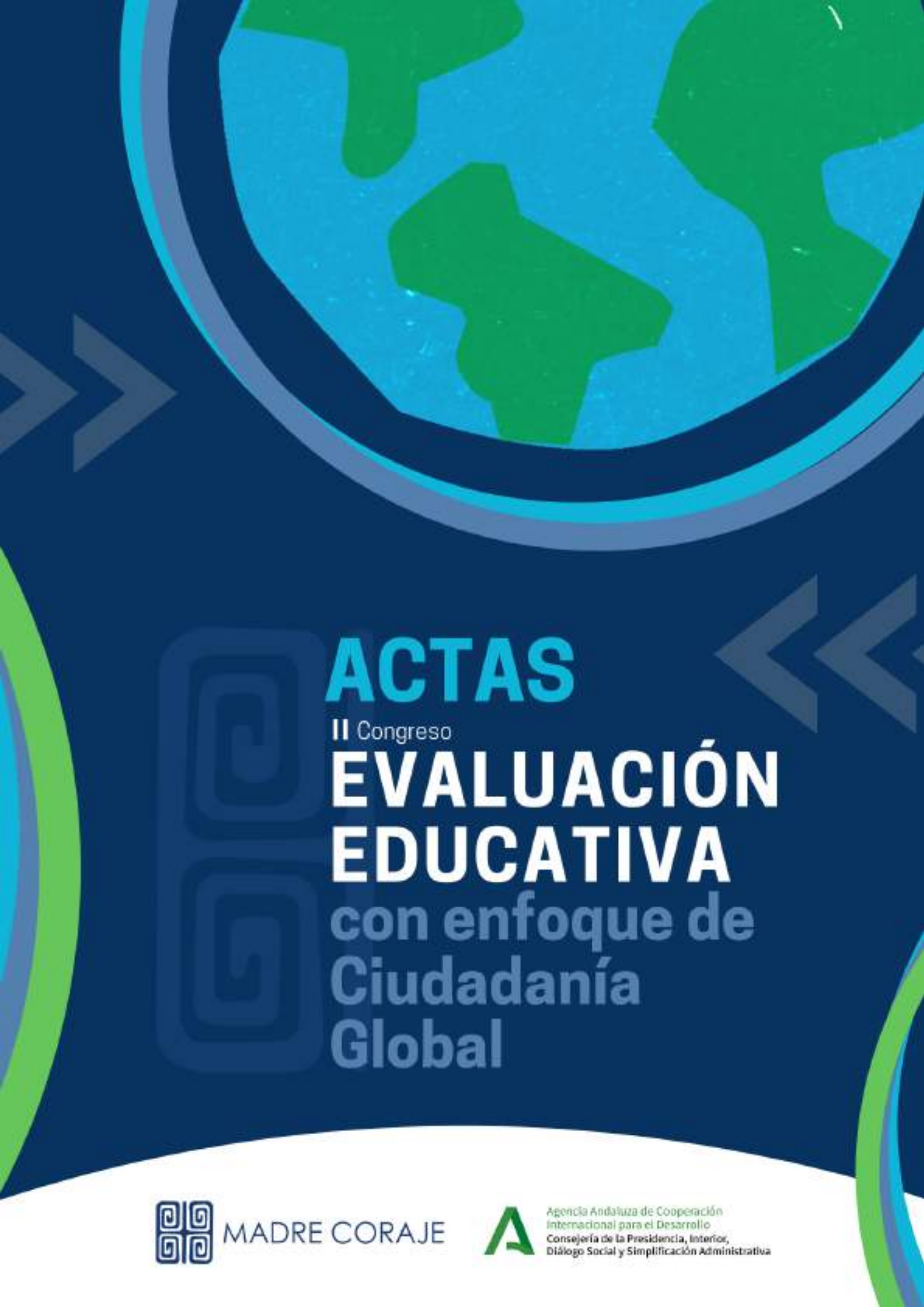




ACTAS

II Congreso

EVALUACIÓN EDUCATIVA

con enfoque de
Ciudadanía
Global



MADRE CORAJE



Agencia Andaluza de Cooperación
Internacional para el Desarrollo
Consejería de la Presidencia, Interior,
Diálogo Social y Simplificación Administrativa



MADRE CORAJE

Bienvenidos y bienvenidas a la publicación del II Congreso de Evaluación Educativa, con enfoque de ciudadanía global, celebrado los días 7 y 8 de octubre en Pilas (Sevilla). Esta edición ha estado centrada en la evaluación de experiencias educativas del ámbito formal y no formal que incorporen la Agenda 2030.

Esta publicación tiene como objetivo capturar los momentos más relevantes del congreso, proporcionando una visión general de las actividades desarrolladas y compartiendo las comunicaciones, presentaciones y conferencias presentadas.

Este congreso no termina aquí. Es un paso más del compromiso continuo de Madre Coraje para mejorar la evaluación educativa referida a la ciudadanía global. Las ideas com-

partidas, las colaboraciones establecidas y las experiencias aquí presentadas nos inspiran a seguir avanzando y preparar el III Congreso de evaluación educativa, que estará centrado en el ámbito de la Educación No Formal.

Gracias a todas las personas participantes por hacer de este congreso un éxito, y esperamos que esta recopilación de momentos y reflexiones sirva como un recurso valioso en nuestro viaje estelar hacia una sociedad comprometida con los retos globales.

Área de Educación Transformadora para la
Ciudadanía Global.

Madre Coraje

Este II Congreso se enmarca en el proyecto 'Educar para la transformación que el mundo necesita' (exp. OF006/2020), financiado por la AACID.

ÍNDICE

- 05.
Programa
- 06.
Espacio abierto
- 07.
Observación de género
- 08.
Evaluación del congreso
- 10.
Conferencia inaugural
- 20.
Comunicaciones y presentaciones
- 21.
¿Cómo medir la meta 4.7. de los ODS? Debates y discusiones desde un movimiento organizado de la sociedad civil
- 25.
El asqueroso monstruo comebasuras
- 31.
Evaluando procesos, generando resilencias. Una experiencia desde las Ciencias Sociales
- 39.
Una propuesta para la evaluación del proyecto transformando-nos para un mundo mejor
- 50.
A vueltas con la evaluación de la Educación para la Ciudadanía Global
- 56.
Pasos para la construcción de un instrumento de evaluación del programa transformando-nos para un mundo mejor desde la solidaridad
- 65.
Luces y sombras de dos educadoras en torno a la evaluación de la intervención en un centro educativo de Barbate comprometido con los ODS
- 73.
Análisis de los procesos de evaluación del impacto de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el contexto de la educación no formal



PROGRAMA



Día 7

09.45-10.00 Recepción de participantes y bienvenida

10.00-10.30 Mesa de Presentación: Celia Rosell Martí (Directora de la AACIO), José Jiménez Diufajin (Presidente de Madre Coraje), María José Bel Murciano (Responsable del Área de ETpCC de Madre Coraje) y José Antonio Pineda Alfonso (conferenciante inaugural)

10.30-11.05 Conferencia inaugural: José Antonio Pineda Alfonso (Universidad de Sevilla – IES Torreblanca, Sevilla)

11.05-11.30 Café

11.30-12.00 Comunicación: "¿Cómo medir la meta 4.7 de los ODS? Debates y discusiones desde un movimiento organizado de la sociedad civil."

Movimiento 4.7.

12.00-12.30 Comunicación: "El asqueroso monstruo comebasura". María del Mar Oliver Mogaburo (CEIP Juan Marin Vargas, Sevilla)

12.30-13.30 Actividad práctica relacionada con la comunicación anterior.

14.00-15.45 Almuerzo y descanso

15.45-16.00 Actividad de activación

16.00-16.30 Comunicación: "Covid y resiliencia. Una propuesta didáctica basada en el patrimonio gastronómico". Juan Carlos Romero Villadoniga (IES La Marisma)

16.30-17.00 Comunicación: "Pasos para la construcción de un instrumento de evaluación del programa 'Transformándonos para un mundo mejor desde la solidaridad'". C. León Huertas, C. Usuga Rodríguez, B. Quintero Ordóñez, L.M. Verdugo Barranco, I. González López y F. Aguilera Freire (Universidad de Córdoba y CIC-Bata)

17.00-17.45 Actividad práctica relacionada con la comunicación anterior

17.45-18.30 Actividad lúdica "Desafío Global"



Día 8

10.00-10.30 Conferencia: "Análisis de los procesos de evaluación de intervenciones de educación para la ciudadanía global en el contexto de educación no formal". Raquel Pérez Antón y María Burgos Sánchez.

10.30-13.00 Actividad "Espacio Abierto"

10.30-10.55 Presentación y propuesta de temas

10.55-11.25 Primera rotación

11.25-11.40 Café

11.40-12.10 Segunda rotación

12.10-12.40 Tercera rotación

12.40-13.25 Puesta en común

13.25-14.00 Evaluación y despedida

14.00 Almuerzo (opcional)



ESPACIO ABIERTO

La principal actividad destinada a generar debates e intercambiar ideas entre las personas participantes fue la del “Espacio Abierto”.

Al comienzo del Congreso se pidió a las asistentes que fueran anotando en un papelógrafo común aquellas ideas, dudas, preguntas o temas relevantes que les sugerían las diferentes comunicaciones y presentaciones que se iban sucediendo.

