

¿Podemos cultivar las habilidades cosmopolitas en la práctica docente de la ingeniería? Un estudio exploratorio del discurso de los alumnos de Ingeniería de la Universitat Politècnica de València

¿PODEMOS CULTIVAR LAS HABILIDADES COSMOPOLITAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA INGENIERÍA? UN ESTUDIO EXPLORATORIO DEL DISCURSO DE LOS ALUMNOS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.

Línea Temática II: Educación para el desarrollo

Alejandra Boni Aristizabal¹, Penny MacDonald², Jordi Peris Blanes¹

(1) Development, Cooperation and Ethics Study Group, Department of Engineering Projects, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, Spain. email: aboni@dpi.upv.es, jperisb@dpi.upv.es

(2) Department of Applied Linguistics, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, Spain. email: penny@idm.upv.es

RESUMEN

En este trabajo queremos explorar el potencial de un currículo inspirado en las habilidades cosmopolitas de Nussbaum y que se ha plasmado en dos asignaturas de libre elección ofertadas en la Universidad Politècnica de Valencia desde 1995. Primeramente, se analiza la propuesta de las habilidades cosmopolitas de Nussbaum enmarcándola en la discusión sobre los distintos tipos de cosmopolitismo y la literatura sobre capacidades y educación superior. Posteriormente, se describe el origen, contexto y fundamento pedagógico del currículo. Seguidamente, presentamos los resultados de un estudio exploratorio, basado en el análisis crítico del discurso, llevado a cabo entre los años 2005 y 2007, y cuyo objetivo era encontrar evidencias de un cierto desarrollo de las habilidades cosmopolitas de Nussbaum al terminar dos asignaturas ofertadas en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo. Concluimos con una discusión sobre cómo los resultados del estudio han influido en nuestra práctica docente y en el diseño pedagógico de las asignaturas.

Palabras clave: Habilidades cosmopolitas, capacidades, análisis del discurso, ingeniería en la universidad

1. INTRODUCCIÓN

En su último libro dedicado a la educación superior, *Not for Profit. Why Democracy needs Humanities*, Martha Nussbaum (2010) nos alerta que en las universidades y otros centros de educación superior, los estudios que se enmarcan dentro de las Humanidades se están reduciendo de forma drástica en casi todos los países del mundo. La misma autora predice que si esta tendencia sigue, las naciones del mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles en vez de ciudadanos que son capaces de pensar por sí mismo, criticar viejas tradiciones y entender lo que significa el sufrimiento y los logros de otras personas (Nussbaum 2010:2)

Como consecuencia del proceso de adaptación de los currículos universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior, al menos en España (país en el que desarrollan su profesión docente los autores de este artículo), los contenidos de carácter humanista están viéndose seriamente amenazados en el currículo de la formación de los futuros ingenieros. Como consecuencia de la disminución de la duración de las carreras de ingeniería, las asignaturas de libre elección están desapareciendo. Y éstas, precisamente, proporcionaron un

espacio privilegiado para la introducción de temáticas sociales, éticas, ambientales, etc. (Boni y Pérez-Foguet, 2008). Como subraya Robbins (2007) los ingenieros deben ser contemplados como potenciales líderes en la sociedad, con capacidad para resolver problemas sociales empleando la ciencia y la lógica, y como agentes de desarrollo tecnológico, siendo imparciales y responsables para asegurar cambios tecnológicos positivos, con una mayor capacidad de toma de decisión en muchos ámbitos que sus homólogos noingenieros. Por ello, la formación en las habilidades cosmopolitas que Nussbaum (1997; 2006; 2010) propone nos parece crucial si queremos formar profesionales comprometidos con la justicia social (Walker et al, 2009).

En este estudio investigamos el potencial de un currículo inspirado en las habilidades cosmopolitas de Nussbaum y que se sirve de la educación para el desarrollo de quinta generación o educación para la ciudadanía global (Mesa, 2001; Ortega, 2008) como fundamento pedagógico. Creemos en la pertinencia y necesidad de este tipo de educación no sólo por las razones que hemos subrayado anteriormente, sino también como una herramienta adecuada que puede servir a los fines de la internacionalización de las universidades, siendo este aspecto, con toda probabilidad, una de las prioridades estratégicas más relevantes de las universidades (Donald, 2007). Pese a las amenazas que existen sobre las humanidades en el currículo de las ingenierías, en los atributos de los licenciados que se plantean en el Espacio Europeo de Educación Superior, se reconoce la importancia de las competencias éticas (Boni y Lozano, 2008; Kallionen, 2010).

En la primera sección de este trabajo presentamos la propuesta de las habilidades cosmopolitas de Nussbaum enmarcándola en la discusión sobre los distintos tipos de cosmopolitismo y la literatura sobre capacidades y educación superior. En la segunda parte, describiremos el origen, contexto y fundamento pedagógico de las dos asignaturas de libre elección ‘Introducción a la Cooperación para el Desarrollo’ and ‘Proyectos de Cooperación al Desarrollo/Development Aid Projects’. En la tercera sección, presentamos los resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo entre los años 2005 y 2007 con 80 alumnos que cursaron la primera de estas asignaturas de libre elección. Utilizando el método del análisis crítico del discurso, el objetivo del estudio era determinar si al finalizar el curso los alumnos habían desarrollado las capacidades de Nussbaum y hasta qué punto se podía detectar indicios de esto en unos cuestionarios pasados a los participantes. Concluimos con una sección que se centra en cómo los resultados del estudio han influido en nuestra práctica docente.

2. NUSSBAUM’S COSMOPOLITAN ABILITIES

Nussbaum ha tratado el asunto de la ciudadanía cosmopolita en dos de sus libros: *For love of country?* (1996), y *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997). En el primero, Nussbaum define al ciudadano cosmopolita como un ser que conecta con la idea de una comunidad global de seres humanos, y dio cuatro razones para la elección de la ciudadanía cosmopolita como una buena base para la educación cívica: 1) la posibilidad de aprender más sobre nosotros mismos; 2) la necesidad de resolver problemas globales a través de la cooperación internacional; 3) el reconocimiento de unas obligaciones morales hacia el resto del mundo; 4) ser capaz de elaborar una serie de argumentos coherentes y sólidos basados en las diferencias que estamos dispuestos a defender.

