aunque este formato se ha mantenido estable en líneas generales a lo largo de las ediciones, durante el curso académico 2010-2011 se varió incluyendo un día presencial en mitad de cada asignatura, de manera que la carga de trabajo estimada quedó de la siguiente forma:

- Tres horas al día de trabajo autónomo, durante cinco días a la semana de trabajo no presencial.
- Tres días y medio al mes de docencia presencial.

La distribución del tiempo para cada asignatura queda recogida en la figura 2.



**Figura 2. Temporalización asociada al proceso formativo propuesto para el MPPD-UPV.** (Figura extraída de la *Guía de aprendizaje 2010-2011*)

Siendo conscientes de los importantes cambios que se están produciendo en los últimos años en el mundo del desarrollo, y para dar respuesta a una realidad compleja considerada de naturaleza no lineal (Ortiz, 2010; Guijt, 2007; Woodhill, 2010) e inmersa en un entorno dinámico y globalizado, desde el MPPD se plantea la necesidad de ofrecer una alternativa pedagógica que no solo responda a una formación técnica sino que promueva una reflexión crítica de la práctica del desarrollo.

*Existe en todo el mundo una creciente necesidad de profesionales del desarrollo experimentados y bien formados, que sean activos y estén abiertos a métodos y prácticas interdisciplinarias, que a su vez estén basadas en la reflexión crítica sobre la propia experiencia (Taylor, 2004).*

Es, pues, una de las apuestas fundamentales del máster la reflexión crítica sobre las bases teóricas que lo sustentan, así como la vocación práctica que orienta el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas reales y concretos.

<sup>9</sup> A partir de la edición 2011-2012, el máster pasa a tener un formato presencial.

En esta tesitura, la investigación plantea una reflexión con el alumnado del MPPD para realizar un análisis sobre el proceso formativo a partir del marco teórico del cambio social emancipatorio y según estos tres factores: los promotores del desarrollo de capacidades, los vectores que guían el proceso y los resultados de la capacitación.

Desde este marco teórico se entiende que el desarrollo de capacidades para la práctica crítica del desarrollo es un proceso endógeno (Clarke y Oswald, 2010: 7), que se produce de forma continua en el seno de los individuos. Esta investigación analiza este proceso centrándose en los vectores, que son las dinámicas encargadas de acompañar y guiar el proceso del desarrollo de capacidades. Esta selección se ha realizado por considerar el tema innovador y una oportunidad para profundizar en el análisis del proceso formativo teniendo en cuenta unas dimensiones endógenas. Para concretar el objetivo de la investigación, esta se centra en analizar los vectores del proceso formativo del MPPD a través del marco teórico del desarrollo de capacidades orientado al cambio social emancipatorio, y se evidencia si el alumnado identifica como vectores del proceso las relaciones, la formación de ideas y valores para un cambio social y la formación integral del aprendizaje.

## 3 Marco teórico

### 3.1 Desarrollo de las capacidades orientado al cambio social emancipatorio

El concepto del desarrollo de capacidades empieza a ser protagonista en el ámbito del desarrollo a finales de los años ochenta y principios de los noventa, sobre todo en relación con las críticas de los resultados obtenidos por la cooperación al desarrollo en esa época. Desde entonces y hasta ahora, el cuestionamiento no ha perdido protagonismo y han surgido diversas teorías al respecto. El presente cuaderno se identifica con la perspectiva del desarrollo de capacidades orientada al cambio social emancipatorio, en la que la aspiración final es la justicia social. Se trata de pensar en una **práctica crítica del desarrollo** orientada a lo que Clarke y Oswald (2010) llaman “un desarrollo emancipatorio” (Belda et ál., 2011).

Así, el desarrollo de capacidades se entiende como “una forma de movilización social, con profundos matices morales, éticos, sociales y políticos” (Morgan, 1999; citado en Clarke y Oswald, 2010: 3). Esta perspectiva supera la visión tradicional del desarrollo en la que el foco se concentraba en aspectos como la racionalidad o la efectividad, y analizaba los problemas desde una perspectiva

técnica. Por su parte, y respondiendo a una visión crítica con la formación en modos de gestión lógicos, se asume una perspectiva que apuesta por considerar la complejidad de los procesos que persiguen la consecución de la justicia social rescatando la necesidad de darles respuesta, manejando nuevas ideas y nuevos conceptos, pero teniendo en cuenta la dificultad de moverse fuera de algunos de los conceptos que se manejan en la gestión del desarrollo: “la reflexión crítica sobre los valores y el contexto estructural es la base necesaria para la construcción posterior de metodologías, para lo cual la perspectiva técnica puede servir de apoyo” (Clarke y Oswald, 2010). Todo ello se lleva a cabo abogando por desafiar a los futuros profesionales del desarrollo en relación con la coherencia de su práctica, y teniendo en cuenta sus conceptos transversales tales como la naturaleza compleja, política y embebida en relaciones de poder de los procesos de desarrollo.

De esta forma, y basándose en una primera aproximación realizada por Clarke y Oswald a partir del análisis de diversos autores, Belda et ál. (2011) identifican los distintos elementos incluidos en el proceso de desarrollo de capacidades, y los representan gráficamente tal y como se muestra en la figura 3.



Figura 3. Elementos incluidos en el proceso de desarrollo de capacidades. (Belda et ál., 2011)

Por lo tanto, más allá de una formación conceptual o meramente instrumentalista en la gestión del desarrollo, los resultados perseguidos según este marco teórico se traducen en tres **capacidades** que permiten una práctica crítica del desarrollo: la capacidad para navegar en la complejidad; comprender y manejarse con el poder y la política, y la capacidad de aprender y adaptarse.

Este proceso de desarrollo de capacidades es conducido a través de unas dinámicas llamadas **vectores**, que se concretan en tres conceptos: desarrollo de los valores y las ideas sobre el cambio; relaciones, y un proceso integral de aprendizaje. A su vez, este proceso se ve promovido por distintos **métodos** y enfoques, entre los que podemos citar: aprovechamiento de energías existentes; reflexión crítica; enfoque sistémico; flexibilidad, adaptación y apertura en los métodos.

Desde esta perspectiva se procede al análisis fragmentado del proceso formativo del MPPD, asumiendo que el máster pretende facilitar la adquisición, el fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades anteriormente señaladas sin abandonar las herramientas habituales en términos de gestión del desarrollo, pero poniendo en el centro los valores y las propias ideas sobre el cambio deseado desde una perspectiva crítica.

## 3.2 Los vectores de la capacitación

La presente investigación focaliza su análisis en los vectores y asume la relación entre ellos y los resultados de la capacitación. Por su parte, esta investigación no pretende abrir un debate acerca de cuáles son las capacidades necesarias sino acerca de cuál es el proceso que facilita y conduce a la adquisición de estas capacidades: los llamados vectores de la capacitación (Belda et ál., 2011).

Consideramos que los conocimientos específicos que se adquieren en un programa formativo constituyen un proceso que se desarrolla en torno a una acción reflexiva y dialógica, amparada en una pedagogía crítica que secundan autores como Freire (2002), Chomsky (2003) o Habermas (1987). Desde esta visión, se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades que les permitan incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación; en este sentido, se encuentran similitudes concretas con la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora (Habermas, 1987). Esta alternativa significa una ruptura con muchas de las opciones formativas actualmente disponibles en la capacitación de profesionales del desarrollo que parten de una concepción técnico-instrumental, caracterizada por una verticalidad positivista que no ofrece una respuesta transformadora a la realidad compleja en la que se enmarca la actividad del desarrollo.