Tras ser expuesta la última presentación del Congreso, acudimos a dicho papelógrafo para trasladar su contenido en el calendario del Espacio Abierto, quedando de la siguiente manera:

	ESPACIO 1	ESPACIO 2	ESPACIO 3
Rotación 1 11:45 - 12:15	¿Cómo incentivar los ODS en los centros educativos?	La investigación científica en indicadores de Ciudadanía Global	Ideas para el III Congreso de Evaluación Educativa
Rotación 2 12:20 - 12:50	Adultocentrismo en la evaluación	Características de la Ciudadanía Global en la evaluación	Datos perdidos y contaminación de datos
Rotación 3 12:55 - 13:25	Medir la incidencia		Impacto a largo plazo

Así, en la primera rotación, las comunicaciones “Luces y sombras de dos educadoras en torno a la evaluación de la intervención en un centro educativo de Barbate comprometido con los ODS”, de Liana Pérez Rodón y Maro López Cano, y “A vueltas con la evaluación de la Educación para la Ciudadanía Global”, de Israel García Bayón y R. Rodríguez Izquierdo en los Espacios 1 y 2 respectivamente, sirvieron para motivar el debate, mientras que en el Espacio 3 se recogieron impresiones e ideas para el II Congreso, que en 2025 girará en torno a la educación no formal.

En las siguientes rotaciones los temas tratados giraron en torno a los datos, la incidencia, el adultocentrismo, la incidencia y las características de la evaluación.

Destacamos algunas de las ideas sugeridas para el siguiente congreso:

Las personas presentes en este espacio consideraron adecuada la época del año, la duración y el lugar elegidos para este congreso, por lo que no hubo propuestas alternativas. Mencionaron como acierto la emisión en streaming del congreso y la interpretación en lengua de signos. Se

sugirió comenzar con alguna dinámica entre las personas participantes y que así les permitiera romper el hielo entre ellas, así como repartir etiquetas con los nombres bien visibles.

Para el III Congreso se propuso que la entidad organizadora sea proactiva a la hora de buscar comunicaciones: identificar experiencias e investigaciones interesantes y proponerles presentarlas al congreso. Para ello, se sugirió organizar pequeños encuentros. Por último, se sugirió hacer un esfuerzo en difundir el congreso más allá de las ONGD y apuntar, especialmente si el congreso va a girar en educación no formal, a educadoras/es sociales, centros cívicos, etcétera.



OBSERVACIÓN DE GÉNERO

Durante esta actividad se implementó una observación de género en cada espacio. Estos son los datos más relevantes:

Espacio 1:

(observadora mujer)

Hubo tres rotaciones.

Asistentes: 3 hombres y 13 mujeres en la primera rotación, 2 hombres y 15 mujeres en la segunda rotación y 1 hombre y 12 mujeres en la tercera rotación.

Información destacada por la observadora:

Participación equitativa: los hombres no han superado 5/10 minutos en cada rotación.

Más interrupciones entre mujeres. Rol de los hombres: ha habido hombres que han hecho críticas, otros que han hecho preguntas y otros que han dado por finalizado el debate.

Espacio 2:

(observadora mujer)

Solo 2 rotaciones.

Asistentes: 1 hombre y 3 mujeres en la rotación 1 y 4 mujeres en la rotación 2.

Información destacada por la observadora:

El tiempo de intervención ha sido equitativo. En la primera rotación es el hombre el que plantea el cuestionamiento, pero solo para iniciar el debate. Las mujeres han sacado otros temas y debates. Los debates se acababan más por una cuestión de tiempo que porque alguien los diera por cerrados. Nivel equitativo de reflexión.

Espacio 3:

(observador hombre)

Tres rotaciones.

Asistentes: mayoría clara de mujeres. No se han contabilizado.

Información destacada por la observadora:

Tiempo de intervención: desproporcionado hacia los hombres ya que, siendo su número mucho menor, han hablado el 50% del tiempo. Las mujeres pedían turnos de palabra, los hombres interrumpían. Dos de los facilitadores eran hombres, eso ha influido. Quienes daban por cerrados los temas eran los hombres.



EVALUACIÓN DEL CONGRESO

Del Cuestionario destacamos las siguientes preguntas:

- Valora de 0 a 10 tu satisfacción general con el congreso. Promedio: 8.08
- Valora de 0 a 10 el cumplimiento de las expectativas que tenías al inscribirte al Congreso: Promedio: 8.04
- Puntúa de 1 a 5 cuán de acuerdo estás con la siguiente afirmación: “Este congreso ha contribuido a aumentar mi conocimiento sobre cómo trabajar la Agenda 2030 en el ámbito educativo” (siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”)
- Promedio: 3,71: Solo el 8,33% se ha mostrado en desacuerdo con esta afirmación.
- ¿Te llevas del congreso nuevos contactos y/o has generado sinergias con otras/os participantes, colectivos o instituciones?: El 100% ha respondido “Sí”.
- Puntúa de 1 a 4 los siguientes aspectos del Congreso, siendo 1 “Muy mal” y 4 “Muy bien” (Promedio)
 - Sala: 3.17
 - Tiempos/horarios: 3.42
 - Comidas: 3.46
 - Habitaciones: 3.05
 - Conferencia inaugural: 3.33
 - Comunicación “Meta 4.7.”: 3.33
 - Comunicación “Monstruo comebasura”: 3.63
 - Comunicación “COVID y resiliencia”: 3.00
 - Comunicación UCO y CIC-Batá: 3.33
 - Juego “Desafío Global”: 3.32
 - Presentación “Evaluación e impacto en el contexto No Formal”: 3.26
 - Actividad “Espacio Abierto”: 3.70
 - Actividad “Estrellas-itinerario”: 3.23

- Estrellas y planetas:

Entregamos a las personas asistentes la silueta de un planeta para que, a lo largo del transcurso del congreso, fueran ubicando y moviendo su planeta en el mural de frases (representadas en estrellas) que más se acerque a su estado actual.

- Las frases eran las siguientes:

1. Llego con poca experiencia y muchas dudas sobre cómo realizar la evaluación de procesos educativos que promueven capacidades para una ciudadanía crítica y comprometida. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 8
2. Llego con experiencia en procesos de evaluación, pero con inquietud de conocer otras experiencias. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 8
3. Llego con cierto desánimo porque no consigo encontrar la manera de enfocar la evaluación de los procesos educativos que promueven capacidades para una ciudadanía crítica y comprometida. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 1
4. Voy adquiriendo ideas que me resultan útiles y que veo que puedo adaptar a mi contexto educativo. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 11
5. Las experiencias que se van presentando me resultan muy útiles e innovadoras. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 7
6. Las experiencias y conferencias están bien, pero no me dan muchas ideas nuevas o no son adaptables a mi realidad educativa. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 2
7. Estoy conociendo gente que me está aportando mucho y con las que podría hacer cosas en común. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 9
8. He aprendido nuevas claves (recursos, metodologías) para realizar la evaluación que puedo aplicar en mi práctica educativa. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 10
9. En general ha habido ideas interesantes, pero no terminan de encajarme para mi práctica. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 1
10. ¡Qué subidón! Con lo que hemos trabajado en el congreso, la evaluación ya no la considero tan dura. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 2
11. Vuelvo al principio: no me ha aportado nada nuevo ni útil para mi trabajo en evaluación. Personas que, en algún momento, se ubicaron en esta estrella: 0

Trazando el itinerario seguido por las personas participantes, destacamos los siguientes datos:

- Del 50% de asistentes que declaraba llegar con poca experiencia y muchas dudas sobre evaluación, el 62,5% afirmó al finalizar el congreso que han aprendido nuevas claves (recursos, metodologías) aplicables a sus prácticas educativas.
- Del 50% de asistentes que declaraba llegar con experiencia en procesos de evaluación pero con inquietud por conocer nuevas iniciativas, el 75% afirmó al finalizar el congreso que han aprendido nuevas claves (recursos, metodologías) aplicables a sus prácticas educativas.

CONFERENCIA INAUGURAL

LA BRECHA ENTRE EL DECIR Y EL HACER

José Antonio Pineda Alfonso
Universidad de Sevilla – IES Torreblanca, Sevilla

Reflexionamos sobre...



¿Qué tiene que pasar para poder afirmar que una experiencia educativa ha contribuido a resolver un problema global?, ¿Puede la educación contribuir a cambiar el mundo en el que vivimos?

Diría que estamos ante una vieja aspiración de la pedagogía crítica que tiene su historia. Así como en ciencias experimentales los investigadores aplican soluciones técnicas a los problemas, y esto les permite generar conocimiento sin necesidad de tener en cuenta la historia de la disciplina, en ciencias sociales y humanas trabajamos con significados, y estos son siempre contextuales e históricos.

El deseo de una educación transformadora, liberadora o emancipadora, parece tener su matriz en la Ilustración, ese magno movimiento de las mentalidades colectivas que se denominó siglo de las luces, y del que surgió la idea de una educación del pueblo que fomentase la razón frente al oscurantismo y la superstición. A partir de aquí, la educación quedó trabada al ámbito del “deber ser” y de los ideales elevados.

Ejemplos durante el siglo XIX y XX serían la educación democrática de Dewey, precedente de nuestra Educación para la Ciudadanía o la Pedagogía del Oprimido de Freire, con una perspectiva decolonial y de emancipación de clase. En esta misma línea crítica estarían las ideas de Ivan Illich sobre la sociedad desescolarizada y las potencialidades de los contextos de aprendizaje no escolares, la concepción gramsciana de la escuela como elemento de lucha contra la cultura hegemónica, o las ideas anarquistas de una educación liberadora del individuo y las colectividades que en España tomaron cuerpo en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia.

Estos discursos y prácticas contrahegemónicas representaban la aspiración de una educación transformadora que en España cristalizaron en la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos. Algunos de sus presupuestos fueron:

- Una educación laica y secular
- El desarrollo integral del individuo
- La participación activa de los estudiantes
- La educación como medio para el cambio social
- El rechazo de la memorización mecánica

Estas ideas, deudoras de una tradición de pedagogía crítica que representa aspiraciones transformadoras, tomaron forma de ley por primera vez en España en la LOGSE (1990), que propugnaba:

1. Una educación integral más allá de la adquisición de conocimientos académicos y de la mera transmisión de saberes disciplinares, que de alguna manera prefiguraba la idea del “aprender a ser”.

