

**Los objetivos de enseñanza-aprendizaje en el “currículum ofrecido”  
y en el “currículum real” en las prácticas docentes con enfoque de  
EDCG en las universidades españolas**

**Learning goals of “offered curriculum” and “real curriculum” in  
teaching practices, based on development education, in Spanish  
universities.**

***Ana Cano Ramírez***

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

acano@dps.ulpgc.es

***Alejandra Boni Aristizábal***

INGENIO – Universitat Politècnica de València

aboni@ingenio.upv.es

**Resumen:**

Los resultados de la comunicación forman parte de una investigación más amplia de carácter exploratorio y cualitativo, que versa sobre las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (EDCG) en las universidades. En este artículo se focaliza la atención en los objetivos de enseñanza-aprendizaje encontrados en las guías docentes de las asignaturas que imparten los profesores entrevistados. Dichos objetivos se compararán con los resultados de las entrevistas realizadas a docentes, expertos en ED y representantes institucionales universitarios, pertenecientes a un total de 13 universidades españolas y un instituto de estudios e investigación. La finalidad de esta comparación es visibilizar el “currículum ofrecido” (guías docentes) a los estudiantes y el “currículum real” que estos reciben, el cual se aprecia en las entrevistas.

**Palabras clave:** Educación para el desarrollo, universidad, currículum, objetivos de enseñanza-aprendizaje

**Abstract:**

The results of this communication are part of a wider research, with an exploratory and qualitative character, on university teaching practices based on a global citizenship development education approach. In this paper we will focus on the learning goals of the official learning guides of the subjects taught by the teachers interviewed. These goals will be compared with the results of the interviews made to teachers, development education experts, university policy makers from 13 Spanish Universities and to a specialized research centre. The aim of this comparison is to highlight the differences between the curriculum “offered” to students (learning guides) and “the real curriculum” which emerges in the interviews.

**Key words:** Development education, university, curriculum, learning goals

**Formato del documento a presentar:** Comunicación

**Área o áreas temáticas (según listado provisional)**

## 1 Introducción

En los últimos años, el sistema universitario español ha experimentado importantes cambios en cuanto a su misión formativa se refiere. A lo largo de la última década, la Convergencia Europea, aspirando a crear el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), articula un modelo de títulos universitarios que supone la reconversión del abordaje de la acción docente, de manera que en el año 2010, todas las titulaciones de grado de todas las universidades españolas, debían responder a estas exigencias.

Algunas de las claves del EEES refieren a cambios en el enfoque de la enseñanza, de manera que los objetivos deben ir dirigidos a poner el acento sobre los aprendizajes de los estudiantes, aprendizajes no sólo de contenidos conceptuales, sino también de habilidades y de actitudes.

Ello supone, entre otras cosas, que la práctica de metodologías docentes otorgue protagonismo activo y participativo de los estudiantes, siendo más autónomo gestionando su propio proceso de aprendizaje, y que el rol de los docentes asume una amplia variedad de tareas que antes nunca se le había asignado ni reconocido, tales como ser dinamizador, acompañante, tutor, orientador, planificador y emprendedor de formas diversas metodológicas y evaluadoras, etc.

La conclusión en plazos de la implementación de todos los títulos de grado, coincide con el momento coyuntural de la crisis económica en España, por lo que, las expectativas de inversión que favoreciera dar cobertura a las exigencias del EEES, se han visto frustradas, sufriendo considerables restricciones tanto en la dotación de infraestructuras, materiales y de recursos humanos, como es la reducción de la plantilla de docentes universitarios.

En este contexto socio-histórico, en el que hay titulaciones que todavía están abriendo por primera vez los sucesivos cursos de los grados, mientras que otras titulaciones implantadas con anterioridad ya cuentan en su haber alguna promoción de egresados y, por tanto, en proceso de consolidación del nuevo sistema de títulos en las universidades españolas, se realiza esta investigación con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (en adelante EDCG).

En concreto, el trabajo que se presenta se centra en una de las subcategorías que se ha identificado en el modelo de trabajo diseñado, esto es la exploración, de una parte, sobre los objetivos de las asignaturas de los profesores entrevistados, como parte del currículum ofrecido a los estudiantes y, de otra parte, sobre los objetivos que se ponen de manifiesto por los entrevistados, como “currículum real”. Dicho lo anterior, cabe señalar que la comunicación se constituye en un documento en el que se visibilicen evidencias sobre cómo se está realizando la tarea docente.

Para ello, en un primer apartado se exponen las claves conceptuales entre las que navega en esta presentación, para a continuación presentar los aspectos metodológicos seguidos, continuaremos con los resultados obtenidos para, finalmente, exponer algunos análisis y conclusiones en virtud de las características concretas en que tiene lugar la indagación.