Esta investigación se centra, por lo tanto, en el proceso formativo y toma como objeto de estudio los vectores que facilitan y acompañan a los procesos endógenos y exitosos de capacitación para la práctica del desarrollo. Desde este punto de vista, nos centraremos en tres aspectos fundamentales que permiten el desarrollo de capacidades o, usando la definición de Pitpit y Baser (2010: 62), "el proceso de aumentar las mejoras y liberar la capacidad".

### 3.2.1 El desarrollo de valores e ideas sobre el cambio

*Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable (E. Galeano)*

Tal como argumenta Woodhill (2010: 56) “el tipo de cambio que es posible está fuertemente condicionado por la influencia colectiva de las personas, con sus mentalidades, valores y creencias”. Este hecho justifica la necesidad de desarrollar estos aspectos a lo largo de la capacitación, ya que actúan de acompañamiento y de guías en el proceso para conseguir una práctica crítica orientada al cambio social.

Por otro lado, Ortiz (2010) aboga por la necesidad de un cambio en la visión del mundo que incluye no solo la concepción de cambio en el análisis del desarrollo, sino que lo extrapola a un nivel de análisis individual de la sociedad. Todos estos aspectos son considerados a través de un proceso continuo en el que se cuestionan y articulan nuevos valores y nuevas actitudes que se construyen y deconstruyen (Belda et ál., 2011).

Asimismo, citando de nuevo a Woodhill, se define el cambio social como “un proceso emocional”, lo que implica que en el desarrollo de capacidades no se puede pasar por alto el explorar las propias emociones, tanto las formas como los orígenes.

Finalmente cabe señalar tres implicaciones para el desarrollo de capacidades: una de ellas reseña la inversión en actividades y procesos que proporcionen el tiempo y el espacio para desarrollar una comprensión propia; la segunda hace referencia a la inclusión de sentimientos y emociones de forma natural dentro del discurso; la última insta a reconocer que los aspectos emocionales y la autorreflexión necesitan ambientes “seguros” para las personas (Woodhill, 2010: 56). Todo esto interacciona además directamente con el siguiente vector.

### 3.2.2 Relaciones

*El ocio puede ser estimulante cuando es manejado por gente creadora (M. Benedetti)*

Las relaciones actúan como parte dinámica y sirven como trampolín para que emerjan capacidades, entendiendo estas no solo a nivel de iguales entre personas que se encuentran en una misma situación (alumnado), sino también entre distintos actores y espacios, tanto formales como informales. Autoras como Margaret (2010), a partir del análisis experiencial del proceso de aprendizaje de un movimiento de trabajadores en Nueva Zelanda, identifica la importancia del diálogo y las relaciones tanto formales como informales, y reconoce su influencia en el desarrollo de capacidades. Asimismo la autora destaca como hallazgo la naturaleza no lineal del aprendizaje que describe de forma gráfica como un bucle horizontal que parte de la reflexión que surge entre la relación, la acción y el aprendizaje, y que se repite permanentemente. Para concluir, y tal como argumenta McFarlane (2011), la interacción entre personas produce un conocimiento que se lleva a cabo de distintas formas.

El concepto de relación se basa en la aceptación y el análisis de poder (Harvey y Langdon, 2010), pero también en cómo tomar conciencia y saber manejarse en términos de poder y política. Además, los mismos autores identifican la dualidad de este vector, ya que las relaciones pueden ser facilitadoras y/o obstaculizadoras en el desarrollo de capacidades.

### 3.2.3 Proceso integral de aprendizaje

*Una educación liberadora, por sí sola, no produce el cambio social (...) pero no habrá cambio social sin una educación liberadora (P. Freire)*

Superando la visión bancaria de la educación que critica Freire (2002), los procesos de desarrollo de capacidades son en sí mismos procesos de aprendizaje y, como todo proceso de aprendizaje, se dan de múltiples formas, entre las que encontramos el ejercicio y la reflexión intelectuales y el diálogo, aunque también se produce de forma experiencial a través de la reflexión sobre las propias vivencias o las compartidas. Asimismo este proceso se ve favorecido por un ambiente dialógico, protagonizado por propuestas participativas, innovadoras y con cabida a nivel emocional.

Los procesos de aprendizaje se desarrollan con la orientación del cambio social del mismo modo que las capacidades. En estos procesos cabe señalar la importancia del diálogo (Guitj, 2007) entendido según la concepción de Freire, que lo califica como diálogo crítico y considera a las personas como sujetos de su propio proceso de desarrollo. Esta perspectiva no se podría abordar sin tener en cuenta las distintas “caras” a las que alude Pettit (2010: 29), desde las que promover un aprendizaje profundo que contribuya a un cambio social y político. Para ello, y siempre según el mismo autor, debemos ir más allá de un aprendizaje tradicional e incluir nuevas formas de entender y desarrollar los ciclos educativos a través de la mente, el cuerpo y la creatividad. Así, reconocemos el poder del arte en el proceso y motivamos una mirada transformadora más allá de las líneas establecidas.

### 3.3 Las preguntas de la investigación

La investigación examina los vectores identificados a partir del análisis de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) y de su proceso desde la perspectiva del alumnado, para sacar a la luz hasta qué punto las relaciones, el proceso integral de aprendizaje y el desarrollo de valores e ideas sobre el cambio han influido en la adquisición de capacidades, **desde una visión del desarrollo enfocado al cambio social emancipatorio.**

El hecho de analizar una parte del proceso se identifica como una limitación que puede influir en la visión global de este, ya que los vectores no se entienden sin los resultados. Asimismo, se identifica el hecho de que los resultados obtenidos a partir del marco teórico se relacionan a priori con una práctica crítica del desarrollo pero podrían ser válidos para otras visiones. Estas limitaciones, aunque acotan la investigación, no la invalidan al tratarse de un análisis exploratorio que no pretende extrapolar los resultados a la totalidad del marco.

Teniendo en cuenta la información anterior, se plantean de forma preliminar unas preguntas de investigación a partir de las cuales realizar el análisis:

1. ¿El desarrollo de los valores y las ideas sobre el cambio se identifica como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD? ¿El MPPD promueve un cuestionamiento sobre las propias creencias y explora las emociones entre el alumnado?
2. ¿Las relaciones se identifican como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD? ¿El MPPD tiene en cuenta los espacios y promueve relaciones entre el alumnado y con otros actores que acompañan al desarrollo de capacidades?
3. ¿El desarrollo de un proceso integral de aprendizaje se identifica como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD? ¿El MPPD promueve la reflexión sobre las propias experiencias, el diálogo y la creatividad en el proceso formativo del alumnado?

Como resultado, se espera generar elementos que permitan responder a las cuestiones anteriores en relación con el desarrollo de capacidades para un cambio social emancipatorio por parte del MPPD, analizado desde la perspectiva del alumnado.

## 4 Metodología de la investigación

La investigación se plantea como un estudio intensivo a pequeña escala desde un paradigma interpretativo (Corbetta, 2007) que considera a Weber como su principal exponente y que no pretende explicar la realidad, sino realizar una comprensión interpretativa aceptando que no existe una realidad objetiva.

La metodología empleada se fundamenta en un tipo de investigación cualitativa, y ha sido elaborada a partir del marco teórico basado en las ideas del cambio social emancipatorio, desde el que se observa el proceso formativo del MPPD.

Para desarrollar la investigación, se han llevado a cabo dos fases de recogida de datos en dos momentos diferenciados, tanto temporalmente como en relación con los métodos empleados y con las personas que han participado en ella.

### 4.1 Primer momento: entrevistas semiestructuradas con el alumnado egresado del máster

Esta primera fase se concreta temporalmente entre diciembre del 2010 y marzo del 2011. La metodología empleada consistió en la realización de trece entrevistas semiestructuradas, de duración diversa (entre media hora y una hora), con los y las estudiantes que han completado el proceso formativo del MPPD.