El segundo libro, al que se refiere posteriormente en otro artículo (Nussbaum, 2006), cita las tres capacidades necesarias para la ciudadanía democrática: la primera sería, el pensamiento crítico, asociado al razonamiento lógico, la consistencia del juicio propio de acuerdo a los hechos y la precisión en la argumentación (Nussbaum, 2006: 388). En segundo lugar estaría la capacidad cosmopolita, que se centra en comprender las diferencias entre grupos y naciones, así como las dificultades que encierra una comprensión compartida de los problemas esenciales de la humanidad en relación a las necesidades compartidas (Nussbaum, 2006: 390). Y, por último, la imaginación narrativa que implica la habilidad para ponerse en lugar de “el otro” y entender su propia historia, emociones, aspiraciones y deseos (Nussbaum, 2006: 390-391).

En su libro reciente, *Not for Profit* (Nussbaum, 2010:10), argumenta que cultivar las capacidades para el pensamiento crítico es crucial en el mantenimiento y expansión de las democracias. Que la capacidad cosmopolita es crucial para abordar responsablemente las responsabilidades en un mundo interdependiente. Y que la imaginación narrativa es crucial para sostener instituciones decentes que atraviesen las múltiples

divisiones del mundo moderno. Como otros autores han subrayado (*Unterhalter, 2006:23*), el sentido del cosmopolitismo que emana de las palabras de Nussbaum puede ser entendido como un cosmopolitismo fuerte, donde a diferencia del débil, la familia, la comunidad o el espacio nacional no opera al margen del espacio global y donde los principios cosmopolitas son importantes.

Es especialmente interesante remarcar este punto ya que no todos los cosmopolitismos son iguales. *Pietersee (2006)* menciona cuatro tipos de cosmopolitanismo: 1) Corporativo, 2) Político, 3) Social y 4) Cultural.

En los discursos sobre la internacionalización de las universidades es fácil encontrar elementos del cosmopolitismo cultural de tal manera que el potencial de la internacionalización en la universidad, puede quedar reducido a la vivencia de experiencias internacionales sin ningún componente de transformación social (*Gunesch, 2004*). E incluso puede derivar en la búsqueda de cuotas de mercado de estudiantes en lugar de posicionar el conocimiento universitario al servicio de los más desfavorecidos (*Stromquist, 2007*).

El cosmopolitismo *fuerte* o emancipador que propone Nussbaum implica un proceso de auto-transformación; como sugieren *Beck (2006)* y *Delanty (2006)* la mirada cosmopolita es algo activo y reflexivo en contraste con el cosmopolitismo banal que se esconde tras la fachada de los espacios nacionales persistentes, las jurisdicciones y las etiquetas. Este proceso reflexivo y de auto transformación podría conducir a la adquisición de una capacidad “cosmopolita”, basada en una identidad global colectiva y en la justicia social. Esta capacidad cosmopolita es transformadora y comienza por el ámbito personal pasando por el local, nacional y global (*Delanty, 2006*).

Esta propuesta de capacidad cosmopolita no es ajena a la discusión sobre capacidades y educación superior. En un artículo reciente, *Walker et al (2009)* destacan las dos capacidades de estudiantes universitarios en SudAfrica que contribuyen a un profesionalismo a favor de los pobres. Siguiendo la metodología propuesta por *Alkire (2007)*, *Walker et al (2009)* afirman que las dos capacidades que pueden contribuir a la formación de un profesional comprometido con la justicia social son la capacidad de ser un agente de cambio y la capacidad de afiliación. La propuesta de Walker incluye más habilidades o cualidades que las 3 habilidades de Nussbaum, pero estas tres se encuentran comprendidas dentro de la propuesta de Walker *et al*. Ésta es, sin duda, más amplia y detallada de la propuesta de Nussbaum pero más contextual. Puede constituir un camino muy interesante para la definición de capacidades en la educación superior. Lo que hemos encontrado en la propuesta de Nussbaum es una fuente de inspiración que nos ha permitido construir un currículo universitario humanista, cuya praxis pedagógica ha estado basada en la educación para el desarrollo.

3. UN CURRÍCULO COSMOPOLITA BASADO EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

3.1. Génesis y contexto

Los estudiantes que cursan la asignatura de *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo* terminarán su carrera en los próximos dos o tres años y, con el tiempo, pasarán previsiblemente a ocupar puestos de responsabilidad en la empresa o la administración pública. Esto es lo que hizo que en el año 1995, la ONG Ingeniería Sin Fronteras (ISF) entendiese la Educación para el Desarrollo (ED) en las universidad técnicas como un espacio de intervención específico en su contribución al desarrollo humano y la promoción de cambios estructurales y de largo plazo.

En ese sentido, proporcionar un acercamiento serio y objetivo a la realidad del “tercer mundo” con una visión interdependiente de los problemas que enfrenta la humanidad y revelar las consecuencias de las acciones y actitudes personales y profesionales de los futuros ingenieros se convirtió en el objetivo central. Desde su inicio, el pensamiento crítico, la visión cosmopolita y la empatía hacia lo diferente constituyeron el *leitmotiv* de la propuesta formativa.

En el caso de la UPV, fue la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales la que implantó, a propuesta de ISF, una primera experiencia piloto en forma de asignatura de libre elección que llevó por título

Introducción a la Cooperación para el Desarrollo. Esta asignatura presentaba dos innovaciones importantes. Por una parte introducía una formación social y humana en un currículo académico eminentemente tecnológico. Por otra, contaba con la participación directa en la docencia de miembros activos de la sociedad civil canalizados a través de la propia ISF.

Al año siguiente, esta asignatura se complementó con otra denominada *Proyectos de Cooperación para el Desarrollo* que mantuvo el espíritu y amplió la materia docente. En los años sucesivos y bajo el impulso del Departamento de Proyectos de Ingeniería¹, estas dos asignaturas de libre elección se fueron replicando en diversas escuelas y facultades de la UPV, siendo ofertadas en titulaciones como ingenieros agrónomo, ingenieros civiles, ingenieros y licenciados en informática, ingenieros de telecomunicación, licenciados en administración de empresas, licenciados en ciencias ambientales o licenciados en bellas artes.