2. El aprendizaje significativo. Que de la mano de la Psicología Cognitiva entraba a formar parte del discurso educativo a través de las teorías del aprendizaje, especialmente del constructivismo.
3. La atención a la diversidad. Con la que se ponía en la agenda educativa la educación para todos y el deseo de que “nadie quede atrás”.
4. La participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los alumnos, así como la autonomía de los centros.
5. La educación en valores y la Educación para la Ciudadanía. Antes ámbitos exclusivos de la familia, como reproductora de creencias y principios morales.
6. La evaluación formativa, no únicamente centrada en las calificaciones y los exámenes, para ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.
7. El desarrollo de habilidades y no únicamente la acumulación de conocimientos. Habilidades procedimentales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que chocaba con el conformismo y la obediencia acrítica, rasgos característicos del pensamiento conservador.

Todo esto explicaría que, más allá de las dificultades y errores en su aplicación, la LOGSE representase un intento de construir una educación transformadora, y que, por tanto, se convirtiese en un desafío para la concepción conservadora de la educación.

Otro hito en este recorrido lo representa sin duda el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. El llamado “Informe Delors” (Delors, 1996) en el que aparecen los cuatro pilares o grandes competencias para la educación del futuro:

- Aprender a conocer, sin duda influido por las ideas de Edgard Morin, que dieron lugar a desarrollos en el campo de la metacognición y de la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- Aprender a hacer, que conectaba con el campo de lo procedimental y de las destrezas instrumentales e intelectuales.
- Aprender a vivir juntos, que alude al campo de los aprendizajes valorativos y de la construcción de principios.
- Aprender a ser, que integraba a todos los demás y hacía buena la idea de la educación integral.

Por último, “La Agenda 2030”, y su Objetivo 4 (Educación de calidad), con la que nos situamos en el campo de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, y que plantea la necesidad de contemplar:

- La educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles.
- La educación para los derechos humanos.
- La educación en la Igualdad entre géneros.
- La educación para la cultura de la paz y no violencia.
- La educación para la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural.

De alguna manera estos objetivos son la culminación de un proceso de construcción discursiva. Pues los objetivos y aspiraciones de una educación transformadora que plantea la Agenda 2030 no son nuevos, se alimentan, en una suerte de interdiscursividad, de discursos y prácticas anteriores que vuelven a aparecer con un énfasis renovado.

El desarrollo sostenible y la coeducación ya formaban parte de los contenidos transversales de la LOGSE, como conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. La promoción de una cultura de la paz y la no violencia también se contempló en la LOGSE y pasó a formar parte de la educación en valores y de la Educación para la Ciudadanía y dió lugar a una nueva concepción de la convivencia escolar que vino a sustituir a la vieja idea de la disciplina. Frente al enfoque basado en el castigo como instrumento exclusivo, su desarrollo propició los planes de convivencia, las aulas de convivencia, y un discurso basado en el diálogo y en la potencialidad de aprender del conflicto.

Hay que recordar que muchos de los objetivos contemplados en este discurso de la educación transformadora chocaron con la cultura escolar y profesional docente mayoritaria y fueron fagocitados y resignificados. Sus efectos fueron muy epidérmicos y también se enfrentaron, por qué no decirlo, con una concepción social de sentido común de la educación. Por esta vía, por ejemplo, el aula de los castigados pasó a denominarse Aula de Convivencia.

Llegados a este punto, cabe plantearse:



¿Qué hemos aprendido? ¿Qué deberíamos tener en cuenta si queremos que nuestras experiencias educativas contribuyan a resolver problemas sociales?

Esto nos lleva a plantear la necesidad de una Teoría de la Práctica, pues si queremos que la educación no quede en meras aspiraciones elevadas y aporte soluciones a los problemas globales deberíamos saber antes qué ocurre en realidad en el salón de clase. Y aquí la investigación educativa nos ha aportado algunas evidencias de que:

1. El voluntarismo, el entusiasmo y las aspiraciones elevadas son necesarias, pero no suficientes.
2. El divorcio entre unos currícula ambiciosos y lo que realmente termina sucediendo, pues aquellos no terminan de situarse en la realidad de las aulas.
3. Los discursos competidores y la batalla ideológica, representados por el discurso neoliberal, con su concepción de una educación al servicio del mercado que amenaza con diluir y relegar a una condición subalterna la educación en valores y para la ciudadanía. Este discurso ha generado un enfoque tecnocrático y mercantilista, que, en el plano de la organización, se concreta en la rendición de cuentas, la cuantificación, la burocratización y la deshumanización de la educación.

4. Como consecuencia de la tradición conservadora y liberal, la educación intencional (planificada) de las actitudes y valores en la escuela encuentra serias resistencias, porque se percibe como un tipo de adoctrinamiento que afecta a la esfera privada, en la que la escuela, como institución, se debería mantener neutral, es decir, no debería educar en actitudes y valores. El antídoto contra esto podría ser la vieja idea de “el profesor como protector de la discrepancia en el aula” (Stenhouse, 1970, 1975).
5. El peso del currículum representado por el “conocimiento oficial” y por la fragmentación en asignaturas (Apple, 1996).
6. La pervivencia de una cultura escolar y profesional docente mayoritaria que concibe la escuela como un lugar de custodia, con tiempos, espacios y relaciones disciplinantes, pervivencia de los orígenes del hospital, la cárcel y la escuela (Foucault, 1975), y que constriñen el desenvolvimiento para desarrollar experiencias educativas ricas y complejas.
7. La centralidad del libro de texto y del examen.
 - En los libros de texto predominan los contenidos teóricos conceptuales con carácter enciclopédico.
 - Se otorga al estudiante un papel pasivo.
 - Se obvia el planteamiento de cuestiones de la realidad social y apenas aparecen contenidos valorativos.
 - Los temas tienen poca o nula relación con la realidad cercana del alumno.

Ahora bien,



¿Es posible actuar en los intersticios o resquicios de la cultura escolar mayoritaria para plantear experiencias educativas que contribuyan a resolver problemas globales?

La Teoría de la Resistencia y las ideas de Foucault nos ofrecen algunas pistas sobre esto, pues donde hay poder hay resistencia y en todo proceso de reproducción se produce algún cambio, porque ninguna estructura es monolítica e inamovible (Willis, 1977; Giroux, 1992). Algunas fracturas o grietas en la estructura podrían ser la desafección del alumnado y su correlato en el malestar docente. La desafección del alumnado podría considerarse como la respuesta a un currículum y unas prácticas docentes que no lo reconoce ni le otorgan carta de naturaleza en el proceso, esto da lugar a la apatía y a la falta de participación, cuando no a las conductas disruptivas o simplemente a la deserción de la escuela. El malestar docente (burnout) sería la consecuencia dialéctica en el docente de la falta de reconocimiento de sus alumnos. El docente habla y no obtiene respuesta, no se siente reconocido por unos alumnos a los que no tiene en cuenta.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global puede significar una oportunidad para introducir dinámicas de cambio y renovación en la cultura escolar, pues permite

abrir el currículum y conectar con el interés y las necesidades educativas de los aprendices, al tiempo que ofrece la posibilidad de organizar el currículum de manera más integrada. Paralelamente, esto puede significar una salida al malestar docente, entendido como el desencuentro o la falta de reconocimiento por parte de los alumnos.

Pero,



¿Qué características deberían tener estas experiencias educativas para contribuir a resolver problemas globales?

Sobre esto también tenemos algunas evidencias que apuntan a experiencias educativas propias de la educación no formal, experiencias desescolarizadas o “lo menos escolares posible”, y que contemplan:

- Relaciones entre las participantes más horizontales y menos burocratizadas, pues el reconocimiento de los participantes aparece como un elemento fundamental de este tipo de experiencias.
- Actividades más conectadas con la realidad cercana y que impliquen la resolución de problemas sentidos como tales por los participantes.
- Que posean un componente experiencial para los participantes y que involucren conocimientos integrados o globalizados, no fragmentados en asignaturas o disciplinas académicas.

En el ámbito de la educación formal es importante contar con un grupo estable de personas comprometidas y con el apoyo y el liderazgo educativo de la dirección. Una alternativa es el planteamiento de problemas sociales y ambientales relevantes que conecten con los intereses del alumnado y que superen la fragmentación en asignaturas.

Esta aproximación a los contenidos permite además tener en cuenta las finalidades educativas, pues el contenido no es el objetivo único ni absoluto. En definitiva, la ruptura con la concepción clásica de los contenidos favorece una construcción más participativa del currículum.

Ahora bien, numerosos estudios empíricos han puesto de manifiesto que la concepción de los contenidos es uno de los núcleos de resistencia al cambio de los profesores. Esta concepción está determinada por su identidad profesional como experto en su propia materia, y constituye un obstáculo para la ejecución de las ideas innovadoras.

El planteamiento de problemas sociales y/o controvertidos permite el trabajo con principios y valores a través de experiencias que involucren a los participantes, en las que, más que dictar normas de cómo deberíamos ser, se enfrenta a los participantes con sus contradicciones e incoherencias. En este sentido, plantear buenas preguntas que nos

enfrenten a nuestros dilemas puede ser una estrategia útil.

La participación e implicación de los participantes propicia las interacciones ricas y complejas, entre iguales y entre distintos, que rompen el patrón de relaciones verticales y jerárquicas en favor del compromiso y el trabajo cooperativo. Estas experiencias favorecen además el desarrollo profesional del profesor, pues se toma contacto con nuevas formas más participativas de hacer en el aula.