## **2. Claves conceptuales**

En este primer apartado se expone brevemente algunas de las claves conceptuales en torno a las que se circunscribe el trabajo que se desarrolla a continuación. Consideramos que ello contribuye a contextualizar y acotar el marco de acción en el que abordamos la investigación.

En este sentido, a continuación se presenta la noción de currículum, diferenciando entre el “currículum ofrecido” y el “currículum real”, que son el objeto de atención que nos ocupa, para posteriormente seguir con la noción de EDCG, complementando con los objetivos que ésta persigue.

### **2.1. “Currículum ofrecido” y “currículum real”**

Conviene saber que el periodo de vida universitario que suele ser muy resistente a los cambios, es una etapa de mucha importancia para las personas que se preparan para incorporarse a la vida social y laboral. Por ello se hace imprescindible hacer un trabajo profundo para educar a las nuevas generaciones en valores de cooperación y de responsabilidad participativa (Argibay y Celorio 2005:62). Todo ello requiere de la consideración de la organización y funcionamiento institucional, del proyecto educativo institucional y del proyecto curricular.

El currículum como *proyecto formativo integrado* tiene presencia y aplicación en cualquiera de los niveles en que se desarrolla la actuación formativa de la Universidad. Esto significa que 1. se habla del currículum al referir a las estancias externas a las universidades que inciden directamente en la política universitaria; 2. se habla de currículum cuando facultades, departamentos, escuelas superiores, etc. diseñan sus planes anuales currículum cuando se elabora los planes de estudio, que es un marco curricular institucional, y 3. se habla de currículum cuando el profesor hace la programación de las asignaturas que imparte (Zabalza 2003:21).

Dentro de los diferentes tipos de currículum institucional, tenemos lo que Zabalza (2003:32-33) propone como “currículum ofrecido” y “currículum real”:

*Currículum real*: El currículum formal puede o no corresponderse con el currículum real de una institución. Se distingue aquí entre lo que se “debe” hacer, se desea llevar a cabo, lo oficial-formal, con lo que realmente se hace.

*Currículum ofrecido*: Se trata del que se oferta desde la instancia institucional, concretadas en las guías docentes.

Por otro lado, atendiendo al ámbito en el que tiene lugar, existen distintas nociones de currículum, es lo que se conoce como educación formal, educación no formal y educación informal, graduándose el nivel de formalización de contenidos, tipos de actividades, objetivos, etc. El currículum formal es el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje), de alguna manera, el currículum establece marcos para que los estudiantes estudien y los profesores enseñen (Karjalainen, Alha y Jutila 2009:195). Con relación a ello, el trabajo exploratorio se centra en el currículum formal que refiere a las asignaturas explícitas o formales, que tienen objetivos y contenidos específicos o que forman parte de otros contenidos de manera transversal. En cualquier caso, han de estar integradas en el plan de estudios de una titulación de grado.

El currículum o proyecto formativo integrado obliga a considerar los tres componentes de la proposición: proyecto, formativo, integrado. Estos proyectos curriculares se constituyen en el documento que se conoce como guía docente. La guía docente, tiene un carácter formativo, atendiendo así a la misión universitaria. Este carácter *formativo* significa que debe tener como finalidad fundamental obtener mejoras en la formación de los estudiantes a los que se dirige.

Jaume Martínez Bonafé señala que cuando la enseñanza-aprendizaje se organiza a través del currículum, o guía docente, esta es la herramienta de la que se dotan los docentes, insertos en un contexto institucional, para definir la “relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende” (2012:14). Eso significa que para explorar las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, es necesario hacerlo desde una perspectiva curricular, esto es situarla en el marco del proyecto formativo que los docentes han definido.

La iniciativa de escoger un trabajo exploratorio sobre la actividad docente universitaria cotidiana a partir de la cual se erige un modelo de profesionales egresados de la universidad, surge, entre otras causas, porque se entiende que, en la forma en que se aborda la actividad docente, se expresa el modelo de universidad que se construye, o lo que es lo mismo, se refleja el currículum institucional. Este tema está inserto en el debate sobre los modelos de universidad<sup>1</sup> presente en todos los aforos de carácter científico, gerencial y académico circunscrito al ámbito universitario.