Según los datos disponibles, en los últimos diez años, más de 3000 estudiantes de la UPV han cursado estas materias, si bien, al tratarse de asignaturas de libre elección, su perfil de entrada ya mostraba una cierta sensibilidad y un carácter más altruista e igualitario que el promedio (*Boni 2006; Boni and Berjano 2009*).

3.2 Influencias y enfoques

Como mencionamos anteriormente, cuando ISF propuso inicialmente esta asignatura, estaba basada en la educación para el desarrollo que se entiende como un proceso formativo cuyo objetivo principal es empoderar a la gente a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla conocimientos, destrezas y valores en los aprendices para que se involucren como miembros de una comunidad global de iguales (*Boni, 2006*). Esta visión de la educación para el desarrollo corresponde a lo que se denomina quinta generación de la educación para el desarrollo, donde el sentido global se destaca especialmente (*Mesa, 2000; Ortega, 2008*).

Las influencias de la educación para el desarrollo de quinta generación son muchas; de entre ellas, podemos destacar las pedagogías críticas y constructivistas propuestas por *Paulo Freire (1970)* and *Popular Education*, and also by education as *Critical Social Science (Torres, 2001; Grundy, 1991)*, both of which were influenced by the ‘Escuela Nueva’ and ‘Escuela Moderna’ in the 19th and 20th centuries. Asimismo, global education (*Yus, 1997; Hicks, 2003*) has an influence on Development Education in the sense that it adheres to the concept of the interdependence of factors to be taken into account between the local-global context, between past, present and future, and also an awareness of the connection between inequality, justice, conflict situations, environmental degradation, and citizen participation. Además, el currículo que se presenta tiene ecos de la propuesta de human development (*Sen, 1999; UNDP, 2020*) y del enfoque de los derechos humanos tal y como se presenta en la Universal Declaration of Human Rights (*Bobbio, 1991; Cortina, 1996*).

Contrariamente a la discusión que se ha planteado en algunas ocasiones en el ámbito de las capability approach donde el enfoque de derechos humanos en la educación se ha visto como un enfoque diferente al de las capabilities (*Robeyns, 2006*) a la hora de plantear a capabilities pedagogy (*Walker, 2010*) creemos que un enfoque transformador y basado en pedagogías críticas y educación popular y que tenga como sustrato ético los valores de la Declaración Universal sobre Derechos Humanos es perfectamente compatible. Esto no implica, como destacan *Tickly and Barret (2010)* que el enfoque de capacidades pueda ir más allá del enfoque basado en derechos cuando pensamos en la calidad de la educación, porque a key role for a good quality education becomes one of supporting the development of autonomy and the ability to make choices in later life rather than simply providing individuals with the necessary resources to learn (*Tickly and Barret, 2010:6*) lo cual es un peligro en el que pueden caer visiones limitadas del rights based approach to education (como ilustra *Unterhalter (2006)*, en los estudios sobre género y educación).

¹ En España la estructura universitaria tiene carácter matricial. Mientras las escuelas y facultades ofertan la formación al alumno, los departamentos nutren de profesorado a estas escuelas y facultades. Por este motivo, es habitual que un departamento imparta docencia en diversas escuelas y facultades.

En el caso que nos ocupa, el pensar en clave de ejercicio de derechos en la esfera local, nacional y global es un rasgo de una ciudadanía cosmopolita transformadora coherente con el tipo de cosmopolitismo *fuerte* que Nussbaum defiende.

3.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje

En coherencia con lo expuesto, el proceso enseñanza-aprendizaje se orienta a promover un aprendizaje experiencial y significativo en el que, los estudiantes parten de sus conocimientos, experiencias y vivencias previas para introducirse en las temáticas que se les proponen, como son: teorías sobre el desarrollo; cambios medioambientales; la pobreza; la migración; las estrategias y sistemas de ayuda al desarrollo; proyectos de ayuda; las ONGs o el papel de la tecnología.

De esta manera, se estimula la reflexión crítica y el cuestionamiento de los conceptos previos para explorar nuevas ideas que den lugar a nuevas actitudes y acciones. Para ello, el diálogo, el debate y el trabajo cooperativo ocupan un espacio central en la promoción de una serie de habilidades como pensamiento crítico, argumentación efectiva, cooperación y resolución de conflictos, la capacidad para cuestionar las injusticias y la desigualdad; o el desarrollo de una serie de actitudes y valores como la empatía, el sentido de identidad, el autoestima, valorar y respetar la diversidad, comprometerse con la justicia social y equidad, concienciarse de los problemas medioambientales, comprometerse con el desarrollo sostenible, y tener la creencia profunda que la gente puede cambiar la actual orden de las cosas.

Las asignaturas se estructuran en dos partes. En la primera, las lecciones magistrales se combinan con sesiones prácticas donde el profesor plantea una serie de ejercicios para complementar y someter a discusión los contenidos teóricos basados en el método del caso, dilema moral, juego de rol, video fórum, mapas conceptuales, esbozo de proyectos o debates en pequeños grupos y en plenario, entre otros. En la segunda se trabaja en forma de seminarios para abordar en profundidad algunos temas elegidos por cada grupo de trabajo que serán expuestos y discutidos posteriormente con el resto de compañeros.

De esta manera, la participación llega a ser un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las clases magistrales se reducen a una cuarta parte del tiempo total lectivo, mientras el resto del tiempo se utiliza diferentes herramientas que inducen a la reflexión, el debate y la argumentación crítica. Según nuestras observaciones, los estudiantes valoran esta pedagogía participativa aunque no es nada común en muchos contextos en la ingeniería (*Cruickshank and Fenner 2007; Robbins 2007*). Aunque los contenidos de la asignatura son fundamentales, hay un énfasis importante puesto en cómo se tratan los temas en el aula con el fin de provocar el pensamiento crítico entre los alumnos. Por ejemplo, se presentan algunas de las teorías más relevantes en el campo del desarrollo, pero la mayor parte del tiempo se pasa discutiendo en grupos sobre cómo se puede aplicar el desarrollo humano en nuestras vidas utilizando, en algunos casos, la matriz Max Neef (*Neef et al, 1994*). A través de esta matriz, los estudiantes se dan cuenta que el desarrollo humano depende del contexto y las preferencias particulares de cada persona y ha de ser explorado a través de su participación activa.