Las entrevistas semiestructuradas se plantean basándose en un guión de cuestionario elaborado a partir de los elementos identificados en el marco teórico. Se concretan en un análisis dividido en

cuatro bloques de cuestiones sobre: habilidades; datos; actitudes y valores; ideas del cambio, y capacitación. Cabe señalar que el cuestionario de las entrevistas se realizó para analizar todo el proceso formativo: los promotores, los vectores y los resultados. Sin embargo, esta investigación centrará su foco en los vectores identificados en el marco teórico: las relaciones, el desarrollo de los valores y las ideas de cambio, y el proceso integral de aprendizaje.

Es importante destacar el hecho de que a la hora de llevar a cabo las entrevistas se promovió la reflexión del alumnado acerca de su proceso formativo. Para ello se motivó que se profundizara en los cuestionamientos, apoyando las afirmaciones con ejemplos concretos vinculados o no al ámbito del desarrollo. Asimismo, se tuvo en cuenta el escenario en el que se realizaban las entrevistas procurando que fuera un lugar familiar para la persona entrevistada que facilitase la comunicación y la confianza. Finalmente, las entrevistas se realizaron en la UPV, en las casas de personas entrevistadas, en establecimientos públicos, etc.

En dos casos, por la imposibilidad de un encuentro físico, las entrevistas se realizaron por teléfono y por Skype. Una de las entrevistas se tuvo que realizar por correo electrónico por problemas con el acceso a Internet.

Por otra parte, además de estas entrevistas, y para completar la información sobre estas, se consultaron las memorias de prácticas del alumnado.

De esta forma la primera fase consta del siguiente material revisado:

- a. Revisión documental de memorias de prácticas del alumnado que ha terminado la formación del máster.
- b. Entrevistas semiestructuradas con alumnado que ha terminado el máster (trece entrevistas).

## 4.2 Segundo momento: taller participativo con la cuarta edición del MPPD

La segunda fase de la metodología se llevó a cabo en julio del 2011, a través del proceso de evaluación<sup>10</sup> de la cuarta edición del máster. Esta metodología, basada también en el marco teórico propuesto por Belda et ál. (2011), se enfocó en la investigación de las visiones del cambio de los y las estudiantes; las capacidades fomentadas por el máster, y los métodos de aprendizaje empleados. Para analizar esos elementos, se realizó un taller participativo llevado a cabo el sábado 9 de julio del 2011, con una duración aproximada de cuatro horas y con la participación de quince de los veintidós estudiantes que conforman la cuarta edición del máster.

La metodología empleada en esta segunda fase se caracteriza por centrarse en un proceso participativo en el que el mismo alumnado fue quien identificó los criterios de la evaluación a partir de la reflexión del taller. Antes del taller hubo una prueba de la metodología con la participación de cinco personas vinculadas al máster: entre ellas personas del Departamento de Proyectos de Ingeniería, alumnas y personal docente.

---

<sup>10</sup> El taller ha servido como evaluación de la fase teórica de la cuarta edición del MPPD.

Para llevar a cabo el taller, hubo una división en cuatro fases en las que se estableció un diálogo acerca de los temas siguientes y se señalaron métodos aplicados: visiones del cambio, capacidades-habilidades, relación entre conceptos, *aha moments*<sup>11</sup>. Del mismo modo, y en relación con los temas anteriores, los procedimientos en cada subfase del taller han sido los siguientes:

- a) **Visiones del cambio.** Esta primera subfase se llevó a cabo a través de una reflexión acerca de las visiones de cambio<sup>12</sup> formadas en el máster (ver las tarjetas verdes en la figura 4 y las visiones de cambio en la figura 5).
- b) **Capacidades-habilidades.** En la segunda parte del taller, se tuvieron en cuenta las habilidades o capacidades que el alumnado identifica que ha desarrollado a lo largo del proceso formativo<sup>13</sup> (ver las tarjetas amarillas en la figura 4 y las capacidades en figura 5).
- c) **Relacionando conceptos.** En esta subfase, mediante una técnica de representación simbólica, el alumnado evidencia la relación entre las capacidades adquiridas en el MPPD y las visiones de cambio, y señala si el papel del máster en este proceso ha sido: **azul** (cuando el máster ha tenido un papel de impulsor, se conoce el concepto por primera vez); **morado** (cuando el máster ha tenido un papel de facilitador, se conocía el concepto pero ahora se abre un nuevo abanico de posibilidades); **verde** (cuando el máster ha tenido un papel de profundización), y **rojo** (cuando el máster

---

<sup>11</sup> Esta expresión hace referencia a momentos particulares en los que uno toma conciencia o ve con claridad algo (al leer un libro, escuchar a un profesor, etc.).

<sup>12</sup> Por visiones de cambio social se entienden las ideas, las actitudes y los valores que se consideran guías para conseguir el cambio que se desea, relacionándose directamente con los vectores del proceso.

<sup>13</sup> Cabe señalar que el taller se lleva a cabo con el alumnado que ha finalizado la parte teórica del proceso formativo sin haber realizado aún las prácticas ni la tesina.



ha dificultado la relación entre los conceptos) (ver hilos de colores en la figura 4 o las relaciones en el cuadro por colores en la figura 5).

d) **Aha moments.** La cuarta subfase del taller evidencia el momento temporal en el que se localiza la adquisición de las capacidades relacionándolo al mismo tiempo con la metodología que lo facilita (ver la parte derecha en la figura 4).

Esta segunda fase metodológica pretende triangular y ampliar las evidencias obtenidas en la primera fase.



Figura 4. Foto del panel con la información recogida en el taller participativo. (Foto del taller realizada por los facilitadores)

En el diseño del taller se han tenido en cuenta las siguientes premisas: inclusión; apertura para incluir las opiniones de todas y todos; la visualización facilitada al plasmar toda la información de forma gráfica; la complejidad de los distintos conceptos; las relaciones; la cabida de información más allá de una concepción teórica; las energías del grupo; la innovación, y la escucha activa<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> La mayor parte de estos elementos se tuvieron en cuenta a partir de la revisión documental facilitada por María Josep Cascant (profesora del MPPD) y la consulta de la *Barefoot Guide* (CDRA, 2009).

		Capacidades						
		Ampliar comprensión	Desnaturalizar	3D	Comunicación	Estructurar razonamientos	Nuevos valores	Metodología de trabajo
Visiones de cambio	Actitudes							
	Conceptos							
	Rel. de poder							
	Sociedades							
	En el entorno							
	Valores							
	Apertura							
	Recursos							
	Acción							

Figura 5. Representación de los resultados y las relaciones. (Elaboración propia a partir de la información recogida en el taller)

### 4.3 Otros métodos

- **Entrevistas con organizaciones del Consejo asesor**

Cabe señalar que se han realizado además cuatro entrevistas abiertas con organizaciones que tienen una larga trayectoria de relación con el máster, tanto por participar en el Consejo asesor como por recibir a estudiantes, personas voluntarias o trabajadoras. La finalidad principal de las entrevistas prioriza ver las relaciones del MPPD y las distintas organizaciones, para poder establecer después un análisis de las posibilidades de actuación conjunta, por lo que no se incluyen como fase de la metodología al no tener una relación directa con el estudio, si bien se evidencia la influencia en él.

- **Observación participante**

Corbetta (2007) utiliza la expresión de **observación participante** para designar a la investigación que involucra la interacción social entre la persona investigadora y el proceso analizado. En este sentido, la observación, al ser estudiante del

MPPD, es posterior a la participación, por lo que se podría hablar de un participante que observa. Es de destacar también que mucha de la información que se evidencia en la discusión también ha sido tratada en los encuentros en espacios informales con personas vinculadas al MPPD, lo cual se refleja de forma indirecta en la investigación. Sin embargo, este método no se identifica como método principal al no estar apoyado por una recogida de datos estructurada, como un diario de campo o similar.