## ***2.2 Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global***

Los antecedentes al concepto de EDCG, nos sitúa ante una noción que tiene sus raíces en la educación para el desarrollo, que nace a mediados del siglo pasado y que en el devenir de la historia, ha quedado marcada por la sucesión de etapas que la conciben de diversas maneras. La EDCG se corresponde a una de esas etapas, concretamente a la actual, conocida también como de “quinta generación” pues le anteceden cuatro más. Cabe reseñar a su vez, que está siendo sometida a revisión. La propia noción de EDCG, dado que emerge en un momento histórico concreto de alta complejidad global en las relaciones políticas, económicas, sociales, culturales, e incluso, territoriales, presenta dificultad en la apropiación de una definición única consensuada, encontrándonos variadas propuestas que, si bien no se contradicen, sí resulta de todas ellas la complementación de aspectos y matices que la enriquecen. En este trabajo a fin de simplificar esta tarea, hemos adoptado la

---

<sup>1</sup> Para profundizar sobre los modelos de universidad puede consultarse Manzano y Torrego (2009:477), Bolívar (2012:41-46) y Boni, (2013: 19).

definición que propone Boni (2005:619, 2006a:47), especialmente porque explicita el papel activo, comprometido y transformador de la EDCG y, por tanto, más político de la misma, forjando la autonomía personal. Esta definición es la siguiente:

“Proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales”.

Dicho lo anterior, esto es qué es y para qué es a EDCG, procede referir a que el abordaje de este enfoque educativo, se apoya en las teorías de aprendizaje de la escuela contemporánea. Estas teorías del aprendizaje en las que se basa la EDCG tienen como objetivo de la enseñanza promover y propiciar en los estudiantes un aprendizaje en profundidad, no superficial. El enfoque profundo es conocido por su orientación hacia el significado, se basa en una buena comprensión y se puede hacer uso de él a largo plazo; como resultado, la persona cambia su modo de pensar y de actuar de modo permanente (Biggs, 2008:30; Karjalainen et. al., 2009:196).

Para ello, la EDCG se nutre de las teorías constructivistas de la psicología y de las teorías contemporáneas de la pedagogía. Entre ellas, se desprende con especial protagonismo las siguientes: Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, la Construcción Histórico-socio-cultural del Conocimiento de Vigotsky, Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y Teoría de los Intereses del Conocimiento de Habermas.

### **2.2.1 Los objetivos de la EDCG**

Como se ha indicado anteriormente, si bien es cierto que la definición de la EDCG entraña dificultad para acotarla en una única expresión, no lo es menos tomar en consideración cuál es la finalidad de la misma. En esta sección hemos apostado por escoger lo que Polygone, señala completándola con la propuesta de Celorio y de Juan. Así tenemos que la finalidad de la EDCG es que “intenta crear conciencia

solidaria y democrática vinculando a las clases medias al proceso liberador, ofreciendo un marco global de interpretación, criticando el modelo hegemónico de desarrollo y desarticulando prejuicios sobre otras clases sociales, otros pueblos y otras culturas” (Polygone, en Hegoa/Incyte 2003:32). Esta finalidad la reforzamos con las palabras de Celorio y de Juan (2009:59), cuando apuntan a que la EDCG se dirige a, no sólo a construir esta ciudadanía crítica, sino también “participativa, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta”.

La finalidad que se nos muestra de manera amplia y genérica, la podemos encontrar desglosada en objetivos específicos, con la propuesta Besalga et. Al. (2004:31), y con la cual hemos realizado equivalencias con los tipos de contenidos conceptuales, habilidades y actitudinales.

**Tabla 1: Objetivos de la EDCG**

Besalga, Ferrero y Boni	Equivalencia con el tipo de contenidos
Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur que explican y provocan la existencia de la pobreza, desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.	Contenidos conceptuales
Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.	
Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos –cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.	Contenidos habilidades
Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.	Contenidos actitudinales
Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.	

Elaboración propia a partir de Besalga et al (2004:31).

Cuando se habla de objetivos generales, se está haciendo sobre la descripción de la intención de la acción docente que se quiere conseguir con relación a la capacidad de aprendizaje. En este sentido quedan claramente explicitados los **objetivos específicos** que se corresponden con aquellos que deben atender a la adquisición de aprendizaje de contenidos conceptuales, a la adquisición de aprendizaje sobre habilidades y destrezas que aporten un saber hacer a los estudiantes universitarios y, finalmente, a la adquisición de aprendizaje que permita el desarrollo gradual de la apropiación de actitudes en coherencia con la EDCG (Intermón Oxfam 2005).

Todo ello está dirigido a la adquisición de unos resultados de aprendizaje que se materializa en lo que Boni y López proponen como “atributos”<sup>2</sup>.