4. CULTIVATING HUMANITY? RESULTS OF THE EXPLORATORY STUDY

4.1. Metodología

Entre los años 2005 y 2007 los autores llevaron a cabo un estudio exploratorio cuyo objetivo era averiguar si durante el proceso formativo los alumnos habían desarrollado las capacidades cosmopolitas de Nussbaum. Se trata de capacidades no solamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, pues reflejan valores, creencias e ideologías que dentro y fuera del aula. Como resultado, nos referimos en todo momento a los resultados de un estudio *exploratorio*, y mantenemos que su objetivo es determinar si la intervención educativa había contribuido al desarrollo de habilidades cosmopolitas en los alumnos.

Para conseguir este objetivo, se les presentaba a los alumnos las siguientes preguntas antes de empezar el curso: 1) ¿Qué significa para ti el desarrollo? 2) ¿Cómo crees que tus valores, creencias y actitudes influyen en tu idea de desarrollo? 3) Y vice versa, ¿cómo crees que tú puedes influir en el desarrollo? Los alumnos escribieron lo que pensaron sobre estas tres cuestiones antes del curso y una vez más después de terminar el curso, aunque se dejó claro que no se iba a evaluar sus comentarios ni iban a contribuir a la nota final de la asignatura para así no influir en las contestaciones dadas.

Antes de comentar los resultados del estudio, creemos que es necesario responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Por qué se eligió estas preguntas y no otras que podrían ser más relacionadas con las capacidades de Nussbaum? y 2) ¿por qué se utilizó el método del análisis crítico del discurso para llevar a cabo la investigación?

En primer lugar, y con referencia a la elección y formulación de estas preguntas en concreto, se consideraba que la reflexión debería centrarse en el término ‘desarrollo’ y que esto llevaría inevitablemente al establecimiento de conexiones con las capacidades de Nussbaum. Entendemos que si los estudiantes adquieren una mayor capacidad para pensar de forma crítica, esto les llevará a su vez, a cuestionar ideologías y creencias, o la noción de qué es, o debería ser el desarrollo. La capacidad cosmopolita, es decir, la capacidad de comprender las diferencias y las interdependencias entre las personas resulta ser muy pertinente a la idea del desarrollo como algo más contextualizado e integral. En otras palabras, lo que se entiende por el término desarrollo en cada lugar, depende mucho del contexto local, aunque, al mismo tiempo hay una serie de interdependencias que apuntan que para resolver los problemas globales es necesario tomar acción tanto colectiva como coordinada. La segunda y tercera preguntas se centran en este aspecto. Por último, la idea de la imaginación narrativa, o el concepto de poder ponerse en el lugar del otro, se evidenciará en la manera que los estudiantes hacen referencia al ‘otro’, es decir, a los ciudadanos de países en vías de desarrollo. En la discusión de los resultados de la investigación veremos cómo las percepciones de los alumnos sobre estos temas han sido transformadas como resultado del proceso formativo.

Con respecto a la segunda pregunta que planteamos arriba, era/fue a través del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los alumnos in los cuestionarios que pudimos deconstruir el discurso en busca de pistas que señalarían un desarrollo tentativo de pensamiento crítico, capacidad cosmopolita e imaginación narrativa. En la tarea escrita los alumnos tenían la oportunidad de externalizar sus pensamientos y preocupaciones y plasmar las ideas preconcebidas sobre el concepto del desarrollo en un mundo cambiante.

Aunque el término ‘análisis del discurso’ ha sido descrito por *Stubbs (1980)* como un método muy ambiguo, se define normalmente como el análisis lingüístico de cualquier texto escrito o hablado, que debe tener en cuenta el contexto social en el cual el lenguaje se produce. Sin embargo, más recientemente, algunos investigadores han ampliado/extendido el ámbito de acción del análisis del discurso ya que consideran el discurso no solamente como un producto de la sociedad sino también como una fuerza dinámica y cambiante que influye y reconstruye las prácticas sociales y los valores, tanto de forma negativa, como de forma positiva (*Bloor and Bloor, 2007*). De esta manera, se entiende que el lenguaje juega un papel fundamental en la sociedad porque la relación entre lenguaje y sociedad es dialéctica, es decir, el lenguaje es influido por la sociedad y la sociedad, a su vez, puede ser transformada por el lenguaje.

El análisis que llevamos a cabo es un análisis crítico ya que investigamos ‘prácticas discursivas que reflejan la acción social’ (*Bloor and Bloor, 2007:12*) y así examinamos el discurso en los cuestionarios pre- y post- curso con el objetivo de interpretar y explicar el uso que hacen los estudiantes en su elección de formas lingüísticas para descubrir lo que *Fairclough (1995)* llama los ‘recursos del participante’ (member’s resources), “lo que las personas tienen en sus cabezas y utilizan a la hora de producir o interpretar textos, incluyendo su conocimiento del lenguaje, las representaciones del mundo natural y social en donde habitan/se ubica, sus valores, creencias, supuestos, etc.” (*Fairclough, 1995:242*).

² Traducción de los autores.

Procedemos a llevar a cabo un análisis de los cuestionarios entregados por los estudiantes que asistieron a la asignatura Introducción al Cooperación al Desarrollo durante un periodo de dos años entre el año 2005 y 2007. Hubo 80 participantes en el estudio, 37 mujeres y 43 hombres. En cuanto a su nacionalidad, eran españoles (63), colombianos (8), francés (5), alemán (29), australiano (1) y polaco (1). Los cuestionarios se contestaron a mano y se transcribieron en el ordenador en formato de texto plano (.txt). A continuación se procedía a su análisis lingüístico utilizando métodos cuantitativos y cualitativos. El análisis cuantitativo se llevó a cabo con las herramientas del campo de la lingüística del corpus³ para identificar diferentes aspectos del léxico, la gramática y el uso del lenguaje en los textos. Después de elaborar listas de frecuencias de palabras, KWIC (palabras claves en contexto) y concordancias con el programa *WordSmith 5*⁴ (Scott 1996a) se procede al análisis cualitativo de extractos más largos de textos.