Por todas las limitaciones expuestas, tanto en el marco teórico como en el metodológico, el alcance de esta investigación tiene un carácter necesariamente limitado. Sus conclusiones no pueden por ello ser generalizables ni extrapoladas al conjunto del máster, pero sí pueden apoyar futuras investigaciones relacionadas con esta.

#### 4.4 Limitaciones de la metodología

En relación con la muestra, cabe señalar que la primera fase de la investigación, aunque se realizó con la totalidad del grupo de personas egresadas, se refiere a un grupo reducido de personas, lo que además se ve limitado por no poder encontrarse físicamente con todas ellas, y no disponer de las memorias de prácticas de la totalidad del grupo.

Además, es importante señalar que entre las personas que habían finalizado el proceso formativo en esa primera fase no se encuentra representación de la tercera y la cuarta edición del MPPD. Con relación a las personas de la tercera edición, y de manera informal, se ha compartido con un grupo de estudiantes los resultados de la investigación, lo que se ha tenido en cuenta en los resultados.

Por su parte, el alumnado de la cuarta edición está representado en la segunda fase de la investigación, y debe tenerse en cuenta que en el momento del taller habían participado únicamente en la fase teórica del máster, llevada a cabo entre septiembre del 2010 y julio del 2011.

Asimismo, cabe señalar que la investigación se ha centrado solo en uno de los ejes del marco teórico propuesto, lo que supone una limitación a la hora de comprobar la validez del conjunto del marco.

## 5 Evidencias y discusión

### 5.1 Análisis de evidencia: los vectores de la capacitación como procesos endógenos

Desde la perspectiva del desarrollo de capacidades orientado al cambio social emancipatorio, se identifican tres vectores: el desarrollo de valores e ideas sobre el cambio, las relaciones y el proceso integral de aprendizaje. El análisis de la investigación por lo tanto se desarrolla a partir del análisis de las evidencias encontradas en torno a ellos.

#### 5.1.1 Desarrollo de valores e ideas sobre el cambio

##### Cuestionar las propias creencias

En relación con el cambio de valores, la opinión más resaltada es que a través del proceso formativo del MPPD se desarrolla una **conciencia crítica**, que promueve el cuestionamiento e influye en la forma de mirar el mundo de la cooperación al desarrollo:

*Quizás cosas que antes veía ahora lo hago de forma más crítica, más desencanto, a veces veo que se utiliza la cooperación como un nuevo tipo de colonialismo, a veces quizás creo que es mejor no intervenir porque lo único que haces es perjudicar (Entrevista 12).*

En el taller con el alumnado de la cuarta edición se confirma esta tendencia, y cuatro de las siete categorías de capacidades discutidas están relacionadas con la formación de una perspectiva crítica: ampliar la comprensión, desnaturalizar,

nuevos valores y 3D (ver figura 5). Además, salen a la luz en el debate del taller términos íntimamente relacionados con un cuestionamiento de las propias creencias que se califican como facilitadores del cambio social: el compromiso; aprender del Sur; sistema de decisiones desde las estructuras; aprovechar mejor los recursos; aperturismo para incorporar nuevos modelos y valores; mayor autocrítica, e incorporar la acción.

Asimismo, en el taller de la segunda fase metodológica, en la tercera etapa en la que se relacionaron las capacidades y las visiones de cambio, se evidenció, por un lado, que el MPPD ha facilitado su desarrollo (tanto de las capacidades como de la construcción de las visiones de cambio), y por el otro, que existe mayoritariamente una interacción positiva entre los dos conceptos. Se menciona la excepción de una antirrelación identificada entre la acción y la desnaturalización (ver figura 5), lo que evidencia que el proceso de desnaturalización puede dificultar el aterrizaje en acciones concretas. En este sentido, cabe señalar que en dos casos de las entrevistas con el alumnado se atisba una crítica destructiva que ha llevado a estas personas a alejarse del mundo de la cooperación al desarrollo.

*Sí, claro que sí, como una pescadilla que se muerde la cola, los mismos que intentamos ayudar somos los mismos que los tenemos jodidos, primero estás jodiendo y luego intentas solucionar una pequeña parte (Entrevista 7).*

En relación con el cuestionamiento de las propias creencias, se evidencia la adquisición de determinados planteamientos de vida. Uno de los egresados se refiere a ello como “la rebeldía”, en el sentido de no aceptar lo estipulado:

*El hecho de ser rebelde dentro de eso es lo que te permite ver, porque tú no puedes cambiar lo que no conoces, tienes primero que saber cómo funciona para después actuar sobre ello (Entrevista 5).*

Estos cambios, aunque se producen de forma endógena, repercuten también en el entorno del alumnado, lo que nos encamina a la afirmación de que el desarrollo de una conciencia crítica (identificada como uno de los valores adquiridos por el máster) influye a su vez en la construcción de una visión de cambio y en la adquisición de la capacidad de manejarse y transformar el entorno, no solo en el ámbito de las ONG.

*Incluso en mi trabajo estaba afectando, de hecho mi jefe me decía que estaba convirtiendo la unidad en una ONG porque realmente estaba cambiando la manera de trabajar de la unidad, porque allí la gente, en general a mi modo de ver, es exageradamente agresiva y estábamos empezando a no sancionar muchos procedimientos (...) (Entrevista 6).*

Por otro lado, y no solo en lo que se refiere a producir cambios sino al tipo de cambio que se busca, todas las personas vinculadas a organizaciones (asociaciones, ONG y ONGD) identifican el desarrollo de ideas de cambio vinculadas a la concepción de procesos como claves en su labor, tanto desde el punto de vista de la cooperación como en relación con procesos locales de cambio:

*Por ejemplo, a nivel del trabajo que hago en [nombre de una organización] (...) veo que es más importante el cambio de estructuras que tiene un impacto más a largo plazo y más real, es un proceso*

*lento, por ejemplo con la idea de cambio, trabajar más a nivel de estructuras y trabajar más con la idea de la gobernanza y del poder (Entrevista 1).*

*Por ejemplo en [nombre de una organización], a raíz del máster, en conjunto con otras tantas cosas, empezamos a trabajar además del trabajo con las adolescentes, que es con el que estoy yo, con el tema de la incidencia política y la sensibilización social en temas de actitudes y de relaciones de poder (Entrevista 4).*

Asimismo, y en líneas generales, se confirma que el proceso de construcción de ideas de cambio es un proceso complejo, continuo y dinámico:

*No tengo claro si el cambio debería venir desde arriba, desde el ámbito de la política, de las políticas que se desarrollen en temas de cooperación para el desarrollo, del interés real que haya desde arriba, si el cambio tiene que venir más del activismo de la población, desde la concienciación (...) (Entrevista 2).*

*En cuanto a cómo se producen los cambios, desde luego es de una manera muy compleja, tienes que estar mirando esto y esto y esto y cuando ya lo tienes todo de repente te sale otra cosa que te cambia todo (Entrevista 4).*

### **Explorando las propias emociones**

Se visualiza la importancia de la parte emocional al valorar el proceso formativo del MPPD, aunque no hay una pregunta específica al respecto. En este sentido, el abordaje de las emociones se explora desde diversas perspectivas, ligado sobre todo a los sentimientos. Por ejemplo, se habla de miedos, ya sea al referirse a afrontar el proceso formativo como al enfrentarse a la complejidad de la realidad: “estamos más perdidos que el barco del

arroz". Otro tipo de sentimiento mencionado es el **estar despierto**, visto como elemento de un proceso integral de aprendizaje más allá de una adquisición de conocimientos teóricos. A continuación se señalan algunos ejemplos sobre la exploración de las propias emociones desde distintos niveles.