**Tabla 2: Atributos a adquirir por los estudiantes cuando se persiguen objetivos de la EDCG**

Atributos según Boni y López	Equivalencia con el tipo de contenidos
<p>Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur así como en el seno de las sociedades.</p> <p>Conocer la naturaleza de los conflictos y de cómo gestionarlos constructivamente.</p> <p>Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos sobre todo de los más empobrecidos.</p>	<p>Contenidos conceptuales</p>

---

<sup>2</sup> Dado el debate que ha supuesto la conceptualización de “competencias”, como término que habitualmente se utiliza en las guías docentes, agravado con el uso indistinto con el término “resultados de aprendizaje”, tal y como la propia ANECA señala cuando afirma que “una amplia variedad de conceptos se relacionan con los términos de resultados de aprendizaje y competencias. La línea divisoria entre unos y otros no está siempre clara y muchas veces depende del contexto en que se utilice” (Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje, ANECA, disponible en [www.aneca.es](http://www.aneca.es), consultado en diciembre de 2013, pp. 20.), es por lo que en este trabajo optamos por aplicar el término “atributos” como alternativa a “competencias”, pues entendemos que queda más claro y carece de controversias.

<p>Comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización.</p> <p>Comprensión de la propia identidad y las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos.</p> <p>Conocer el poder y cómo tener impacto para revertir situaciones a través de los procesos y mecanismos de participación e incidencia ciudadana.</p> <p>Comprensión de las desigualdades de género provocadas por el sistema patriarcal y de cómo generar cambios orientados a la equidad de género.</p>	
<p>Capacidad de negociar y llegar a compromisos.</p> <p>Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar.</p> <p>Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común.</p> <p>Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido.</p> <p>Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as.</p>	<p>Contenidos habilidades</p>
<p>Conciencia crítica; actitud investigadora y no conformista.</p> <p>Empatía: sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común, de necesidades comunes y derechos.</p> <p>Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad.</p> <p>Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta.</p> <p>Compromiso con la justicia social y la equidad: interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo.</p> <p>Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable.</p> <p>Sentido de la eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. Optimismo hacia la transformación social.</p>	<p>Contenidos actitudinales</p>

Elaboración propia a partir de Boni y López (2012).

### 3 Metodología

El modelo de investigación escogido es el estudio multicaso, de corte cualitativo, de tipo exploratorio, aplicado y con búsqueda de diagnóstico; el objeto de estudio es el nivel discursivo significativo, a través del paradigma interpretativo, en el ámbito psicosocial, y atendiendo a la teoría sistémica. La propuesta investigadora se fundamenta en la teoría de programa que nos permite, a partir de una propuesta teórica, contrastar en la realidad, confirmando, revisando o desechando el marco conceptual de partida a través de un modelo deductivo (Ligero 2011), mientras que al otorgar el protagonismo a las voces de los entrevistados, nos permite adentrarnos en la realidad desde un modelo inductivo, basado en la teoría fundamentada.

El *objeto de estudio* del presente trabajo de investigación son las prácticas docentes universitarias de Educación para el Desarrollo para una Ciudadanía Global (EDCG) en las titulaciones de grado, esto es el “primer ciclo de los estudios universitarios que comprende enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (Real Decreto 55/2005, artículo 7: art. 7. Enseñanzas de Grado).

El *objetivo general* que nos proponemos es explorar sobre las prácticas docentes universitarias con enfoque de EDCG, para contribuir a su fortalecimiento. Específicamente en este trabajo, nos centramos en la subcategoría currículum de las asignaturas, en concreto nos interesa realizar una aproximación comparada entre el “currículum ofrecido” y el “currículum real”, en lo que a los objetivos se refiere.

Para ello concebimos los siguientes *objetivos específicos*: por un lado, realizar una aproximación a la sección de objetivos de las guías docentes facilitadas por los docentes y, por otro lado, a las respuestas que los informantes proporcionan.

Las *técnicas* escogidas, coincidiendo en que son las más usuales en el estudio multicaso, esto es “estudiar una situación o un fenómeno en un contexto *real*, de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean los métodos” (Simons 2011:42), son la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Con relación al docente universitario con práctica docente con enfoque de EDCG, hemos formulado la pregunta ¿para qué las prácticas docentes con enfoque de EDCG?.

El proceso investigador cualitativo, como es este caso, supone que la revisión bibliográfica y documental esté viva a lo largo de la realización del trabajo. Por otro lado, el trabajo de campo lo hemos definido fundamentalmente atendiendo a la identificación y accesibilidad de docentes universitarios que ponen en práctica la EDCG, de expertos en la materia, y de representantes institucionales, procedentes de distintas universidades españolas y distribuidas por distintas áreas geográficas. La recogida de datos se realizó entre octubre de 2012 y enero de 2013.