4.2 Resultados del análisis del discurso y discusión

En primer lugar, muestran los resultados que los sujetos escribieron más sobre cada pregunta planteada en los cuestionarios post-curso que los pre-curso - de hecho, en términos numéricos esto representaba un 50% más de palabras. Aunque no hay necesariamente una conexión directa entre el desarrollo del pensamiento crítico y la longitud de los textos, sí se puede afirmar que los estudiantes tenían más que decir y fueron mejor informados sobre los temas tratados, y por tanto muestran más confianza para escribir sobre las cuestiones planteadas. Además, el análisis de los textos post-curso revela que los sujetos han llevado una examinación crítica de no solamente los principales aspectos relacionados con el desarrollo y la globalización, sino también de ellos mismos y su responsabilidad (localmente y globalmente hablando) a la sociedad en general.

En muchas lenguas se hace una distinción entre palabras ‘funcionales’ (p.ej. de, que, el/la, y, etc.) y palabras ‘gramaticales’ o ‘léxicos’. Las palabras más frecuentes léxicas en todos los cuestionarios (tanto pre-curso, como post) son los términos *desarrollo*, seguido por *país* o *países* y *vida*.

Tabla 1. Palabras clave en los cuestionarios pre- curso y post-curso.

PALABRAS CLAVES	CUESTIONARIOS PRE-CURSO	CUESTIONARIOS POST-CURSO
Supongo, Pienso...	20	2
Norte	4	45
Sostenible	5	50
Humano	8	72

Sin embargo, utilizando el programa WordSmith (Scott 1996), averiguamos cuales son las palabras clave cuyo uso es estadísticamente relevante al comparar los cuestionarios pre- y post-curso. Como se puede observar en la Tabla 1., las diferencias más notables son entre el uso de las palabras *norte*, *sostenible* y *humano*. En el caso de *humano*, se utiliza 35 veces con el término *desarrollo* en los cuestionarios post-curso, mientras solo aparece dos veces en los cuestionarios pre-curso. También podemos ver como contrasta con la definición más común del término *desarrollo* antes del curso que lo define casi exclusivamente en términos económicos.

³ Se utiliza el término ‘lingüística del corpus’ para referirse al método, o a la metodología que se usa para estudiar muestras del uso del lenguaje escrito o hablado, aplicando la tecnología informática para su recogida y análisis.

⁴ WordSmith 5 es una herramienta informática que incorpora un conjunto de programas que estudia cómo se comportan las palabras en un contexto dado (Scott 1999).

- ✓ Para mí el desarrollo es el aumento del número de comodidades ayudando a los habitantes de un país a vivir mejor...
- ✓ ‘...desarrollo es la medida del estado económico y tecnológico de un país.’
- ✓ lo primero que me viene a la cabeza es el crecimiento económico de la industria, el PIB de los países, la renta per cápita...’

En los cuestionarios post-curso hay diferencias notables no solamente con respecto a las percepciones de los sujetos sobre el *desarrollo* sino también en cuanto a la complejidad, riqueza y rigor de sus argumentos, lo cual refleja su manera de pensar más crítico, ya que no se centran solo en temas económicos sino tienen en cuenta que el desarrollo depende de múltiples factores: la educación, la economía, el empleo, la vivienda, el balance de comercio, la tecnología, etc. en resumidas cuentas, el desarrollo es lo que provee a la población con *calidad de vida*, y la nación con *crecimiento sostenible*.

Del mismo modo, el término sostenible aparece solamente 5 veces en los cuestionarios pre-curso, mientras en los textos post-curso se utiliza 50 veces. Este término se emplea con las palabras *desarrollo*, *bienestar* y *medioambiente*. Esto indicaría que no solamente ha habido un aumento de estos términos, sino detectamos unos cambios cualitativos en las reflexiones de los estudiantes tal como se ve a continuación:

- ✓ ‘...ahora conozco el desarrollo sostenible, la posibilidad de crecer sin perjudicar.
- ✓ ‘... me preocupa más la visión del "desarrollo sostenible”.’
- ✓ El desarrollo sostenible: toma en cuenta otros criterios como el respeto del medio ambiente...

Los alumnos son conscientes de que el sistema nuestro de bienestar es insostenible, y además, reconocen que lo mismo ocurre con los límites de su propio crecimiento personal en cuanto a la sociedad del consumo se refiere:

- ✓ ‘creo que al vivir en una sociedad consumista mi desarrollo personal no es sostenible. Esto probablemente se debe a que no puedo elegir si deseo que lo sea’

A continuación, pasamos al siguiente punto que considera el enfoque orientado a la acción como uno de los componentes de la capacidad cosmopolita cuyo fin es atajar problemas comunes. En general, los alumnos antes de empezar el curso se mostraban muy escépticos en cuanto a su capacidad de poder cambiar el estatus quo. En algunos casos, dependía de qué gobierno estaba en el poder:

- ✓ Todo está en manos de USA y las alianzas europeas (Alemania, Francia).
- ✓ Por otra parte creo que yo influyo muy poco en el desarrollo, donde creo que el papel más importante lo juegan las políticas de los gobiernos al respecto.
- ✓ Sin duda, había pocos alumnos antes del curso que creían que podrían cambiar las cosas:
- ✓ Pero creo que es difícil influir en el desarrollo directamente.
- ✓ Por último, no creo que yo vaya a influir en el desarrollo mundial de una manera significativa.
- ✓ No creo que puedo influir como una sola persona en la problemática del desarrollo
- ✓ Pero no creo que yo pueda influir mucho en el desarrollo de otras personas

Al finalizar el curso, parecía que los participantes habían adquirido una visión nueva, más global y cosmopolita de su rol en busca de una sociedad más justa, además de mostrar indicios de haberse empoderado, de ser consciente de sus capacidades, y de saber que pueden influir en lo que ocurre a través de la acción individual y colectiva:

- ✓ Por tanto, yo puedo influir en el desarrollo de otros países aunque sea en una medida muy pequeña,
- ✓ todos podemos aportar nuestro granito de arena, es sólo cuestión de proponérselo.