A nivel personal:

*[Persona que ha dejado su trabajo como funcionario por irse a otro país] Yo creo que soy una de las personas a las que ha afectado más en el espíritu pero es porque mi vida es de otra manera, más reflexiva (Entrevista 6).*

*Cuando acabé el máster [el período en la UPV] no me sentía en absoluto preparada, pero hice un periodo de prácticas y luego creo que cuando estuve allí, hice frente a todos mis miedos e inseguridades y cogí el toro por los cuernos (Entrevista 10).*

*Me iba cambiando [durante el máster] toda esa percepción, esos miedos, esa influencia de la gente que te rodea, que te influye quiera o no (Entrevista 2).*

De influencia con y en el entorno:

*El otro día lo hablaba con mi primo que es enfermero y le decía: “[nombre del primo] para mí haces más aquí ayudando a la gente, siendo coherente con los valores que predicas” (Entrevista 7).*

*Antes era: yo friego mi parte y mi compañera de piso hace de mamá, porque le gusta, yo no tengo la culpa, yo hago mi parte y ella no se qué y luego a lo mejor ya te das cuenta, ya lo ves de otra manera (Entrevista 1).*

Del proceso formativo:

*Yo pensaba que iba a ser mucho más a nivel de mis herramientas, como de ejecución de proyectos, de salvar el mundo, pensaba que me iban a dar mi mochila de salvadora, en plan Lara Croft, desde luego ha sido un lujo la sorpresa (Entrevista 4).*

Aunque por los resultados se puede concluir que no es un argumento específicamente explorado por parte del MPPD, “para mí lo que más falta es la dimensión personal de llevar todas esas reflexiones a lo que hace cada uno en el día a día, para mí eso sí que es una cosa que se podría trabajar más” (Entrevista 1).

## 5.1.2 Relaciones

### Relaciones con el grupo-clase

Reflexionando acerca de las relaciones entre el grupo-clase, el alumnado considera enriquecedor el aprendizaje a partir del intercambio con personas de **diversos perfiles**: “Ha sido muy diferente, venir de disciplinas distintas, lo que ha enriquecido mucho el máster”; aunque se recogen dos planteamientos diferenciados en cuanto a la **composición del grupo-clase**: por un lado, hay un grupo de personas que considera que el grupo es heterogéneo, al tener formación inicial dispar; el otro grupo identifica una homogeneidad en el grupo-clase más allá de la formación inicial: “no hay gente con perfiles muy diferentes (...) de la misma edad, blancos caucásicos (...)” (Entrevista 3).

Asimismo, y siempre en cuanto a la **concepción del grupo-clase**, una parte del alumnado considera el proceso endógeno de aprendizaje como individual y diferenciando según las personas<sup>15</sup>, mientras que

<sup>15</sup> Es importante señalar que en las entrevistas realizadas se evidencia en una edición concreta a una persona (siempre la

otra parte identifica al grupo-clase como una unidad:

*Yo creo que obviamente tiene una dimensión colectiva y que dentro del máster esos “clics” que haces, muchos los haces en conjunto (...) hay momentos en los que flota en el ambiente, cuando te estás deconstruyendo en comunidad se nota (Entrevista 1).*

Desde una perspectiva curricular, el MPPD incluye en su formación los **trabajos en grupo** como métodos que promueven el vector de las relaciones: “Se potencian las redes, el trabajar entre nosotros en equipo (...) sí que se abren posibilidades entre nosotros de trabajo en común y de aprendizaje” (Entrevista 12). En la segunda fase de la metodología, los alumnos identificaron que este método permite tener otros puntos de vista, “abrir horizontes”, contrastar opiniones, etc. Además, frecuentemente se menciona la idea de que el resultado final de trabajar juntos es más rico que la suma de las partes individuales.

En este sentido, se identifican dos riesgos que pueden obstaculizar esta relación entre el grupo-clase y el consiguiente aprendizaje. Por un lado, se encuentra la **falta de tiempo**, sobre todo en la parte final de la parte teórica: “En la segunda parte también, debido a la falta de tiempo, pues no aprendí de mis compañeros, sinceramente, nos dividíamos los trabajos y al final cada cual hacía su parte” (Entrevista 10).

Mientras que el segundo riesgo, siempre referido al grupo-clase, es identificado por algunas voces críticas que desvelan **dinámicas de poder** en estas relaciones, que corren el riesgo de promover un enfoque tecnocrático del aprendizaje.

*Quien tiene más experiencia es quien más habla con más propiedad, con más*

---

misma) que se considera “fuera del grupo” y que va a “contracorriente” en el proceso formativo.

*convicción y a veces eso también me lo planteaba. Yo al final recibo, recibo y luego hay que filtrar un poco porque igual me estoy dejando influenciar por lo que piensa tal cual (Entrevista 2).*

### Espacios de relación

Referido a los espacios de relación tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación, se resalta la interacción en los **espacios formales** y la continuación en los **informales**.

*Las clases me encantaban, no sé las nuevas generaciones, pero la nuestra era bastante de discutir, nos gustaba mucho reflexionar y razonar. Nos tirábamos las horas, de hecho luego nos íbamos a tomar cervezas y seguíamos en los bares (Entrevista 7).*

En la segunda fase, se mantiene la misma evidencia bajo el título *Compartir aulas y fuera*, en la que además se incluye, más allá del diálogo o el debate, la cara emocional del proceso, y surgen palabras como *amor* entre los promotores identificados.

Junto con la mención al lugar físico del encuentro, se evidencia la importancia del tipo de espacio. Se resalta la importancia de **sentirse libre** para hablar, “pero el espacio es muy importante para el ejercicio o el no ejercicio del poder, genera estas actitudes (...) decir lo que te salga en cada momento sin miedo a ser juzgada” (Entrevista 12).

### Relación con otros actores

Desde un nivel de relación colectiva con otros actores del ámbito social, en las dos fases de la investigación se evidencia la importancia de los espacios de encuentro paralelos al MPPD en los que se interacciona con otros actores, aunque se

visibiliza que es un elemento poco explorado en el proceso formativo del máster. En este sentido, y a modo de crítica, el alumnado de la cuarta edición señala la **desvinculación del MPPD en procesos a nivel local**<sup>16</sup>. Falta más conexión con el entorno más cercano, ejemplificando el caso del Movimiento 15M<sup>17</sup> como espacio relacional y de aprendizaje en el que se han podido aplicar conocimientos y visiones, y en el que a título personal han participado o por el que muestran simpatía muchas personas del máster (tanto entre el alumnado como el profesorado), pero con el que no se han realizado aproximaciones a nivel curricular.

Desde un nivel de relación individual del alumnado con otros actores de su ámbito, se visualizan los **entornos** con implicación social: organizaciones, amistades y el círculo familiar como **facilitadores**, en el caso familiar se considera un apoyo emocional más que una comprensión. Por otro lado, los espacios de círculos de amistades ajenos a un compromiso social o político se ven como **inhibidores**. Los alumnos hacen mención a comentarios de amigos tales como: “Ya está la pesada esta, que desde que está leyendo esos textos (...)” (Entrevista 4).

### 5.1.3 Proceso integral de aprendizaje

Las evidencias en esta dimensión han resultado las más difíciles de delimitar ya que, al mismo tiempo que se confunden con otras dimensiones como la relacional, en cuanto al aprendizaje por el diálogo,

se puede considerar además como un resultado de la capacitación.

#### Reflexión sobre las propias experiencias

Haciendo un análisis del proceso integral de aprendizaje, el elemento más destacado es la autorreflexión, que aunque se entienda como capacidad, también se puede considerar como vector del proceso que “viene de serie”, pero es potenciado por el MPPD.