Se han celebrado un total de trece entrevistas a docentes universitarios, pertenecientes a diez universidades españolas, distribuidas en cinco comunidades autónomas; cuatro entrevistas a expertos en EDCG, siendo tres de ellos docentes universitarios, procedentes de tres universidades de distintas comunidades autónomas, y una experta procedente de un instituto universitario especializado en la materia. Hemos podido obtener además, cuatro entrevistas escritas de representantes institucionales universitarios en el Grupo de Trabajo de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CICUE-CRUE<sup>3</sup>.

El criterio de celebración de entrevistas ha sido el de saturación de la información que se vertía, a excepción de los representantes institucionales, que se intentó obtener más respuestas, pero no se recibieron.

Hemos celebrado todas las entrevistas en persona en los centros de trabajo de los entrevistados (11), en sus propios domicilios (2), haciendo uso de skype (1), en otros espacios informales (3), y las cuatro de los miembros del Grupo de Trabajo de la CUD (CICUE) que fueron escritas y enviadas mediante correo electrónico. Todas las entrevistas fueron grabadas, con previa autorización, y transcritas para su análisis.

En esta investigación el análisis de datos se fundamenta en la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación por categorías; de esta manera, se ordena todo el material recogido de forma lógica. Es decir, el primer paso del análisis se centra en la reducción y simplificación de la abundante

---

<sup>3</sup> Centros a los que pertenecen los entrevistados: Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Ramón Llull, Universidad del País Vasco, Universidad de Deusto, Universidad de Valladolid, Universidad de Oviedo, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Fundación- ETEA, Universidad de Sevilla, Universidad Jaime I de Castellón, Universidad de Extremadura y el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (HEGOA).

información obtenida a través de los instrumentos utilizados, para hacerla abarcable y manejable.

Este proceso se realiza desde la perspectiva hipotético-deductiva (atendiendo a las categorías y subcategorías definidas en el modelo propuesto a partir de la Teoría de Programas), recopilando todo lo que los entrevistados aportan como elementos emergentes y que suscitan el interés de esta investigación, pues es el discurso de las personas lo que interesa observar, de ahí que se realice el análisis inductivo, propuesto por la Teoría Fundamentada (Simons 2011:169).

## 4 Resultados

### 4.1 Resultados de las guías docentes sobre los objetivos: “currículum ofrecido”

Con relación al “currículum ofrecido” a los estudiantes, se observa lo siguiente:

- Los objetivos generales de ED: del total de 13 asignaturas, 9 explicitan objetivos generales, de las que 7 refieren a la ED. El resto de asignaturas no reseñan objetivos generales.
- Los objetivos específicos: 11 asignaturas no presentan ningún apartado que refiera a objetivos específicos. Las otras dos asignaturas incluyen objetivos específicos y éstos están relacionado con la ED. Coincide que estas dos asignaturas también tienen objetivos generales relacionados con la ED.

**Tabla 3: Desglose de objetivos generales, objetivos específicos, atributos y resultados de aprendizaje**

Asigna- tura	Objetivos relacionados con la ED		Competencias específicas de la ED		Nº de resultados de aprendizaje en relación a la ED
	Sí (1), No (0)		Sí (1), No (0)		
	Generales (G)	Específicos (E)	Genéricas (G)	Específicas (E)	
<b>1</b>	1	No especifica	1	1	3
<b>2</b>	0	No especifica	1	1	3

3	No especifica	No especifica	1	1	0
4	No especifica	No especifica	0	0	3
5	No especifica	No especifica	1	0	1
6	0	No especifica	No especifica		3
7	1	No especifica	No especifica	1	3
8	1	No especifica	1	1	3
9	1	No especifica	1	1	3
10	1	1	0	0	3
11	1	1	No especifica	No especifica	3
12	1	No especifica	1	1	1
13	No especifica	No especifica	1		1

Se observa que en las guías donde se señalan objetivos generales relacionados con la ED, dos presentan también objetivos específicos (siendo además las únicas guías que contemplan este apartado, el resto no enuncian objetivos específicos). Todas las guías con objetivos generales en materia de ED, presentan también la definición de resultados de aprendizaje.

Todas las guías docentes manifiestan la adquisición de competencias o resultados de aprendizaje relacionados con la ED.

Por lo dicho, se pone de manifiesto un déficit en la definición de objetivos, y una evidente presencia en las aspiraciones de los aprendizajes de los estudiantes con relación a la ED.

#### **4.2 Resultados de las entrevistas sobre los objetivos: “currículum real”**

De los resultados obtenidos en las entrevistas (“currículum real”), y en orden al apartado de la revisión bibliográfica, por el que se distinguen tres grupos de objetivos según se pretenda conseguir que los estudiantes adquieran los distintos tipos de atributos, esto es: conceptuales, habilidades y actitudinales, se ha obtenido los siguientes datos que, a su vez, han sido ordenados atendiendo a las tres categorías en las que se estructura el modelo de estudio de la investigación, esto es: el contexto (representado en el trabajo como EEES), la estructura universitaria y la

práctica docente concreta. También se refleja las aportaciones de las tres fuentes: docentes, expertos y representantes institucionales.