Otra alternativa es el trabajo con temas controvertidos para la enseñanza de las actitudes y valores. Tenemos una larga tradición de trabajo con problemas socio-científicos, en el ámbito anglosajón con los controversial issues y en el francófono con las question socialment vives. Las potencialidades de esta estrategia son enormes, pues la argumentación y el manejo del conflicto y la discrepancia tienen efectos positivos porque estimulan el esfuerzo y favorecen el aprendizaje. El objetivo de la controversia no es ganar, sino clarificar las potencialidades y debilidades de la argumentación de modo que se pueda alcanzar un “juicio razonado”. Se trataría, de este modo, de superar el enfrentamiento binario, entre minoría y mayoría, para lograr una “herejía razonable” (McDonough, 2010).

En esta misma línea, cabe destacar la educación moral, el desacuerdo leal o la controversia razonable, como una condición de la ciudadanía democrática (Mouffe, 2007), que mantiene la controversia como cualidad inherente de las relaciones humanas en democracia y reconoce las limitaciones del consenso sin exclusiones y la necesidad de aprender de la discrepancia y del conflicto (Zembylas, 2011).

Finalmente cabe plantear,



¿Cómo podemos obtener evidencias de que nuestras experiencias educativas han sido exitosas? ¿Cómo podemos evaluar el cambio actitudinal y conductual de los participantes? ¿Cómo evaluar algo que implica al individuo en su totalidad, que está condicionado por aspectos ideológicos y cuya enseñanza está compartida con otros contextos?

El cambio actitudinal no se produce por la mera recepción de información nueva. La Gestalt y la perspectiva estructural de las representaciones sociales (Moscovici, 1987) han puesto de manifiesto cómo las creencias adquiridas en el medio social actúan en el medio escolar y suponen un obstáculo para la progresión actitudinal (Parales-Quenza, 2007). Sin embargo, la cognición social, o las representaciones sociales, poseen componentes cognitivos y afectivos que influyen en la conformación de las actitudes.

La Teoría de la Acción Razonada postula que uno de los elementos que configuran la actitud es el cognitivo, pues para que ocurra un cambio de actitud con respecto a una temática es necesario que las creencias relativas a ese objeto entren en conflicto.

Entonces,



¿Por dónde seguir investigando? La brecha entre el decir y el hacer en las actitudes y comportamientos proambientales

A modo de ejemplo, ofrecemos datos provisionales de un proyecto en marcha¹ en el marco del cual hemos hecho una revisión de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años sobre las relaciones entre los conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con el medio ambiente (Nierto-Ramos et al., 2023). Se trata de un estudio que pretende indagar en lo que consideramos una “caja negra” o zona oscura de nuestros conocimientos sobre las relaciones entre estos tres elementos que intervienen en la conformación de una actitud y un comportamiento proambiental.

Los estudios provienen de una amplia gama de áreas geográficas, siendo los Estados Unidos y España los países más representados. Se analizan diversos grupos de población, desde el público en general hasta sectores profesionales específicos, así como etapas de desarrollo y niveles educativos distintos. Asimismo, se identifican una variedad de disciplinas desde las cuales se aborda la investigación, incluyendo enfoques interdisciplinarios, la psicología, la ecología, la sociología y la educación ambiental.

Los resultados revelan una escasez de estudios que aborden todas las dimensiones mencionadas, aunque se han identificado estudios que vinculan algunas de ellas. Existe una dificultad para definir la “actitud y el comportamiento ambiental”, lo que ha causado problemas en su medición, debido a que no son conceptos singulares y monolíticos sino multidimensionales (Somerwill & Wehn, 2022). La variedad de instrumentos y métodos utilizados en estos estudios plantea un desafío significativo para integrar los hallazgos de investigación, pues se trata de “medir” fenómenos que dependen de la subjetividad humana y que se pueden explicar desde distintos paradigmas.

Dentro de la literatura revisada, se encuentran hasta 11 tipos diferentes de teorías y modelos explicativos del comportamiento proambiental. Cada una enfatiza una dimensión, las creencias, las normas, la motivación, la capacidad para planificar la propia conducta, etc. Otros modelos enfatizan la importancia de que los aprendizajes incluyan la autorreflexión y el cambio en la autocomprensión del mundo como forma de alcanzar la transformación de las personas (Moyer & Sinclair, 2020).

Hay autores que sostienen que el conocimiento no siempre se traduce en actitudes o comportamientos proambientales. Sin embargo, el aprendizaje situado y las experiencias que involucran a las personas, así como los factores emocionales e identitarios, el sentido de pertenencia, la conexión con la naturaleza y el sentido de apego al lugar, parecen influir en el cambio de actitudes y comportamientos proambientales (Daryanto & Song, 2021).

¹I+D+i “Alfabetización Ambiental: Un Desafío para la Formación de Docentes del Siglo XXI”, PID2020- 114171GB-I00.

Aunque en general se acepta que el conocimiento ambiental contribuye a un comportamiento sostenible o consciente del medio ambiente, el conocimiento por sí solo no conduce necesariamente a dicho comportamiento (Somerwill & Wehn, 2022). El mero hecho de tener un mayor nivel de conciencia ambiental es insuficiente, ya que, en última instancia, son las acciones proambientales las que tienen importancia (Mejía Madero, 2020).

La transformación personal es difícil de identificar de forma sistemática y se produce con menos frecuencia que en otros tipos de aprendizaje debido a múltiples factores psicosociales y ambientales. Sin embargo, las transformaciones fueron más pronunciadas en casos que involucraban estilos de vida y experiencias individuales. Comprender estos comportamientos es crucial para diseñar e implementar experiencias educativas. Se han descrito tres áreas en términos de esfuerzos requeridos para llevar a cabo un comportamiento proambiental (Sierra-Barón y Meneses, 2018). Estas áreas van desde acciones simples como desenchufar un cargador o reducir el tiempo de la ducha, hasta acciones un poco más involucradas como reutilizar bolsas o cerrar el grifo mientras se cepillan los dientes, y escalan a esfuerzos más sustanciales como comprar productos con envases retornables o evaluar la calidad del material al hacer compras.

La investigación ha permitido la identificación de obstáculos para el cambio de actitudes y comportamientos, como los hábitos, valores, actitudes, las razones morales o éticas y las emociones. Esto facilita un enfoque centrado en las intervenciones necesarias para implementar el cambio. Aunque las emociones pueden no ser un foco central en los estudios, aquellos que las abordan demuestran su importancia para superar barreras y moldear el comportamiento proambiental. Convendría, por tanto, establecer hipótesis de progresión que permitan escalar en el desarrollo de aprendizajes actitudinales y conductuales proambientales.

Los resultados de este estudio pretenden arrojar alguna luz sobre los factores implicados en la construcción de actitudes y comportamientos proambientales en los futuros docentes, así como propiciar el diseño de propuestas didácticas que tengan en cuenta cómo esta interfaz incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en los distintos niveles educativos, con el desafío de solventar la brecha entre el decir y el hacer no sólo en los docentes sino también en su futuro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Appel, M.W. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona, Paidós.
- Daryanto, A., & Song, Z. (2021). A meta-analysis of the relationship between place attachment and pro-environmental behaviour. *Journal of Business and Research*, 123, 208-219. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.045>
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores
- McDonough, G. P. (2010). The problem of catholic school teachers deferring to the home on controversial religious issues. *Catholic Education, A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (3), 287-305.
- Mejía-Madero, B. A. (2020). Relación entre la conciencia ambiental y el comportamiento ecológico. *Centro Sur. Social Sciences Journal*, 4(2), 74-85. <https://www.centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/66/169>
- Moyer, J. M., & Sinclair, A., J. (2020). Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 70(4), 340-359. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620912219>
- Moscovici, S. (1987). The conspiracy mentality. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.). *Changing conceptions of conspiracy* (pp. 151-170). New York: Springer Verlag.
- Mouffe, C. (2007). Prácticas artísticas y democracia agonística. Barcelona: MACBA/UAB, 20.
- Nieto-Ramos, M., Duarte-Piña, O., Rodríguez-Marín, F., y Pineda-Alfonso, J.A. (2023). La interfaz conocimientos-actitudes-conductas proambientalistas: una revisión sistemática (En prensa).
- Parales-Quenza, C. J. y Vicaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 351-361.
- Sierra-Barón, W. & Meneses, A. L. (2018). Comportamiento proambiental en el trabajo: una revisión. En Arias-Cantor, M., Acota, M. y Ospina-Ospina, A. (Ed.) *Cuadernos de Ciencias Sociales. Investigación en Psicología*. (pp. 221-249). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. https://www.researchgate.net/publication/332298581_Comportamiento_proambiental_en_el_trabajo_una_revision#fullTextFileContent
- Somerwill, L., & Wehn, U. (2022). How to measure the impact of citizen science on environmental attitudes, behaviour and knowledge? A review of state-of-the-art approaches. *Environmental Sciences Europe*, 34(18). <https://doi.org/10.1186/s12302-022-00596-1>
- Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Project: An introduction*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1975). Neutrality as a Criterion in Teaching: The work of the Humanities Curriculum Project. M.J. Taylor (Ed.): *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER. Pub. Company Ltd, 122-133
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 53-67



COMUNICACIONES Y PRESENTACIONES

¿CÓMO MEDIR LA META 4.7. DE LOS ODS? DEBATS Y DISCUSIONES DESDE UN MOVIMIENTO ORGANIZADO DE LA SOCIEDAD CIVIL

J.M. Moreno Domínguez
Email: jm.moreno@entreculturas.org

Movimiento 4.7

01.