- ✓ Hemos visto muy bien en esta asignatura que hay un montón de posibilidades de actuar, ayudar en el ámbito del desarrollo, que a mí me ha ayudado a ver una visión más positiva del desarrollo y del mundo.
- ✓ Me ha dado (la asignatura) nuevos argumentos para cambiar las cosas.

Analistas del discurso estudian el uso de lo que llaman ‘modalidad’ en los textos porque a menudo ayuda a desvelar la perspectiva, actitud o posición del escritor a través de la utilización de ciertos verbos, adjetivos, adverbios, etc. Conservan estas formas lingüísticas un valor semántico propio cuya aplicación y significado depende mucho del punto de vista de la persona que habla o escribe (y de la interpretación que hace el receptor de estos). Las formas modales pueden reflejar certeza, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, seguridad, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, entre otros. *Bybee y Fleischman (1995)* describen la modalidad como una categoría lingüística transversal: gramatical, semántica y pragmática al mismo tiempo.

Al contrario de lo que ocurrió en el análisis de los sustantivos mencionados arriba, los verbos (yo) *creo*; *supongo*, y *pienso*, muestran una clara disminución en su empleo en los cuestionarios post-curso. Entendemos que el uso de estos verbos demuestra que los alumnos no tenían tanta confianza, seguridad y/o conocimiento cuando escribieron sobre los diferentes aspectos relacionados con el tema del desarrollo antes del curso.

Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española), hay tres principales tipos de modalidad que dependen de los distintos matices semánticos que expresa el enunciado: la modalidad epistémica, deóntica y axiológica: La modalidad *epistémica* se define como la expresión del grado de certeza o duda que el emisor muestra con respecto a la verdad de la proposición contenida en su enunciado; la modalidad *deóntica* indica la obligatoriedad de que se dé el contenido del enunciado en relación con un sistema de normas; y la modalidad *axiológica*, o *apreciativa*, muestra la actitud del emisor con respecto a lo comunicado en cuanto a su escala de valores; permite expresar una valoración moral o estética. Los verbos que indican permiso, obligación y volición implican que hay un control intrínseco y humano sobre un suceso dado (*Quirk et al.1987*). En el caso del verbo *deber*, se ha identificado dos usos principales: el de necesidad lógica, y el de obligación o compulsión. Hemos visto en los cuestionarios que se utiliza el verbo *deber* en casi todas sus formas verbales, aunque la tercera persona del singular, *él/ella/ello debe*, y la primera persona del plural, *nosotros debemos*, son utilizados cinco veces más en los cuestionarios post-curso. Según *Quirk et al (1987)* esta utilización señala que el hablante o escritor aboga por una determinada forma de comportamiento, una que indica la necesidad de cambiar el actual orden de las cosas en el mundo y que considera ciertas acciones como imperativas, y sobre todo, muestra que con la utilización del pronombre personal *nosotros*, la persona que escribe, se identifica y se encuentra totalmente involucrado en su propio proceso de desarrollo como ciudadanos cosmopolitas:

- ✓ Por eso deberíamos trabajar en muchos aspectos, proyectos juntos para mantener nuestra
- ✓ Lo que quiero decir, es que para que el mundo sea « sostenible » debemos : Disminuir nuestro nivel de consumo en el norte (« decrecimiento »)...
- ✓ Para terminar, pienso también que debemos cambiar la manera de actuar en los países del sur...
- ✓ Además de desarrollar la sociedad tecnológicamente también debemos desarrollarnos "humanamente": preocuparnos por las personas...

En el proceso de adquisición de la imaginación narrativa, las personas han de entender y sentir cómo siente *el otro*. Los términos *norte* y *sur* se utilizan en los cuestionarios pre-curso un total de 4 veces. En los cuestionarios post-curso hay un aumento significativo, ya que se emplean 45 veces. Esto implica que los alumnos están mucho más conscientes de la división entre el norte y el sur, y del hecho de que donde nace una persona puede determinar muchos factores relacionados con el bienestar de ese individuo además de que el tema del desarrollo es un asunto que debería preocupar tanto a los habitantes del norte, como los del sur.

- ✓ Puedo confirmar que la condición social de una persona y el lugar donde nace influirá directamente en su idea de qué es el desarrollo.
- ✓ Nuestra vida y nuestro desarrollo humano sencillamente dependen de nuestro lugar de nacimiento, Norte o Sur...

La utilización de pronombres se asocia en el análisis crítico del discurso con la creación de identidades sociales y las relaciones que se establecen entre los escritores y lectores enmarcados ambos en el contexto más amplio al que se refiere en los textos. Estas características de lo que llamamos la visibilidad del escritor, expresan a menudo actitudes y sentimientos y aumentan la interacción con el lector. Como consecuencia, pueden ofrecer una mayor percepción de la imaginación narrativa y la empatía del escritor en relación a los otros actores a quienes se hace referencia en el texto.

En la lengua castellana (lengua utilizada por los estudiantes en los cuestionarios aunque no fuera en todos los casos su lengua materna) se emplea los pronombres personales menos que en el inglés, por ejemplo, especialmente con respecto a los verbos, ya que estos incorporan en el morfema verbal los indicadores de número y persona. El estudio de los pronombres personales en el análisis crítico del discurso ayuda a distinguir el grupo o los grupos sociales a qué pertenece el escritor, o a los que el escritor se distancia, y qué pronombres indican ‘inclusión’ y cuales se emplean para indicar (intencionalmente o de forma no intencional) pronombres que indican ‘exclusión’.