*Pero yo también creo que previamente ya venía bastante con ella, entonces es como una aptitud, con la que yo partía (...) Pero a lo largo del máster por supuesto que me ha servido para desarrollarla y creo que de hecho es la primera vez en mi vida que en un entorno académico puedo meter el tema de la autorreflexión (Entrevista 10).*

Este elemento se vincula principalmente al aprendizaje a partir de las propias experiencias, sobre todo en relación con las prácticas formativas.

*Mis prácticas fueron de “lidiar con toros” (...) Yo llevaba formación pero me faltó un poco, el torear y ahí sí que me di cuenta y aprendí todo el tema personal (...) Me supuso un aprendizaje personal importante (Entrevista 6).*

*Ahora soy consciente de que la [institución pública] va por un lado, las ONG van por otro, pero no lo había vivido en primera persona, pero eso sí que lo conocí allí en [país de prácticas] porque me tocó hacer un mapeo de actores (Entrevista 2).*

<sup>16</sup> Señalar que la edición 2011-2012 contempla, en la parte de formación inicial, una asignatura específica en el primer módulo con el título de Desarrollo local.

<sup>17</sup> También llamado Movimiento de los indignados, en un movimiento ciudadano formado a raíz del 15 de mayo de 2011, con una serie de protestas pacíficas en España a las que siguieron unas acampadas en las principales plazas del país, caracterizado por el uso de un sistema asambleario y la promoción de una democracia más participativa y crítica.

## Visiones participativas

En relación con otros elementos del aprendizaje integral, se puede incluir **las perspectivas participativas**. Esto así desde un punto de vista metodológico, lo que se muestra apoyado por el máster a través de la inclusión de talleres específicos.

*Las técnicas más participativas, por ejemplo de los talleres, es en las que se genera el aprendizaje conjunto entre la gente y poder ver distintos temas en una forma que sí que conocía y me gustaba, pero aquí ves un montón más de herramientas (Entrevista 1).*

También, desde un punto de vista más integral: “Creo que la filosofía del máster genera flujos de información centrífugos, centrípetos (...) Y en el centro de todos ellos estamos nosotras (...) ahí es donde se genera el verdadero conocimiento (...)” (Entrevista 11).

Asimismo esta perspectiva participativa influye a su vez en la concepción de un determinado tipo de aprendizaje que guía la práctica: “Yo lo que he visto es que te tienes que quedar en un segundo plano (...) yo no voy y les doy una clase magistral porque es que si no te vas y no se sostiene lo que has creado ahí” (Entrevista 7).

Además, los resultados de la segunda fase subrayan el desarrollo de una perspectiva participativa y el reconocimiento de su importancia, relacionándola además con el estilo dialógico comunicativo en el que prima la escucha, la flexibilidad, apertura para incorporar el entorno y el planteamiento 3D. Por su parte, las organizaciones entrevistadas también valoran como característica del alumnado del MPPD tanto la capacidad para participar activamente, como el interés por impulsar procesos participativos.



## 6 Conclusiones

A continuación se expone la discusión y las evidencias encontradas en relación con las preguntas de investigación formuladas en el apartado 3.3 del presente documento.

### 6.1 Discusión y conclusiones de las evidencias

#### 6.1.1 Desarrollo de valores e ideas sobre el cambio

##### **Cuestionamiento sobre las propias creencias**

Se evidencia un cambio en la visión individual del mundo que argumenta Ortiz (2010), vinculado sobre todo al desarrollo de un análisis crítico que influye en la visión del entorno, y se identifica como facilitadora del proceso. Sin embargo, se evidencia el riesgo de caer en el sentimiento de impotencia que invita a alejarse del ámbito del desarrollo, lo cual se vincula además con la antirrelación entre la desnaturalización y la dificultad para aterrizar en acción. Se puede así concluir que aunque esta dimensión es mayoritariamente facilitadora, puede actuar como obstaculizadora del proceso de desarrollo de capacidades.

Asimismo, se observa un aperturismo en la forma de observar el mundo, con una marcada concientización que facilita el cuestionamiento de la realidad más allá de los estereotipos imperantes. Todo ello se refleja en modos de actuar y de vivir durante y después del proceso formativo, tanto en la cotidianeidad como en los procesos vinculados al mundo social. Se verifica así

el desarrollo de valores e ideas sobre el cambio como un proceso complejo, continuo y dinámico.

##### **Explorando las propias emociones**

Se evidencia también la importancia de la dimensión emocional a la que se refiere Woodhill (2010) en el proceso del desarrollo de capacidades, aunque identificada de diversas formas, tanto a nivel personal como en relación con la interrelación con y en el entorno, incluso desde el propio proceso formativo. Por otro lado, se puede concluir, basándose en las evidencias encontradas, que este aspecto, aunque presente en el proceso formativo de forma natural, no ha sido explorado por el MPPD.

**Respondiendo a las primeras preguntas de la investigación:**

**¿El desarrollo de valores e ideas sobre el cambio se identifica como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD?**

El desarrollo de valores e ideas sobre el cambio se identifica como un vector del desarrollo de capacidades desde una perspectiva orientada al cambio social emancipatorio en el proceso formativo del MPPD.

**¿El MPPD promueve un cuestionamiento sobre las propias creencias y explora las emociones entre el alumnado?**

En relación con el cuestionamiento sobre las propias creencias, el MPPD promueve este cuestionamiento, pero en este sentido se identifica un riesgo que provoca la falta de acción y por otro lado la desmotivación por parte de algunas personas egresadas que se alejan del mundo del desarrollo después de la formación.

Referido a la exploración de las propias emociones, se ha confirmado su importancia en el proceso formativo, pero también la falta de trabajo específico al respecto por parte del MPPD.

Asimismo se destacan dos riesgos importantes del proceso: por un lado, la falta de tiempo en la segunda parte y, por el otro, las dinámicas de poder que se dan en el interior del grupo, señaladas en relación con el carisma del alumnado y la experiencia participativa anterior al proceso, que se relaciona al mismo tiempo con la formación inicial.

**Espacios de relación**

El alumnado no hace distinción en la importancia de los espacios formales y/o informales, lo que resalta la importancia de estos en el proceso, tal y como adelantaba Margaret (2010). De hecho es uno de los conceptos que más se remarcan en las dos fases de la metodología de investigación.

En este sentido, se introduce el concepto de espacios “seguros” al que alude Woodhill y que, aunque en el marco teórico está posicionado en el desarrollo de valores e ideas de cambio, es atribuible a los espacios de relación.

**Relación con otros actores**

Aunque las relaciones con otros actores se identifican como vectores del proceso, se evidencia que por parte del MPPD no se tienen en cuenta en el interior de la formación reglada, y es el alumnado el que a nivel individual participa de otros espacios y se relaciona con otros actores, aunque algunas personas identifican las prácticas como espacio único de formación en este sentido dentro del proceso del MPPD.

A nivel personal, se visualiza el entorno social y la familia como facilitadores del proceso, aunque en el caso de la familia esto se da desde un apoyo emocional. Mientras que el círculo de amistades ajenas a un entorno social se identifica como inhibidor del proceso.

**6.1.2 Relaciones**

**Relaciones con el grupo-clase**

Se evidencian las relaciones como facilitadoras del aprendizaje. Asimismo se observa que desde el MPPD se apuesta, a través del currículo formativo, por trabajos en grupo que permiten abrir horizontes y trabajar conjuntamente. En cuanto a la formación del grupo-clase, se valora positivamente la diversidad que motiva un aprendizaje, aunque se evidencian diversos significados para este concepto ya que, por un lado, hay un grupo de personas que se identifican con un grupo heterogéneo (formación inicial), mientras que otras lo califican de homogéneo.

**Respondiendo al segundo grupo de preguntas de la investigación:**

**¿Las relaciones se identifican como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD?**

Con las evidencias encontradas, podemos validar el concepto de las relaciones como vector del desarrollo de capacidades, tanto en el aprendizaje a partir de la experiencia, como en la consideración de los espacios formales e informales de aprendizaje.