RESUMEN

El Movimiento 4.7, un espacio de encuentro y construcción colectiva entre sectores diversos – ONG, movimientos ciudadanos, plataformas, redes, sindicatos, etc.- constituyó un grupo de trabajo para dar seguimiento a los indicadores de cumplimiento de la meta 4.7. Este grupo de trabajo ha debatido durante distintas sesiones sobre las implicaciones y metodología seguida por el INE para medir esta meta. Por otro lado, ha evaluado si no sería más oportuno establecer otros indicadores y tener otros datos de carácter más cualitativos y que representen mejor la capacidad transformadora de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global. Aunque el grupo no ha establecido aún una propuesta definitiva, sí que ha señalado algunos aspectos que marcan cuestionamientos al procedimiento actual y retos para incorporar en un futuro próximo.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Meta 4.7.
2. Ciudadanía global
3. Desarrollo sostenible
4. Políticas educativas



ODS Vinculado a la acción de evaluación





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

La evaluación no ha sido de una experiencia educativa específica, sino una reflexión acerca de los indicadores de evaluación que tanto España como otros países está tomando para evaluar la meta 4.7 de la Agenda 2030. La meta se expresa de la siguiente forma “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. El indicador 4.7.1 que se ha propuesto es el siguiente: “Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación del profesorado y (d) la evaluación de los alumnos”.

Para cada uno de los cuatro componentes del indicador (políticas, planes de estudio, formación del profesorado y evaluación de los alumnos), se miden una serie de criterios, que luego se combinan para obtener una única puntuación entre cero y uno para cada componente. Según señala el INE, el cálculo del indicador 4.7.1 se basa en la autodeclaración de funcionarios públicos y sólo se utiliza la información correspondiente a la educación primaria y secundaria.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

El grupo ha evaluado como incompleto o al menos limitado el establecimiento de estos indicadores para medir la meta 4.7 que tiene un claro afán de establecer procesos de transformación social y educativa que no vamos a conocer si se dan con estas medidas. Desde el grupo de trabajo que se ha creado se recoge que estaríamos ante un indicador de gestión que no mide el impacto en valores o el cambio de hábitos. Que mide lo que los gobiernos pretenden y no lo que se aplica en la práctica en las escuelas y las aulas. Que habría que extender a la medición de la educación universitaria y que tendría que ampliar sus fuentes de recogida de información.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

El grupo concluye que deberíamos reformular esta propuesta de medición para hacerla más completa y para que pueda aportar evidencias y datos del impacto que la educación para la ciudadanía y el desarrollo sostenible tiene en el alumnado que participa de ella.

Bibliografía

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). “Situación actual de Educación para el Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial en las Comunidades Autónomas”. Madrid.

Fares Sade, Fabiola; Del Río Usábel, Carolina; López Ramos, Yénifer; Martín Pastor, Marta y Santpere Baro, Elisabet: “La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en el Sistema Educativo Español”. Madrid, Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global.

Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ine.es)

EL ASQUEROSO MONSTRUO COMEBASURAS

María del Mar Oliver Mogaburo
Email: molivermogaburo@gmail.com

01.

RESUMEN

La campaña Recreo Residuos Cero (RRO en adelante) es una de las propuestas del movimiento Teachers For Future. Su objetivo es reducir la cantidad de basura que se genera en los desayunos escolares. Se trata de una experiencia que, a través de una acción cotidiana, genera e inicia un proceso de transformación en el centro educativo que va más allá de la mera transversalidad del medio ambiente como contenido curricular.

El monstruo Comebasuras, ideado como personaje motivador de la campaña, se alimenta de basura, cuanto más plastificada y no reciclable, mejor. No le queremos en el colegio; nos da asco, y queremos que se vaya. El mejor modo de conseguirlo es no darle alimento. Perseguimos que el alumnado utilice progresivamente cada vez menos envases de un solo uso y, por contra, se familiarice con el uso de tápers y botellas reutilizables.

Diseñamos la campaña con el alumnado de atención educativa, grupo motor del resto de acciones, comenzando por la presentación de Comebasuras a todo el colegio. Esta actividad inicial va seguida de otras tantas, como vídeos y posters de difusión, redacción de circulares para las familias, ubicación de recursos, etc.

La valoración del impacto de la campaña hay que realizarla desde dos dimensiones; la individual, para que el propio alumnado sea consciente de su papel en la mejora del entorno; y la colectiva, para examinar en qué grado la acción ha transformado la vida del centro y, si es posible, la del barrio y/o el municipio.

02.

PALABRAS CLAVE

ODS Vinculado a la acción de evaluación





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Contexto (breve explicación de la intervención educativa que se ha evaluado), metodología, instrumentos utilizados, proceso, etc.

La organización ciudadana internacional Teachers For Future (TFF), nació enmarcada en el movimiento activista, principalmente estudiantil, que se manifestó para reclamar acción contra el calentamiento global y el cambio climático. El movimiento cobró fuerza cuando la activista sueca Greta Thunberg empezó a manifestarse frente al Parlamento Sueco, durante agosto de 2018.

Profes por el futuro se ha convertido en un espacio global, dinamizado a través de redes sociales, que si bien carece de estructura piramidal u organizativa a nivel activista, sí ha conseguido generar un espacio mayoritariamente virtual y animar a cada vez más maestros y maestras de todos los niveles educativos a emprender acciones transformadoras en sus respectivos centros educativos.

Recreos Residuos Cero es una de las campañas más extendidas, seguramente por el impacto que genera a diferentes niveles. Por un lado, el centro cambia su aspecto casi por completo, ya que los patios del recreo se convierten en espacios más limpios y, por lo tanto, más amables y estéticamente más agradables. Por otra parte, alumnado y profesorado toman conciencia de la trascendencia que tiene sobre el entorno un simple gesto diario, desayunar.

Me gustaría decir que la campaña la dinamiza un equipo de personas concienciadas con los riesgos del cambio climático y, por ende, comprometidas con la educación para el desarrollo en materia medioambiental, pero no; he sido yo sola la que ha impulsado la campaña en dos colegios, con la tímida implicación del equipo directivo o, casi podríamos definir, como su consentimiento para dejarme hacer. En ambas ocasiones, como más adelante explicaré, los resultados no fueron los esperados por razones diferentes, pero sí puedo afirmar que con un equipo de tres personas hubiese sido suficiente para cambiar completamente la rutina del recreo.

Disponía, pues, de dos contextos en los que poder moverme e impulsar la experiencia; la atención educativa con un grupo reducido de niños y niñas (alternativa a la religión) y la coordinación del programa Creciendo en Salud, el primer año, y ALDEA el segundo.

Manifesté al grupo ATEDU mi preocupación por el tema en una sesión casi informal, en la que hablábamos de lo sucio que estaba todo. Fue el grupo quien propuso la creación de Comebasuras como personaje motivador. Dicho y hecho. En dos o tres sesiones ya teníamos nuestro monstruo en papel continuo con todos los envases susceptibles de eliminar pegados en su rostro.

Simultáneamente, consulté con el equipo directivo la posibilidad de desayunar en el aula, para poder controlar la reducción de residuos y poder hacer así un mejor seguimiento del grado de eficacia de la campaña. Su negativa por razones organizativas me condujo a ubicar un espacio en el patio, con bandejas para cada aula, con la intención de que el alumnado pudiera depositar en ellas durante la media hora del recreo los envases reutilizables. Cada clase tenía asignada una bandeja y dos responsables diarios para velar por su traslado quienes, al mismo tiempo, invitaban al alumnado no convencido a participar en la campaña.

Las actividades podrían agruparse del siguiente modo:

1. De diseño y planificación

- Motivación y detección de ideas e intereses previos entre el alumnado del grupo motor.
- Diseño y elaboración del monstruo.
- Disposición de contenedores y otros recursos materiales (bandejas y otros).
- Elaboración de insignias y dorsales, tanto para las y los responsables como para el alumnado que mensualmente se distingue por su implicación en RR0.

2. De difusión y promoción de la campaña

- Presentación de la campaña a todo el alumnado del centro. Esto lleva varias semanas, ya que disponemos sólo de una hora de ATEDU a la semana.
- Grabación de una de las sesiones para montar un vídeo explicativo para alumnado y familias.
- Elaboración de posters con sugerencias para reducir el número de envases e informaciones de interés, relativas al impacto de las basuras en el medio.
- Redacción de circulares para las familias, a través de iPasen, recordatorias de la necesidad de evitar envases de un solo uso.

3. De control, seguimiento y evaluación

- Hoja de control diario en el aula.
- Rúbrica personal, con indicadores relativos a la cantidad de residuos eliminados y a otros de carácter más actitudinal.
- Medidores en los contenedores del aula (si se desayuna en el aula).
- Contabilización y registro de tápers en las bandejas.
- Inclusión de la experiencia como medida organizativa del centro en el ROF.

Esta propuesta de actividades puede ser sólo el apéndice de cientos que, con la complicidad de todo el profesorado, bien pudieran dar vida a situaciones de aprendizaje que sí o sí hay que elaborar. Se me ocurre, por ejemplo, una SdA con alumnado mayor, que se ocupara de investigar qué otros residuos genera el centro, qué impacto tienen tanto en el medio como en la salud y de qué modo podemos reducir su uso. O quizás otra SdA en la que se investigara el origen y fabricación de algunos envases, como un brick de zumo.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Los resultados no fueron los esperados por diferentes razones.

En el primer caso, el equipo directivo del centro, si bien dio el visto bueno a la realización de la experiencia, colaboró tímidamente con la misma, ya que casi no tuvo tiempo en claustro de exponer la campaña al profesorado, quien debía asumir la complicidad tras un necesario proceso de sensibilización que no tuvo oportunidad de hacer.

Lamentablemente, las hojas de control y el resto de material para verificar si la reducción de basuras era efectiva no llegaron a mi poder a final de curso, salvo excepciones. Es por esto que la principal herramienta para evaluar el impacto fueron las bandejas que, es cierto que cada vez estaban más llenas de tápers. Por otra parte, la mayor limpieza del patio era evidente, pero no sabemos con certeza si es porque el alumnado estaba más concienciado de tirar envoltorios a los contenedores o porque realmente el volumen de los mismos era menor.

En el segundo colegio, la connivencia del equipo directivo era bastante mayor, de hecho, presentamos un proyecto para solicitar un aula verde en el centro. RR0 debía ser la campaña previa estrella para iniciar una andadura que reverdeciera tanto las instalaciones como la comunidad humana que formaba nuestro colegio.