Con respecto a esto, es interesante observar en los cuestionarios post-curso que aunque la mayoría claramente se identifican con el norte, afluente y rico, los alumnos son críticos de este ‘*nosotros*’ (a nivel individual y colectivo) y muestran una clara empatía por ‘el otro’, o aquellos que nacieron en las partes más pobres del mundo, o sea, en el sur:

- ✓ Nosotros (los del "Norte") vivimos en un mundo en el cual el capitalismo y la globalización son ‘las reglas del juego’...
- ✓ Por eso nosotros, quienes disfrutamos de una vida envidiable, encabezados por nuestros gobiernos...
- ✓ Somos cada vez más ricos y ellos cada vez más pobres, esta situación de continuar va a explotar.
- ✓ Ellos, sin nuestra ayuda, son incapaces de salir de esa pobreza en la que viven.

Muchos alumnos comentan en los cuestionarios post-curso que el hecho de haber cursado la asignatura hizo cambiar radicalmente su actitud, no solamente en cuanto al desarrollo en sí, sino también con respecto a muchos otros aspectos que tienen más que ver con su propia conciencia moral, sus valores y las posibilidades que posee cada uno para cambiar todo – ahora, se muestran mucho más positivos:

- ✓ Al principio del curso realmente sentía que podría ejercer poca influencia en el tema del desarrollo. Ahora, realmente creo que puedo hacer algo, tanto al nivel personal como profesional.
- ✓ Después de ver cómo mi idea sobre el desarrollo ha cambiado a lo largo del curso, estoy seguro de que, si me empeño, tanto a nivel intelectual, como científico y humano, yo sí podré influir en el tema del desarrollo, espero, de forma positiva.
- ✓ El mundo parece más pequeño (después de trabajar el tema del desarrollo), y al mismo tiempo tu poder de influir en ello aumenta.

4.3 Principales aprendizajes derivados del estudio

Aunque realizado de manera exploratoria, este estudio nos ha proporcionado información y argumentos útiles para tres objetivos: en primer lugar, para mejorar las prácticas pedagógicas de las asignaturas; en segundo lugar, para desarrollar argumentos más sólidos en defensa de las humanidades en un contexto técnico y, en tercer lugar, nos ha servido para desarrollar otras propuestas docentes.

Primeramente, al apreciar que durante el paso por las asignaturas, se puede propiciar un proceso reflexivo y crítico que ha permitido adquirir una visión interdependiente y global del desarrollo, una visión del potencial que tienen los estudiantes en la construcción de una sociedad más justa, se han introducido más casos de estudio que demuestran el impacto que actitudes individuales y estrategias colectivas pueden tener. Por ejemplo, se ha prestado mayor atención a la temática del consumo responsable y el comercio justo, o a los ejemplos exitosos de campañas internacionales como las de las minas antipersona.

Por otro lado, al demostrar el estudio que la habilidad de la imaginación narrativa era la menos potenciada, se han incrementado las reflexiones y experiencias con una dimensión intercultural. Por ejemplo, se han traído más ejemplos de interculturalidad cercana (por ejemplo, relacionados con la presencia de inmigrantes de diferentes culturas en Valencia) al aula; también se han desarrollado materiales específicos como dilemas morales que conectan la dimensión intercultural con la futura práctica profesional del estudiante. Asimismo, se ha aumentado la oferta de prácticas a entidades que realizan actividades con inmigrantes o con población gitana infantil.

La segunda mayor aportación del estudio ha sido la de desarrollar argumentos en defensa de propuestas curriculares humanistas en los estudios de ingeniería; el poder demostrar que los estudiantes pueden potenciar, en el nivel universitario, sus habilidades cosmopolitas nos permite defendernos de presunciones muy extendidas en el ámbito de la ingeniería. Por ejemplo, que en la educación superior no tiene por qué haber sitio para una educación de tipo ético ya que esto se aprende en la escuela y en la familia; o que, los currículos de la ingeniería son apolíticos porque la tecnología es neutral.

Y, por último, los resultados del estudio han demostrado ser una fuente de inspiración para el desarrollo de otras propuestas. Al comienzo del artículo hacíamos referencia a la desaparición de las asignaturas de libre elección motivado por el Proceso de Bologna. Es necesario encontrar estrategias nuevas en la que la formación humanista siga teniendo cabida. Por ello, tomando inspiración en las habilidades cosmopolitas de Nussbaum, se ha construido un currículo de un Master dirigido a formar profesionales del campo de la cooperación internacional. Huyendo de planteamientos managerialistas, tan en boga en el campo de la cooperación internacional (Thomas, 2007), el currículo del Master en Políticas y Procesos de Desarrollo ha incluido contenidos teóricos y habilidades relacionadas con la dimensión local y global, los discursos críticos sobre el desarrollo, enfoques, estrategias y habilidades relacionados con el desarrollo humano y and capability approach así como con el poder y cambio social (Belda et al, 2011).

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado el fundamento, la pedagogía y las evidencias de un currículo humanista dirigido a estudiantes de ingeniería en la Universidad Politécnica de Valencia (España). Se trata de dos asignaturas de libre elección denominadas ‘Introduction to Development Aid’ and ‘Development Aid Projects’. La fuente de inspiración para la construcción del currículum han sido las tres habilidades cosmopolitas propuestas por Nussbaum (1997; 2006). Estas 3 habilidades pueden ser entendidas como habilidades de un cosmopolitismo *fuerte* o emancipador que le da un sentido especial a las actividades de internacionalización universitarias. Asimismo, las tres habilidades pueden constituir lo que se ha definido como capacidad cosmopolita que deriva de un proceso reflexivo y personal de auto transformación, y que está basado en una identidad global colectiva y en la justicia social. Esta capacidad cosmopolita es transformativa y comienza por el ámbito personal pasando por el local, nacional y global.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta curricular se ha basado en la educación para el desarrollo entendida como educación para la ciudadanía global. En el artículo se ha discutido la relación de la educación para el desarrollo con las tres habilidades cosmopolitas así como con la literatura sobre el enfoque basado en las capacidades. También se han presentado los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo era determinar si 80 estudiantes de las asignaturas mostraban indicios de haber adquirido rasgos de las 3 habilidades de Nussbaum.