**¿El MPPD tiene en cuenta los espacios y promueve relaciones entre el alumnado y con otros actores que acompañan el desarrollo de capacidades?**

Por su parte, el MPPD promueve espacios de relación seguros a nivel formal a través del currículo desde los trabajos en grupo y el intercambio en las clases presenciales, aunque se descuidan los espacios informales y la relación con otros actores a nivel local.

### 6.1.3 Proceso integral de aprendizaje

#### Reflexión sobre las propias experiencias

Esta autorreflexión, aunque entendida como capacidad, es desarrollada por el MPPD y evidencia que el alumnado que participa en el máster manifiesta cierta sensibilidad inicial al proceso. Asimismo el aprendizaje desde la experiencia se identifica con el periodo de prácticas sobre el que se produce una reflexión que se vincula a su vez al aprendizaje.

#### Visiones participativas

El alumnado identifica la importancia de la participación en el proceso, tanto a nivel de perspectiva como de metodología y herramientas. Además, por parte de las organizaciones se identifica al alumnado del MPPD como generador de procesos participativos.

**Respondiendo al tercer grupo de preguntas de la investigación:**

**¿El desarrollo de un proceso integral de aprendizaje se identifica como un vector del desarrollo de capacidades en el MPPD?**

A partir de la información analizada, no podemos validar la dimensión integral de aprendizaje como vector del desarrollo de capacidades. Aunque hay evidencias vinculadas al proceso, se han encontrado dificultades para acotarlo y en muchos casos se identifica con una capacidad. Asimismo, no se encuentran evidencias por las que se pueda afirmar que se abordan las distintas “caras” del aprendizaje a las que hace referencia Pettit (2010).

**¿El MPPD promueve la reflexión sobre las propias experiencias, el diálogo y la creatividad en el proceso formativo del alumnado?**

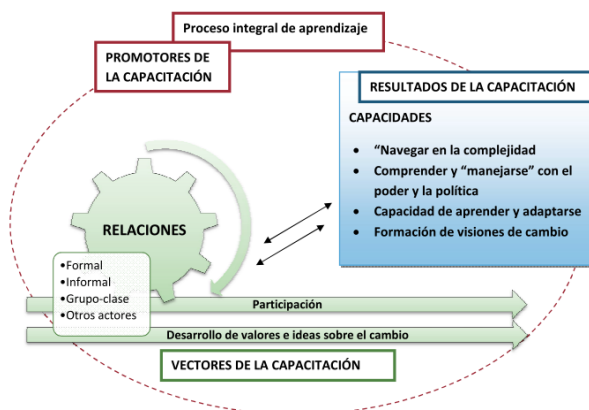
Se concluye que el MPPD promueve la reflexión sobre las propias experiencias en la parte práctica del proceso formativo, aunque el concepto de creatividad o arte no aparece en el MPPD, según las evidencias que se han obtenido en la investigación. No obstante, sí se evidencia la participación como pilar fundamental de la formación.

## 6.2 Conclusiones de la investigación

El enfoque del desarrollo de capacidades orientado al cambio social emancipatorio nos ofrece los elementos necesarios para el análisis del proceso formativo del MPPD. Sin embargo, no es posible generalizar al respecto por las limitaciones identificadas en la parte inicial, ya que no todas las personas vinculadas al Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional, y Ética Aplicada que impulsa el MPPD se identifican con

este marco teórico, y todo ello sumado a su análisis fragmentado con la consecuente influencia en la visión global del proceso. Además, cabe destacar que se han producido cambios sustanciales en el proceso formativo, por ejemplo, que a partir del curso 2011-2012 pasó a ser un máster oficial interuniversitario y cambió, entre otras cosas, su estructura semipresencial.

Con los hallazgos encontrados y teniendo en cuenta los resultados de las preguntas de investigación, se realiza una revisión del esquema inicial en el que se plasman los cambios a partir de las evidencias encontradas. Así, podemos ver cómo el proceso integral de aprendizaje se visualiza no como un vector, sino como un soporte en el que se desarrolla el proceso formativo, mientras que las relaciones, en todos sus tipos y niveles, son las encargadas de mover los vectores. Asimismo, se realiza una diferenciación entre la capacidad de formación de visiones de cambio y el vector del desarrollo de valores e ideas sobre el este (ver figura 6).



**Figura 6. Relación entre los vectores de la capacitación, sus promotores y sus resultados.** (Elaboración propia a partir del gráfico del proceso elaborado por Belda et ál. [2011])

## 7 Recomendaciones

### 7.1 Recomendaciones para el máster

- Cabe incluir el aspecto socio-afectivo en el currículo educativo, planificando formaciones para el profesorado en esta materia y, en caso de ser necesario, teniendo en cuenta la posibilidad de contar con una asesoría que oriente la transversalización de la perspectiva emocional en el currículo.
- Se recoge, además, una de las recomendaciones que fue extraída del taller participativo de la cuarta edición y que se identificó en el informe de evaluación de este: establecer momentos de encuentro específicos entre el máster y el alumnado no con carácter evaluativo, sino para ser conscientes de las preocupaciones y los intereses mutuos (p. ej. el Movimiento 15M). Habría que identificar, a partir de estos encuentros, posibilidades para establecer relaciones entre la formación reglada y los movimientos o acciones locales identificados.
- Potenciar en el profesorado del máster los cursos de renovación pedagógica, poniendo especial énfasis en los métodos de enseñanza creativos desde una perspectiva dialógica y crítica.
- Establecer unas líneas de posicionamiento pedagógico generales por parte del MPPD y analizar unas estrategias en relación con ellas. En este sentido, se recomienda hacer un análisis del posicionamiento pedagógico del

profesorado participante del MPPD, triangulando las evidencias rescatadas con las opiniones del alumnado plasmadas en las diversas evaluaciones del máster<sup>18</sup>.

- Compartir con el Consejo asesor esta y las futuras investigaciones realizadas sobre el MPPD y recoger las opiniones sobre este, lo que es a su vez una recomendación para futuras investigaciones.

### 7.2 Recomendaciones para futuras investigaciones

- La investigación pretende hacer un análisis de un proceso formativo a partir de un marco teórico complejo, por lo que, dadas las características y teniendo en cuenta factores de extensión, se ha realizado un análisis parcial de este. Por lo tanto, se recomienda triangular el análisis a partir del total del marco teórico, incluyendo a los promotores y los resultados y utilizando para ello la información recopilada por Belda et ál. (2011) y ampliándola con el alumnado egresado a partir de mayo del 2011. Todo ello se puede enriquecer con la revisión de las conclusiones evidenciadas tanto por el

---

<sup>18</sup> Los informes de evaluación se pueden consultar a través de la web del MPPD [http://www.mastercooperacion.upv.es/mppd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93&Itemid=35](http://www.mastercooperacion.upv.es/mppd/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=35) [fecha de consulta 29 de diciembre del 2011].

documento de Belda et ál. como por la presente investigación. Estas revisiones permitirán a su vez repensar la metodología.