Las actividades previas, de diseño y planificación, sí comenzaron a ejecutarse con cierto éxito, pero lamentablemente tuve un accidente que me ausentó desde diciembre el resto del curso.

Nuevamente, en este caso, la falta de implicación de todo el profesorado fue la causa de que la campaña no siguiera adelante, salvo en las tres aulas de primero, en las que sí tuve bastante capacidad de intervención, ya que pasaba todas mis horas lectivas con este alumnado.

En primero, que sí desayunaba en el aula, el número de tápers se multiplicó en pocas semanas, incluso el propio alumnado hacía campaña petit comité, señalando sin piedad a quien olvidaba traer desayuno saludable sin envoltorios. Por otra parte, aunque el registro colectivo no llegó a hacerse precisamente por no fiscalizar al alumnado (ya que a estas edades es la familia la que debe actuar en primer lugar), sí pudimos observar cómo los contenedores bajaban de nivel cada día, sobre todo aquel que tocaba comer fruta.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Sí se puede. Es la primera de las conclusiones; claro que se puede, pero hemos de planificar la experiencia teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Es preciso o muy recomendable crear un pequeño grupo de trabajo docente que impulse y realice seguimiento de las actividades. ¿Qué tal si buscamos la complicidad de los y las compañeras mayores de 55?
- Sería conveniente que dicho equipo docente tuviese presencia en todos los ciclos, para facilitar, sobre todo, la evaluación.
- Hay que convencer al equipo directivo de que reserve al menos una hora de formación previa a todo el profesorado y, por otro lado, invite a explicar a las familias en las primeras reuniones que la campaña tiene vocación de quedarse como norma en el colegio. De este modo, la evaluación sería sistemática e integrada en el proceso.

La segunda conclusión es que es posible vencer al donut y a sus múltiples capas de plástico. El alumnado, una vez motivado entre sí, es capaz de renunciar a algo que, ahora sí, sabe que no le conviene; aunque sea por simple conductismo (un envase de bollería industrial en la cara de Cometas), se genera rechazo ante este tipo de alimentos.

Bibliografía

<https://teachersforfuturespain.org/>

EVALUANDO PROCESOS, GENERANDO RESILENCIAS. UNA EXPERIENCIA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Carlos Romero Villadóniga
Email: juancarlos.romero@ddi.uhu.es

Junta de Andalucía

01.

RESUMEN

A lo largo del curso 2020-2021, en el marco de las medidas de contención de la COVID19 que se solicitarán desde las instituciones educativas, se llevará a cabo un programa de mejora de las capacidades de salud de un alumnado en situación de vulnerabilidad social, en una de las barriadas más depauperadas de la ciudad de Huelva. A partir de la puesta en marcha de un complejo entramado didáctico, se conocerá la importancia que tendrá la adquisición de hábitos de vida saludables, cobrando el patrimonio gastronómico un rol fundamental a la hora de implementar estrategias que ayudarán en la creación de resiliencias por parte del alumnado y familias. Para la evaluación de la experiencia se desplegarán herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, sometiéndose a un proceso de triangulación de los datos resultantes. Gracias a ello, se podrá evidenciar cómo la adopción de una estrategia basada en el aprendizaje servicio permite mitigar las discontinuidades entre familias y escuela en contextos multiculturales con precariedad social.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Resiliencia
2. Complejidad
3. Trampantojo educativo



ODS vinculado a la acción de la evaluación:





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Educar en la diversidad no resulta ser tarea fácil, más especialmente en estos tiempos líquidos donde el pensamiento único no ha hecho sino estereotipar sus prácticas y su discurso. Esta situación se hace más patente en aquellos contextos donde se interseccionan, a modo de red, categorías que hacen que el principio de equidad deba cobrar un sentido práctico. En ellos, resulta necesario encontrar puntos de encuentro entre las necesidades de unos y las posibilidades de ofrecimiento de los otros, acercando imaginarios sociales distantes que provocan no pocas situaciones de conflicto dentro y fuera del aula. Por ello “adaptarse a las peculiares cosmogonías simbólicas del alumnado en riesgo de exclusión es atender a una verdadera diversidad de forma inclusiva, ya que se forma un vínculo entre el mundo docente y el discente. (Romero-Villadóniga, 2016: 34), siendo la Educación Patrimonial uno de los principales ejes sobre los que articular cualquier propuesta de intervención.

Para el caso de la experiencia que presentamos, se configura como un eje fundamental para la generación de sentido de pertenencia e identidad (Cuenca, 2014), contribuyendo en la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración social de éste (Peinado, 2020). Para ello, hace falta construir un modelo a partir de acciones sobre aquellos bienes que la sociedad considera parte de su identidad (Estepa, Cuenca y Martín, 2020), dotándoles de valores, significadores y significados.

METODOLOGÍA

La investigación partió de una estrategia metodológica basada en un estudio de caso, a través de la fenomenografía compleja, como fórmula de recogida de información. Ello permitió la permeación de los diferentes contextos presentes en la experiencia (Stake, 2005), resultando vital para la evaluación del proceso al coexistir en una misma escena diferentes subsistemas los cuales interactuarán y se condicionarán unos con otros. Y es que el IES La Marisma se ubica en una de las barriadas más desfavorecidas de Andalucía, pudiendo definirse como un enclave de riesgo (Aricó, 2017), con graves problemas de depauperización social. Como consecuencia, problemas de acceso a la salud, a unas condiciones de vida digna, a un empleo estable, así como un escaso nivel de alfabetización, son sus señas de identidad. Este marco de partida resultó fundamental a la hora de la delimitación tanto del campo de trabajo, como de la metodología a seguir, al condicionar la investigación. Ello hizo que debiéramos ser muy cautos a la hora de la delimitación del proyecto, así como durante su faseado.

De esta forma, cobra especial importancia la fase de preparación de la base teórica, diseño de la unidad e instrumentos de investigación y sistemas de categorías. Al objeto de poder delimitar el campo de investigación y aprovechar al máximo los recursos disponibles, se crearon cinco categorías analíticas con diferentes variables, las cuales aludirán a cinco grandes interrogantes, ¿qué aprende el alumnado y qué variables contextuales intervienen en el aula?, ¿qué estilos de

enseñanza y aprendizaje se articulan?, ¿qué importancia tienen los patrimonios controversiales?, así como ¿qué grado de difusión e influencia puede tener una experiencia didáctica en el entorno próximo?. Todas las categorías y subcategorías se estructuraron siguiendo una hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998), relacionando cada variable a partir de una red de problemas, girando alrededor de una gran cuestión central “¿cómo un estudio de caso basado en la experiencia del alumnado acerca de sus vivencias próximas frente a la COVID19, puede servir para el acercamiento de imaginarios sociales divergentes, a partir de una valoración del patrimonio próximo?”

Paralelamente a la intervención, llevada a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2020, se procederá a la recogida de datos. Así, diarios de clase, hojas de registro de conducta y relaciones interpersonales, producciones resultantes en diferentes formatos, hojas de registro tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje como de la acción en sí, entrevistas personalizadas al alumnado, grupos de discusión y otras técnicas cualitativas, se entremezclaron con otras de gran valor como serán las encuestas iniciales y finales, en un intento de poder registrar la mayor cantidad de información posible de cara a su posterior triangulación. La elección de estos sistemas de recogida de la información no será casual, sino que responderá a la necesidad de contar con al menos tres instrumentos de validación por cada una de las categorías y variables seleccionadas en el momento de diseño de la intervención, permitiendo la contrastación de los resultados obtenidos (Fortoul, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y la depuración de éstos.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

El haber categorizado previamente toda la investigación, así como el aplicar una hipótesis de progresión en cada una de las variables, ha permitido unos resultados realmente significativos. De manera general, podemos inferir cómo el patrimonio próximo se puede convertir en algo más que un simple recurso, al ayudar en la generación de puentes entre imaginarios sociales diferenciados entre sí. Se encuentra dentro de los marcos sociales de significación de cada sujeto, siendo apropiado, significado y recreado a partir de su apreciación simbólica en la cotidianidad del sujeto, pudiendo ser percibido como elemento de cohesión o diferenciación frente a la alteridad.

Tabla 1. Indicadores finales de cada una de las cuatro categorías.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADORES DE RESULTADOS
CATEGORÍA 1: QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA	1.1. FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	INTERNAMENTE
	1.2. NIVEL DE DESARROLLO Y RENDIMIENTO DE LAS HABILIDADES	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESINDIBLE
	1.4. POSICIÓN DE LOS CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO / ORGANIZADO
	1.5. FORMAS DE APROXIMACIÓN/TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INTRAGRUPAL
	1.6. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	ALTA
	1.7. APRECIACIÓN CONTENIDOS COVID	COMPLEJO
CATEGORÍA 2: ESTILOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	2.1. MODO DE COMUNICACIÓN EN EL AULA	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH/FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE / AUTÓNOMO GUIADO / EXPERIENCIADOR / REFLEXIVO CRÍTICO
	2.4. NIVEL DE INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS CON COMPETENCIAS	INTEGRACIÓN COMPLETA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	COGNOSCITIVO / INDIVIDUAL / CREATIVO
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD	ESTRUCTURALES / COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
CATEGORÍA 3: GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDO Y ASIMILACIÓN PATRIMONIAL	3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	PERMANENTE
	3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	CONTEXTUALIZADOR

CATEGORÍA 4: GRADO COMUNICACIÓN / DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	ALTO

Los indicadores resultantes de cada una de las variables orientarán a la hora de la necesidad de introducir cambios en los estilos de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula, a partir de la asunción de nuevos roles tanto del docente como de los discentes, en pro de la generación de una mayor autonomía a partir de la introducción de modos de comunicación multidireccionales. Para que este cambio pueda ser llevado a cabo, en nuestro caso, el patrimonio jugará un papel fundamental, ya que el paso de una visión anecdótica a otra SOCIAL COMUNITARIA, ayudará en creación de puntos de encuentro entre el alumnado y el profesorado, teniendo su reflejo directo en aspectos tan importante en este tipo de contexto como la convivencia escolar, al permitir generar áreas identitarias comunes que ayudarán en la conformación de la COLECTIVIDAD.