#### **4.2.1. Con relación a los objetivos conceptuales**

*En la práctica docente:* Con relación a los contenidos conceptuales, los *docentes* señalan que los objetivos de la EDCG no es formar a expertos en esta materia, pero sí identifican el conocimiento de los códigos deontológicos como objetivo a perseguir, así como que conozcan los impactos de las tecnologías en el medio ambiente. Los *expertos* y los *representantes institucionales* no señalan nada destacable con relación a este apartado. Tampoco se señala nada respecto a la institución y al contexto.

- *Mi pretensión no es que sean expertos en estos temas para nada. Para que sepan que existen códigos deontológicos de su profesión; que no todo vale, o que un profesional puede hacer lo que le dé la gana, que tiene una responsabilidad ante la sociedad que su actividad tiene un impacto fuera, las profesiones están para hacer algo por la sociedad, para aportar algo; que conozcan que su tecnología también impacta en el medio ambiente, que la informática no contamina o no hace mal a nadie (E5).*

#### **4.2.2. Con relación a los objetivos habilidades**

*En la práctica docente:* Los objetivos que los *docentes* persiguen con relación a las habilidades refieren a conseguir que adquieran consciencia de las cosas, que sean críticos, que se planteen/cuestionen, que reflexionen y se remuevan con ellas. Los *expertos* afirman que los objetivos que debe perseguir la EDCG en la educación formal universitaria en materia de adquisición de habilidades, es que los estudiantes se doten de “herramientas”. Al igual que los *expertos*, los *representantes institucionales* centran sus propuestas sobre objetivos dirigidos a los contenidos de habilidades y actitudinales. Respecto a las habilidades, deben formarse como profesionales que sepan enfrentarse a los problemas propios de su profesión pero teniendo en cuenta el contexto y el impacto que sus decisiones puedan provocar.

- *Para crear conciencia, para crear debate y para remover. Para hacer ciudadanos que se cuestionan más las cosas, que cuestionan más las cosas y un poco que cuestionan a gente con las que ellos se relacionan...Para contribuir para que haya ciudadanos más conscientes, más críticos, que se cuestionen más las cosas, que cuestionen y que se cuestionen más las cosas (E11).*
- *Para tener herramientas. Dar herramientas significa que una chavala o un chaval, al final, dice, pues esto me sirve... Es decir, se ha apropiado de una idea, de un concepto, de una estrategia o de un procedimiento, es algo que lo ha hecho suyo, cada uno tiene su caja de herramientas (E17).*
- *Para la formación de personas, que en un futuro serán profesionales, con responsabilidades en distintos ámbitos, que se enfrentará a problemas y ser capaces de darles una respuesta teniendo en cuenta el contexto, y su impacto global (E20C).*

*En el contexto:* Los docentes señalan que los estudiantes deben adoptar habilidades respetuosas con su entorno y el mundo.

- *Para conseguir que el mundo sea un poquito más respetuoso con su entorno, con su medio, con las personas, con todo lo que ocurre a tu alrededor (E10).*

#### **4.2.3. Con relación a los objetivos actitudinales**

*En la práctica docente:* Respecto a los objetivos actitudinales, los docentes se proponen contribuir para que sus estudiantes adquieran una formación integral, como ciudadanos responsables y comprometidos, abriendo los ojos. Los expertos, señalan que los estudiantes deben ser críticos, comprometidos, con identidad moral y autónomos. Por parte de los representantes institucionales, se busca lograr una formación integral, coincidiendo ésto con las palabras de los docentes.

- *Para sumar un granito de arena de una formación más integral de las personas que pasan por esta formación y que elijan estas materias (E7).*
- *Para conseguir que mis alumnos también sean ciudadanos responsables y comprometidos (E9).*
- *Para intentar formar profesionales críticos y comprometidos con su trabajo en la dimensión de: derechos, igualdad de género, interculturalidad, etc. (E16E).*

- *En ese sentido la identidad moral del estudiante también se construye durante la E. Superior (E18E).*
- *Para lograr una formación integral, no exclusivamente profesionalizante, y de alto nivel intelectual (E19C).*

*En la institución universitaria: Los docentes se proponen como objetivos en la institución universitaria, favorecer una actitud que permita construir un mundo más justo. Los expertos refieren a una actitud de apertura hacia la sociedad por parte de la institución. Los representantes institucionales definen como objetivo la actitud de disposición de la institución poniendo al servicio de la solución de los problemas colectivos, toda la formación e investigación.*