Después de analizar los discursos escritos por los estudiantes antes y después del curso, podemos afirmar que hay indicios que apuntan a que efectivamente han podido desarrollar las capacidades descritas por Nussbaum como resultado de haber cursado la asignatura. Hemos podido acceder a sus reflexiones más íntimas que muestran cómo se involucran ellos mismos mucho más después del curso en estos asuntos, tanto al nivel individual como colectivo, en busca de soluciones para diferentes problemas relacionados con el campo del desarrollo, y otros asuntos complejos que centran en las relaciones humanas a nivel global. Asimismo, el estudio nos ha servido para mejorar las metodologías docentes, seguir profundizando en el sentido del cosmopolitismo *fuerte* en la universidad y explorar otras vías y estrategias para incrementar la adquisición de la capacidad cosmopolita en las universidades técnicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkire, S. (2007): Choosing dimensions: the capability approach and multidimensional poverty. In: Kakwani, N., Silber, J. (Eds.), *The Many Dimensions of Poverty*. Palgrave, New York.
- Beck, U. (2006): *Cosmopolitan Vision*. Polity Press, Cambridge.
- Belda, S., Boni, A., Terol, L. y Peris, J. (2011): “Capacity development for emancipatory social change. Reimagining university learning and teaching for critical development practitioners”. Paper for the *EADI/DSA General Conference*. Rethinking Development in an age of scarcity and uncertainty, 19-22 September, York, UK.
- Bloor, M., Bloor, T. (2007): *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. Hodder Arnold, London.
- Bobbio, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Sistema, Madrid.
- Boni, A. (2006): La educación universitaria: hacia el desarrollo humano? En: Boni, A., Perez-Foguet, A. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermon-Oxfam, Barcelona, pp. 89-107.
- Boni, A. (2007): Las asignaturas “Introducción a la Cooperación para el Desarrollo” y “Proyectos de Cooperación al Desarrollo”. 10 años impulsando procesos de aprendizaje críticos y transformadores en la universidad. En: Ferrero, G., Monzo, J.M., Gómez, M.LL. (Eds.), *Un Proceso de Aprendizaje: Experiencias de Cooperación para el Desarrollo en la UPV*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Boni, A., Pérez-Foguet, A. (2008): Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain. *European Journal of Engineering Education* 33 (3): 343-354.
- Boni, A. and Lozano J.F. (2008): The generic competences: an opportunity for ethical learning in European convergence in higher education. *Higher Education*, 54: 819-831.
- Boni, A., Berjano, E. (2009): Ethical learning in higher education. The experience of the Technical University of Valencia. *European Journal of Engineering Education* 34 (2): 205–213.
- Bybee, J. y Fleischman, S. (1995): *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Calabuig, C., Gómez-Torres, M. LL. (2008): “Prácticas de Participación Social en ONG: una experiencia de Educación para el Desarrollo en el marco de enseñanzas técnicas universitarias”. Paper presented at IVº Congreso Universidad y Cooperación, 12-14 November in Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Spain.
- Cortina, A. (1996): Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?. En: Cortina, A., Escámez, J., Pérez-Delgado, E., (Eds.), *Un Mundo de valores*, Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 27-38.
- Cruickshank, H. and Fenner, R.A. (2007): The evolving role of engineers: toward sustainable development of the built environment. *Journal of International Development*, 19: 111-121.

- Delanty, G. (2006): The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *British Journal of Sociology*, 57 (1): 25-47.
- Donald, J. (2007): Internationalisation, Diversity and the Humanities Curriculum: Cosmpolitanism and Multiculturalism Revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3): 289-308.
- Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, London.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Gunesch, K. (2004): Education for cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education. *Journal of Research in International Education*, 3 (3): 251-27.
- Grundy, S. (1991): *Producto o Praxis del Currículum*. Morata, Madrid.
- Hicks, D. (2003): Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review* 55 (3): 265-275.
- Kallioinen, O. (2010): Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education. *European Educational Research Journal*, 9, 1 available at <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.56> [accessed 13th March].
- MacDonald, P. (2005): *An Analysis of Interlanguage Errors in Synchronous/Asynchronous Intercultural Communication Exchanges*. Publicacions de la Universitat de València, Valencia.
- Max Neef, M. (1994): *Desarrollo a Escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Editorial Nordan Comunidad, Uruguay.
- Mesa, M. (2000): La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.
- Nussbaum, M. (1996; 2002): *For love of Country?* Beacon Press, Boston.
- Nussbaum, M., (1997): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M. (2006): Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7 (3): 385-395.
- Nussbaum, M. (2010): *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- Ortega, M. L. (2008): *Estrategia de la Cooperación Española de Educación para el Desarrollo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pietersee, N. J., (2006): Emancipatory cosmopolitanism: Towards an agenda. *Development and Change*, 37 (6): 1247-1257.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartik, J. (1987): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, London.

- Robbins, P.T. (2007): The reflexive engineer: perceptions of integrated development. *Journal of International Development* 19: 99-110.
- Robeyns, I. (2006): Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*. 4 (1): 69-84.
- Scott, M. (1996a): *WordSmith Tools*. Oxford University Press, Oxford.
- Scott, M., (1999): *WordSmith Tools Users Help File*. Oxford University Press, Oxford.
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Knopf, New York.
- Stromquist, N.P. (2007): Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education* 53: 81–105
- Stubbs, M. (1983): *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Basil Blackwell, Oxford.
- Tikly, L., y Barrett, A.M. (2010): Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*. DOI:10.1016/j.ijedudev.2010.06.001
- Torres, J. (2001): *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Morata, Madrid.
- Thomas, A. (2007): Development management—values and partnerships. *Journal of International Development*, 19: 383-88.
- UNDP, (2010): *Human Development Report*. UNDP, New York.
- Unterhalter, E. (2006): *Gender, Schooling and Global Social Justice*. : Routledge, London and New York.
- TV3 (2006): *Esclaus del comerç*. Television documentary on Catalanian Regional Channel.
- Walker, M., McLean, M., Dison, A., Peppin-Vaughan, R. (2009): South African universities and human development: Towards a theorization and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development* 29: 565-572.
- Walker, M. (2009): Appendix 1 Teaching the human development and capability approach: Some pedagogical implications. En: S. Deneulin and L. Shahani, (Eds.) *An introduction to the human development and capability approach*. Earthscan, London, pp. 240-243.
- Walker, M. (2010): Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (8): 898-917.
- Yus, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya/Alauda, Madrid.