La consecuencia más inmediata de todo ello será la mejora de la percepción de UTILIDAD de la intervención por parte del alumnado y las familias, teniendo como resultado una mejora del sentido de UTILIDAD, teniendo su reflejo directo en el clima de convivencia del grupo al generar nuevas formas de aproximación interpersonal. Y en este sentido, el patrimonio jugará un rol fundamental permitiendo una cohesión cultural y referenciadora, ayudando en la generación de una educación ciudadana favorecedora de la convivencia entre distintas identidades. Del mismo modo, el carácter contextualizador del patrimonio ha permitido trascender la labor del aula para generar resiliencias frente a problemas que les son cercanos, en su entorno próximo.

De esta forma, se ha podido conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de los ciudadanos, a partir del diseño y puesta en marcha de una experiencia con contenidos que han ligado esta visión, permitiendo una permeación de las prácticas educativas en el entorno próximo, ayudando de esta forma a la mitigación de las discontinuidades existentes entre familias y escuela, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Experiencias como ésta no hacen sino hacernos reflexionar sobre la necesidad de repensar los pilares sobre los que se asienta nuestra labor docente, al tiempo que las finales mismas de la educación. Al igual que Bellamy (2014, 2016), entendemos que el potencial de cambio que ofrece, especialmente en aquellos espacios donde el cambio implica una mejora de la comunidad, queda ensombrecido por la imposición de un currículo rígidos afín a un pensamiento único que no trata de forma ciudadanos, sino masa sumisa para el sistema. En este sentido, la investigación ha permitido contrastar cómo el acercamiento a los centros de interés del alumnado, a sus vivencias cotidianas y, especialmente a un contexto diferente de la rigidez escolar, permite generar un aprendizaje útil aplicable en el entorno próximo. Y ello resulta de gran importancia, especialmente en contextos multiculturales como el de la experiencia, pues permite la convergencia de imaginarios sociales a partir de la construcción de una gramática basada en la confianza y la colaboración. Y es bajo esta perspectiva donde el patrimonio, desde su perfil controversial, puede convertirse en eje articulador de nuevas formas de aproximación al conocimiento, ayudando en la generación de resiliencias de toda la comunidad educativa.

Bibliografía

Aricó, G., Mansilla, J. y Stanchieri, M. (2016). Mierda de ciudad. Una rearticulación del urbanismo neoliberal desde las Ciencias Sociales. Barcelona: Pollen
Bellamy, F. (2014). Les Déshérités ou l'urgence de transmettre. París: Plon.

Bellamy, F. (2016). Pourquoi enseignons-nous?. Clermont-Ferrand: SOS Education.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo, 19, 76-96.

Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En Cuenca-López J.M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (eds.). Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía (483-492). Gijón: Trea.

Fortoul, M. (2011). Los grupos de investigación. Un acercamiento desde una mirada ética. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE, 9, N° 2. Abril 2011. Disponible en: <http://Www.Rinace.Net/Reice/Numeros/Arts/Vol9num2/Art07.Pdf>.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.

Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. Investigación en la Escuela, 101, 48-57.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 16 (2), 271-281.

Romero-Villadóniga, J.C. (2016). Educando desde los sabores: Una experiencia antropológica en una población de riesgo. Investigación en la Escuela, 90, 34-49.

Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.

Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagés, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En Delgado, E. y Cuenca, J.M. (Coords.), Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education (pp. 26-42). Hershey: IGI Global.

NOTA: Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

REFLEXIONAMOS SOBRE LA ACCIÓN: UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO TRANSFORMANDO-NOS PARA UN MUNDO MEJOR DESDE LA SO- LIDARIDAD

C. de León Huertas; B. Quintero Ordoñez y C. Usuga Rodríguez
Email: carlota.leon.huertas@uco.es

Universidad de Córdoba y Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá

01.

RESUMEN

La evaluación de proyectos llama a la puerta a las entidades sociales, se hace necesario sistematizar resultados para seguir avanzando en el diseño de nuevos proyectos. Es el momento de las interrogaciones: cómo vamos a evaluar y a quiénes vamos a tener en cuenta como participantes directos de la evaluación, es decir, los diferentes informantes clave para poder recoger todas las miradas implicadas en el proyecto. La respuesta a estas preguntas se convierte en el objetivo de la investigación, Evaluar la formación en Educación para el Desarrollo llevada a cabo por CIC-Batá en los centros educativos en los que se implementa el programa Transformándonos para un mundo mejor desde la solidaridad. Para el cumplimiento de este objetivo organizamos el trabajo en tres fases concluyendo en un mapa de instrumentos acordes con la población destinataria y al objetivo que responde. La prospectiva de este trabajo es el diseño, la validación e implementación de los diferentes instrumentos para su pilotaje y transferencia a futuros programas de la entidad social.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Educación para el Desarrollo
2. Evaluación
3. Educación Social



ODS Vinculado a la acción de evaluación





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

1. UNA LLAMADA A LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

La acción para la reflexión de las aulas viene de los proyectos socioeducativos que desarrollan las organizaciones sociales. Se hace necesario un trabajo que vincule inquietudes y caminos que se tornan paralelos. Y en uno de estos caminos, la Universidad confluye con CIC-Batá, sede permanente en las prácticas externas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba (UCO)

Nos llamamos mutuamente a nuestras puertas para buscar complicidades, para comprender acciones educativas, para dotar de significado los discursos o las metodologías que implementamos, para analizar resultados y conciliar propuestas futuras de trabajo. Y en esta línea, CIC-Batá nos propone sistematizar un proceso de evaluación para poder medir la huella que queda a su paso por los centros educativos en los que caminan.

Y surge una duda, tras años de entrar, de estar, de participar mano a mano con las comunidades educativas: *¿es la presencia de CIC-Batá en la formación en valores la que ha acomodado a los centros educativos en esta tarea formativa? ¿Qué impacto tiene la EpD en los proyectos de centro?*

Para poder dar respuestas nos invitan a formar parte de un equipo de trabajo multidisciplinar con miradas diferentes pero todas ellas convergentes en la idea de que un mundo mejor empieza en el cole, el IES, la familia, el barrio y en nosotras mismas, teniendo en cuenta lo que pasa en otras geografías del mundo. En este equipo de trabajo se integran educadoras y educadores de la entidad social, profesorado de las titulaciones de Grado de Educación Social, Educación Primaria y Educación Secundaria y alumnado egresado con experiencia en el ámbito social. Caminamos con paso firme, decidido y en compañía. Nadie dijo que fuera fácil (Gómez Pérez et al., 2019).

Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, incorpora aprendizajes de proyectos anteriores para desde la infancia potenciar una ciudadanía global con conciencia crítica, creativa, con enfoque de género, por la diversidad cultural y sostenibilidad ambiental. Se incorpora a la adolescencia y se propone avanzar en una mirada hacia nosotras mismas, retomar aprendizajes del contexto actual y ser parte de la solución. Este proyecto, se centra en la importancia del ejercicio del derecho a la participación y a la comunicación para generar una ciudadanía crítica y propositiva desde la infancia, conocedora de su realidad y comprometida con la búsqueda de soluciones a nivel global desde el intercambio con niños, niñas y adolescencia de otros países; poniendo sobre la mesa las situaciones de vulnerabilidad y violencia que viven los niños y las niñas en sus contextos más cercanos y que se acrecientan ante situaciones como la generada por la Covid-19. CIC-Batá considera importante seguir generando propuestas y acciones transformadoras que partan de sus vivencias y realidades, dando importancia al desarrollo de actividades vinculadas con la solidaridad y cooperación, la educación emocional, la incidencia política, los derechos

de la infancia, la sostenibilidad y la igualdad de género.

La propuesta se presenta, se estudia y se interroga, tal y como nos dice Tejedor (2000), en un proceso de evaluación de programas, “por una parte, existe la necesidad de «conocerla» y de «explicarla». Por otra, es preciso «comprenderla» y «mejorarla»” (p. 321).

Distintas voces nos llevan a reflexionar sobre el nuevo reto que debemos afrontar:

- Poner en evidencia el impacto del proyecto, así como generar una cultura evaluativa en las dinámicas de CIC Batá (Perales-Montolío et al., 2022).
- Se hace necesario compartir, informar y aclarar con las personas participantes en el proceso evaluativo la intención y los procedimientos que se van a llevar a cabo para evaluar el proyecto (Martínez-Mediano, 2016).
- Pérez Juste (2000) nos recuerda que los componentes fundamentales de la evaluación deben ser: los contenidos que queremos evaluar y están definidos en el proyecto; la información que queremos recoger especificada en los objetivos del proceso evaluativo; la valoración de la información en atención a criterios claros, precisos y exactos coherentes con los objetivos propios de la acción educadora, y; la finalidad de la misma que debe ir encaminada a facilitar tomas de decisiones futuras de mejora.
- Medir el impacto del proyecto Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, nos lleva a obtener beneficios en cuanto a la mejora continua en la redacción de proyectos y acomodación a la realidad proyectada, la transparencia en las intenciones socioeducativas imprimiendo credibilidad en el hacer de la entidad, mayor eficacia en el uso de los recursos y del tiempo y, un paso más en el contrato social afianzando las interacciones con los entornos escolares y las instituciones (San Pedro y Ballesteros, 2021).