- *Para que sea un espacio en ese sentido, para que la universidad, el espacio académico y el espacio de las asignaturas, pueda tener una situación de pensamiento, un espacio de construcción, digamos, un poco de un mundo más justo (E13).*
- *Para hacer que la Universidad no sea una especie de coto cerrado donde parece que hacemos algo que no tiene nada que ver con lo que pasa en la sociedad (E16E).*
- *La universidad como parte de la sociedad tiene la obligación de poner a su disposición formación e investigación para intentar paliar los problemas a los que se enfrenta como colectividad (E18C).*

*En el contexto: Los docentes señalan que toda la formación que reciben debe estar dirigida a adoptar una actitud que le permita la consecución de cambios y transformación de la realidad, luchando contra las injusticias, y construyendo una sociedad más justa y un mundo mejor. De los expertos no se identifica nada significativo para este apartado. Para los representantes institucionales las actitudes en el contexto han de ir dirigidas a formar mejores ciudadanos que revierta en una mayor cohesión social.*

- *Para transformar el mundo, para luchar contra la injusticia (E8). Para construir un mundo más justo, más humano, más digno (E9).*
- *Para proporcionar y facilitar cosas. Y la finalidad, es contribuir a generar un mundo mejor de alguna manera y que las clases de ahí sirva para eso (E13).*

- *Para cambiar el mundo, no al mundo que yo quiero, que también sería un poco egoísta, sino un mundo más respetuoso (E10).*
- *Para cambiar el mundo. Yo sé que es algo a lo mejor un poco utópico. Yo me lo planteo como plantar semillitas en los futuros docentes, que a su vez ellos planten semillitas en las futuras generaciones para que en algún momento esto cambie (E12).*
- *Para conseguir una mayor cohesión en la sociedad (E18C).*
- *Para formar mejores ciudadanos (E21C).*

## **5 Análisis y Conclusiones**

Con relación a los objetivos en el “currículum ofrecido”, la mitad de las asignaturas contemplan algún objetivo general dirigido a la ED, mientras que cuando se concreta los objetivos específicos, en general, las guías presentan un déficit generalizado al quedar prácticamente ausente este apartado.

En el apartado de competencias (que aquí identificamos como atributos) y/o resultados de aprendizaje, se evidencia la búsqueda de aprendizajes vinculados a la ED.

Consideramos que esta desproporción entre explicitación de objetivos y competencias/resultados de aprendizaje, debe ser objeto de reflexión en el sentido de que la ausencia de una intencionalidad manifiesta en los objetivos, puede debilitar la visibilización de la labor del docente universitario en su labor formativa con enfoque de la EDCG.

Respecto a los datos del “currículum real”, se tiene las siguientes conclusiones.

Con relación a los contenidos conceptuales:

- En la práctica docente: Son los profesores los que expresan su inquietud, especialmente en lo que al objetivo sobre los contenidos de carácter ético de la profesión se refiere.
- En la estructura y en el contexto: No se señala ningún contenido que refiera a ellos.

Con relación a los contenidos habilidades:

- En la práctica docente: Los docentes son más explícitos detallando habilidades concretas que persiguen como objetivo de su quehacer docente, los expertos se expresan de manera más genérica, mientras que los representantes institucionales se sitúan ante un acto docente que dote de habilidades de carácter profesional, teniendo en cuenta el impacto de las consecuencias de sus decisiones.
- En la estructura: No se detectan objetivos que refieran a la adquisición de habilidades dirigidas a satisfacerse en el entorno de la estructura universitaria por ninguna de las fuentes entrevistadas.
- En el contexto: Los expertos y representantes institucionales no ponen de manifiesto nada significativo a este respecto, mientras que los docentes ponen el acento en el objetivo porque los estudiantes adquieran habilidades respetuosas con su entorno y el mundo.

Con relación a los contenidos actitudinales:

- En la práctica docente: Tanto docentes como representantes institucionales coinciden en el objetivo de la búsqueda de una formación integral, a ello se suman las expresiones de los docentes y expertos al referir a que deben ser personas comprometidas, responsables, capaces de vivir con autonomía y con identidad moral.
- En la estructura: En esta sección, el conjunto de manifestaciones dirigen los objetivos hacia la propia estructura institucional, expresando que ésta debe favorecer una actitud que permita construir un mundo más justo, abriéndose hacia la sociedad y con actitud de disposición de la institución poniendo al servicio de la solución de los problemas colectivos.
- En el contexto: La proyección de objetivos de aprendizaje que se pone de manifiesto por parte de los profesores y los representantes institucionales refiere a adopción de una actitud que contribuya a la consecución de cambios y transformación de la realidad, luchando contra las injusticias, y construyendo una sociedad más justa y un mundo mejor, en definitiva, en formar mejores ciudadanos que revierta en una mayor cohesión social. De los expertos no se identifica nada significativo para este apartado.