- Replantearse el marco teórico ya que, aunque en las entrevistas y en el taller se han encontrado multitud de elementos que encuentran su encaje en él, se evidencia en las conclusiones que no hay una completa pertinencia de este. Se debería repensar, a partir de la lectura de otros autores, la posibilidad de modificarlo o sustituirlo, entre otras cosas porque el marco propuesto tiene una característica de linealidad para analizar un proceso que se califica como no lineal, además de identificarse con una perspectiva crítica que propone unas capacidades válidas para otras perspectivas.
- Una propuesta significativa que surgió en el taller con el alumnado de la cuarta edición del máster es la posibilidad de realizar un taller inicial, adaptando la metodología empleada, para posteriormente participar en una evaluación al final de la parte teórica que permita observar el cambio en el alumnado y comprobar si se cumplen las expectativas iniciales al respecto de la formación.
- Asimismo, y aunque el análisis se califica como de todo el proceso, las evidencias encontradas se centran sobre todo en la formación teórica inicial, citándose en momentos puntuales las prácticas pero dejando de lado el momento de la tesina, que no aparece en las conclusiones, por lo que habría que replantearse para futuras investigaciones si se quiere incluir o hacer especial hincapié en estos momentos del proceso y cómo hacerlo. Sería interesante realizar un taller participativo con el alumnado que ha terminado el proceso formativo, haya entregado o no la tesina<sup>19</sup>, además de incluir

algún tipo de cuestionario o entrevista para el alumnado que se pueda desarrollar en el taller sobre las tesinas que se escriben anualmente por parte del MPPD.

- Se recomienda, además, continuar y ampliar la revisión bibliográfica, que se caracteriza por su actualidad y que está en proceso de desarrollo continuo. Se podría ampliar la literatura, sobre todo en relación con la educación transformadora, crítica y dialógica, literatura sobre complejidad y literatura sobre gestión del desarrollo y desarrollo de capacidades, poniendo especial énfasis en la perspectiva crítica.

---

<sup>19</sup> Esta propuesta, aunque se consideró en la metodología inicial, no se llevó a cabo por la falta de asistencia del alumnado. Es necesario, por lo tanto, tener en cuenta que hay que plantear

---

un taller que sea atractivo para el alumnado, así como realizar un llamamiento con suficiente antelación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Belda, S.; Boni, A.; Peris, J. y L. Terol (2011). "Capacity development for emancipatory social change. Reimagining university learning and teaching for critical development practitioners". *EADI/DSA General Conference: Rethinking Development in an Age of Scarcity and Uncertainty. New Values, Voices and Alliances for increased Resilience*. York, Gran Bretaña.
- Boni, A. (junio 2008). "Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad". *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, Educación para el Desarrollo*. Junio 2008, pp. 70-72.
- CDRA-Community Development Resource Association (2009). *The Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change*. Sudáfrica, Barefoot Collective, ed., p. 165.
- Clarke, P. y K. Oswald (2010). "Why Reflect Collectively on Capacities for Change?" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3, pp. 98-107.
- Chomsky, N. (2003). *La (des)educación*. Edición e Introducción de Donaldo Macedo. Barcelona, Crítica.
- Corbetta, P. (2007). "La entrevista cualitativa". *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, Ed. McGrawHill.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Ed. Intermón Oxfam.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. Madrid, SIGLO XXI.
- Giroto, M.; Mundet Hiern, J. y X. Llinàs Audet (2011). "Estrategia en la Universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?" en *Revista de Educación*. Vol. 361 (en prensa).
- Guijt, I. (2007). *Assesing and Learning for Social Change*. Brighton, IDS ed.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I, Madrid, Taurus ed.
- Harvey, B. y J. Langdon (2010). "Re-imagining Capacity and Collective Change: Experiences from Senegal and Ghana" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 79-86.
- Margaret, J. (2010). "Capacity Development Processes within a Social Movement: Pākehā Treaty Workers' Movement" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3. pp. 68-78.
- Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo (2010). *Guía de Aprendizaje 2010-2011*.
- McFarlane, C. (2006). "Knowledge, learning and development : a post-rationalist approach" en *Progress in development studies*. Vol. 6, número 4., pp. 287-305.
- Ortiz, A. (2010). "A Case for Surfacing Theories of Change for Purposeful Organisational Capacity Development" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 36-46.
- Ortiz, A. y J. C. Giles (2010). "A 'Systemic Theories of Change' Approach for Purposeful Capacity Development" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 87-99.
- Pearson, J. (2010). "Pushing at a Half-open Door" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 118-127.
- Pettit, J. (2010). "Multiple Faces of Power and Learning" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 25-35.

Pettit, J. (junio 2008). "Aprendiendo en la práctica: experiencias de un innovador programa de masteres" en *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, Educación para el Desarrollo*. Junio 2008, pp. 58-64.

Pitpit, F. y H. Baser (2010). "Values as a Driver for Capacity Development: Promoting Justice in Papua New Guinea" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 60-67.

Taylor, P. (2008). "Reinventando la educación para el desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior" en *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, Educación para el Desarrollo*. Junio 2008, pp. 34-43.

Unceta, K. (2008). "Desarrollo y Cooperación: modelos, agendas y agentes en disputa" conferencia dictada en el *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Bellaterra, Barcelona.

Woodhill, J. (2010). "Capacities for Institutional Innovation: A Complexity Perspective" en *IDS Bulletin*. Vol. 41, número 3., pp. 47-59.



## NÚMEROS PUBLICADOS

1. *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Rosemary McGee.
2. *El poder en espacios participativos de gobernanza local: los Conselhos Municipais de Auscultação e Concertação Social de Angola*. Andrés Hueso González.
3. *Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español*. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso, Míriam Acebillo, Rosemary McGee, Carola Calabuig.
4. *El Almanario: metodología de autogestión comunitaria de proyectos y su capacidad para mitigar las desigualdades de género en comunidades indígenas y rurales de Guatemala*. Estela López Torrejón.
5. *Explorando la incorporación de la complejidad y el poder en la teoría y práctica del desarrollo desde las cuestiones del cambio social*. Sergio Belda Miquel.
6. *El Enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa (Guatemala)*. Sarai Fariñas Ausina.
7. *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal, Jordi Peris Blanes.
8. *Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio. Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia*. Lucía Terol Hurtado.

## EL GRUPO DE ESTUDIOS EN DESARROLLO, COOPERACIÓN Y ÉTICA

El Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE) de la Universitat Politècnica de València (UPV) es un grupo de investigación multidisciplinar formado por profesores titulares del Departamento de Proyectos de Ingeniería, investigadores y técnicos de la UPV que, desde el año 1995, orientan su docencia, investigación y extensión social al ámbito del desarrollo, la cooperación internacional y la ética aplicada.

El GEDCE imparte docencia de grado y posgrado relacionada con sus ámbitos de interés: desarrollo, cooperación internacional y ética aplicada. Imparte desde el año 1995 asignaturas de grado sobre cooperación al desarrollo y ética en la UPV, es el impulsor del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo en la UPV (ver [www.mastercooperacion.upv.es](http://www.mastercooperacion.upv.es)), coordina e imparte el título de Especialista Universitario en Responsabilidad Social Corporativa por la UPV y coordina e imparte posgrados en América Latina en colaboración con universidades y organizaciones latinoamericanas.

Como extensión social, el grupo presta servicios de asesoría a entidades del Norte y del Sur, ONGD y administraciones públicas, de ámbito local e internacional. Participa en el diseño, la ejecución y evaluación de proyectos y presta asesoría y capacitación en gestión y organización de ONGD, metodologías de proyectos y tecnologías apropiadas a contrapartes del Sur. Asimismo, presta servicios de apoyo y asesoría a asociaciones y empresas del Norte cuyo objetivo fundamental sea la promoción de colectivos excluidos.

Toda la información sobre el GEDCE puede encontrarse en <http://gedce.webs.upv.es>

## LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO

En los *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, el GEDCE publica periódicamente trabajos realizados por profesores, estudiantes y profesionales vinculados tanto al grupo de investigación como al máster que impulsa. El objetivo es contribuir a la difusión de nuevas ideas y promover el debate en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. Todas las aportaciones y comentarios son bienvenidos y deben ser dirigidos a [gedce@upvnet.upv.es](mailto:gedce@upvnet.upv.es).

Los números publicados pueden encontrarse en <http://cuadernos.dpi.upv.es/mppd2/>