Todos los objetivos de aprendizaje que se vierten y que refieren al “currículum real”, están dirigidos a que los estudiantes adquieran atributos que sostiene coherencia con la EDCG.

Resulta llamativo que, con relación al ámbito de los objetivos sobre los contenidos actitudinales, las tres fuentes de información, dirigen sus manifestaciones a la propia estructura institucional, por lo que la labor educativa se proyecta más allá que al interno de la vida en las aulas, esto es que la formación de los estudiantes en estos contenidos, debe venir acompañada de objetivos porque la institución también adopte estos aprendizajes, asociados a la EDCG.

En conjunto, los datos obtenidos sobre los objetivos en el “currículum real”, ponen de manifiesto que la principal preocupación de los entrevistados es que los estudiantes adquieran habilidades y actitudes. Se focaliza la atención en que los mismos sepan hacer y sepan ser. Esto evidencia una independencia entre los objetivos sobre los contenidos que permite abordar enfoques metodológicos que contribuyen a la adquisición de aprendizajes en sintonía con la EDCG.

Este hecho sostiene coherencia con las afirmaciones que apuntan a que trabajar pedagógicamente la EDCG no exige de la contemplación de objetivos sobre los contenidos conceptuales específicos, reforzándose la idea de que la EDCG es un proceso educativo cuya clave está en cómo se aborda.

## **6 Referencias bibliográficas**

1. ANECA. Documento Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Disponible en <http://www.aneca.es>. [Consulta: Diciembre 2013].
2. ARGIBAY, M. Y CELORIO, G. (2005). Educación para el Desarrollo. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. HEGOA, Vitoria.
3. BESALGA, P., FERRERO, G. Y BONI, A. (2004). La educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
4. BIGGS, J. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, Madrid.
5. BOLIVAR A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora, en De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Ediciones Pirámide, Madrid, pp. 41-56.
6. BONI ARISTIZABAL, A. (2005). La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano. Tesis Doctoral,

Universidad de Valencia.

[http://ccd.webs.upv.es/files/Fondo\\_documental/Tesis/Alejandra%20Boni.pdf](http://ccd.webs.upv.es/files/Fondo_documental/Tesis/Alejandra%20Boni.pdf)

7. BONI, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (eds.). Construir la ciudadanía global desde la universidad. Barcelona: Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras, pp. 37-51.
8. BONI ARISTIZÁBAL, A. (2013). La Educación para el Desarrollo desde la Universidad; desafíos y objetivos, en I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de Movilidad en Cooperación Universitaria al Desarrollo. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, pp.17-29.
9. BONI, A. Y LÓPEZ, E. (2012). El sistema de criterios de calidad para experiencias de la Red de educadores para la ciudadanía global. Una experiencia colaborativa entre IO y la UPV. V Seminario Red Educadores Intermón Oxfam, Madrid.
10. CELORIO, G. Y DE JUAN, I. (2009). Educación para el Desarrollo. Hacia una conciencia crítica. Cuadernos de Pedagogía, 390, Bilbao, pp. 58-36.
11. Intermón Oxfam (2005). Nota informativa: Hacia una ciudadanía global. Propuestas de Intermón Oxfam ante la nueva reforma educativa. Intermón Oxfam. Disponible en <http://debateeducativo.mec.es/documentos/intermon.pdf>. [Consulta: Agosto 2012].
12. KARJALAINEN, A., ALHA, K. Y JUTILA, S. (2009). Revisión de programas educativos: ¿qué es lo esencial? en Vizcarro Guarch, C. (coord.). Buenas prácticas en docencia y política universitarias. Colección Aprendizaje y Docencia Universitarios, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España, pp.195-206.
13. LIGERO LASA, J.A. (2011). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa. CEU Ediciones, Madrid.
14. MANZANO ARRONDO, V. Y TORREGO EGIDO, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. Revista de Educación nº 350, pp. 477-489.
15. Martínez Bonafé, J. (2012). Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. Revista Aula de Encuentro. Universidad de Jaén, pp. 39-52.
16. POLYGONE (2003). Mosaico educativo para salir del laberinto. Red Internacional de educación para el desarrollo y educación popular. HEGOA/Polygone. Bilbao.
17. REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (B.O.E. nº 21, de 25 de enero de 2005).
18. SIMONS, H. (2011). Estudio de caso. Teoría y práctica. Ediciones Morata S.S, Madrid.
19. ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.