Seguimos interrogándonos acerca de cómo vamos a evaluar y a quiénes vamos a tener en cuenta como participantes directos de la evaluación, es decir, los diferentes informantes clave para poder recoger todas las miradas implicadas en el proyecto. Entendemos que toda la comunidad educativa debe participar, porque dar la voz y atender sus percepciones es fundamental para conocer el alcance del impacto y, por otra parte, la voz de las educadoras y educadores que dinamizan el proyecto.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

2. PRIMEROS PASOS EN LA EVALUACIÓN

El proceso de evaluación iniciado por el equipo profesional de Cic-Batá y el equipo de trabajo de la UCO, se desarrolló en tres fases preparatorias, previo a la propia evaluación, con el fin de conocer pormenorizadamente el programa Transformando-nos.

Fase 1. Compilación de información: consistió en recopilar información sobre el propio programa, para ello se solicitó al equipo de profesionales de la entidad, que rellenaran una tabla con información relevante del propio programa, tal y como se recoge en la tabla 1. En esta tabla se especifican los objetivos del programa, las temáticas generales y los temas transversales que se abordan, se concretan los destinatarios de las acciones, se concretan los centros donde se implementa el programa, así como las sesiones/actividades/talleres que compone cada acción. Además, se especifica de manera concreta las actividades que se realizan, los recursos necesarios, así como los criterios de evaluación asignados por parte del equipo profesional de Cic-Batá.

Tabla 1: Información relevante solicitada del Programa Transformando-nos

Destinatarios	Colectivo al que está dirigido
Centros de implementación	Características de los centros en los que ha y se está implementando
Número de sesiones, actividades, talleres	que componen la implementación del proyecto
Número de monitores-as	Número de monitores-as que acompañan la sesión
Actividad/Taller 1	Pequeña descripción: en qué consiste y cómo se implementa
Recursos actividad 1	Recursos físicos, materiales, personales, etc.
Duración (número de horas totales y por sesión)	Número de horas que conlleva la implementación de la actividad y sesiones que componen la actividad/taller
Criterios de evaluación	Ítems que se utilizan para valorar la satisfacción, incidencia, desarrollo, etc. con la actividad
Instrumento-s de evaluación	Herramientas que se utilizan para recoger información (en el caso de que las haya), por ejemplo: debates, grupos de discusión, cuestionarios, anecdótico, etc.
Actividades/Taller 2	Repetir las filas de información de las actividades o talleres, por cada una de las que haya

Fase 2. Definición de objetivos de evaluación: en esta fase se realizó una reunión con los equipos de trabajo del estudio para aclarar dudas sobre la información vertida en la tabla 1. Esta labor permitió conocer mejor las características del programa que se quiere evaluar y poder esbozar los posibles objetivos de evaluación. Tras esta puesta en común con el grupo de trabajo de ambas entidades, se consensuó el objetivo general del estudio, quedando redactado del siguiente modo: Evaluar la formación en Educación Para el Desarrollo llevada a cabo por CIC-Batá en los centros educativos en los que se implementa el programa Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, a partir de la obtención de evidencias que permitan una mejora continua de su calidad. De este objetivo se derivaron los objetivos especificados, quedan del siguiente modo:

- OE1: Analizar el grado de consecución de los objetivos del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de Cic-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad.
- OE2: Estimar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad a las características y perfiles de los grupos destinatarios.
- OE3: Evaluar el impacto socioeducativo y comunicativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en el alumnado destinatario de las acciones formativas.
- OE4: Valorar el trabajo desarrollado por el equipo educativo encargado de implementar las acciones de Educación para el Desarrollo del programa de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en los distintos centros educativos.
- OE5: Definir la formación en Educación para el Desarrollo del profesorado participante en el programa de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, así como su implicación y satisfacción con las actuaciones desarrolladas.
- OE6: Analizar los niveles de implicación y participación de las familias del alumnado de los centros en los que se imparte el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en las diferentes acciones formativas que lo configuran.
- OE7: Describir la inclusión de contenidos relacionados con la Educación para el Desarrollo en los proyectos educativos del profesorado y planes de los centros en los que se implementa el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad.
- OE8: Aportar evidencias que permitan el diseño de pautas para la mejora y optimización de los diferentes elementos que constituyen el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad.

Fase 3. Identificación de variables de análisis: en esta fase se desarrollaron dos acciones. Una primera centrada en que cada componente del equipo de trabajo de la UCO recogió las posibles variables de análisis para evaluar el programa, atendiendo a las características del programa y a cada colectivo implicado en el mismo (educadores, alumnado, profesorado, familias). La segunda acción derivó en la puesta en común de las variables de análisis para determinar las que mejor se adecuaban a los objetivos del estudio, teniendo como base el modelo de clasificación de variables CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), donde se establece la función que estas desempeñan en el estudio, clasificándolas en variables de contexto, de entrada, de proceso, de producto.

Para clarificar en qué consiste cada una de ellas, se atiende a Bausela (2003)

1. variables de contexto, entendidas como aquellas características del entorno o las relativas al programa que se va a implementar.

2. variables de entrada, referidas a cómo se utilizan los recursos disponibles para cumplir las metas y los objetivos propuestos por el programa.
3. variables de proceso, consiste en comprobar de manera continua que se está ejecutando el plan creado.
4. variables de producto, relacionadas con poder valorar si se han conseguido los logros del programa y se han satisfecho las necesidades del colectivo al que se dirige el programa.

A tenor de las variables expuestas por Stufflebeam y Shinkfield, y teniendo como base las diferentes variables que deben ser tenidas en cuenta en el modelo CIPP, en el equipo de trabajo se consensuó, la necesidad de operativizar la evaluación y focalizarse en los informantes clave a los que se tiene acceso, siendo estos: educadores de la entidad que implementan el programa, profesorado de los centros educativos donde se lleva a cabo el programa, alumnado de los diferentes niveles educativos a los que se destina el programa y las familias de dicho alumnado. Para ello, se sopesaron los instrumentos que mejor resultasen para recoger información, de carácter cualitativa como cuantitativa, de estos informantes clave, destacando cuestionarios, grupos de discusión, Matriz DAFO, entre otros.

3. TOMA DE DECISIONES

Con el fin de poder adecuar la recogida de información con las características concretas de los informantes clave y asociarlos con los objetivos específicos de la evaluación. Desde esta perspectiva, en todo momento, cualquier persona que forma parte del equipo de trabajo del estudio tiene de manera sistematizada las acciones previas antes de iniciar el proceso de evaluación del programa. Esta recogida sistematizada de la información se ha realizado en la tabla 2, donde se muestra cada uno de los instrumentos designados a cada informante clave, atendiendo a su edad, colectivo concreto, manejo de información sobre el programa, etc.

Tabla 2: *Cuadro resumen de instrumentos e informantes claves asociados a los objetivos de estudio*

Informantes clave	Instrumento	Objetivos
Educadores Cic-Batá	Cuestionario	OE1. Analizar el grado de consecución de los objetivos del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad.
		OE2. Estimar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad a las características y perfiles de los grupos destinatarios.
		OE3. Evaluar el impacto socio-educativo y comunicativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en el alumnado destinatario de las acciones formativas.
Profesorado	Cuestionario	OE2.
		OE3.
		OE5. Definir la formación en Educación para el Desarrollo del profesorado participante en el programa de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, así como su implicación y satisfacción con las actuaciones desarrolladas.
		OE7. Describir la inclusión de contenidos relacionados con la Educación para el Desarrollo en los proyectos educativos del profesorado y planes de los centros en los que se implementa el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad.
		OE4. Valorar el trabajo desarrollado por el equipo educativo encargado de implementar las acciones de Educación para el Desarrollo del programa de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en los distintos centros educativos.
	DAFO-CAME sobre formación por cada centro educativo	OE5. Definir la formación en Educación para el Desarrollo del profesorado participante en el programa de CIC-Batá Transformando-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad, así como su implicación y satisfacción con las actuaciones desarrolladas.

Alumnado	Infantil	Asamblea (grupo de discusión)	OE2. Estimar la idoneidad de la metodología, actividades y recursos que configuran el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformándo-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad a las características y perfiles de los grupos destinatarios.
	Primaria		
	Secundaria		
	Infantil	Asamblea (grupo de discusión)	OE3. Evaluar el impacto socio-educativo y comunicativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformándo-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en el alumnado destinatario de las acciones formativas.
	Primaria		
	Secundaria	Cuestionario	
		Grupo de discusión	
	Infantil	Asamblea (grupo de discusión)	OE4. Valorar el trabajo desarrollado por el equipo educativo encargado de implementar las acciones de Educación para el Desarrollo del programa de CIC-Batá Transformándo-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en los distintos centros educativos.
	Primaria		
	Secundaria	Cuestionario	
Familias		Cuestionario	OE3. Evaluar el impacto socio-educativo y comunicativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformándo-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en el alumnado destinatario de las acciones formativas.
		World Café	OE6. Analizar los niveles de implicación y participación de las familias del alumnado de los centros en los que se imparte el Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá Transformándo-Nos para un mundo mejor desde la solidaridad en las diferentes acciones formativas que lo configuran.
Equipo directivo		Entrevista	OE7

Concretamente realizando una distinción por colectivos, el instrumento dirigido al equipo de educadores de la entidad CIC Batá es un cuestionario, reforzando la información proporcionada por este colectivo con una entrevista al equipo directivo de la entidad, ya que, es el grupo humano responsable de la creación del programa y las personas que mejor conocen el programa y sus particularidades.

Con respecto al profesorado, la herramienta elegida para recabar la información sobre el programa es el cuestionario, de tipo cuantitativo y una matriz DAFO-CAME como instrumento de carácter cualitativo, que permita desarrollar aquellas cuestiones que no se hayan podido resolver a través del cuestionario.

En cuanto al alumnado, uno de los criterios en la elección de los instrumentos del alumnado ha sido la edad, en torno a ella se ha decidido que se distribuyan del siguiente modo:

- Para el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria se utilizará el grupo de discusión adaptado, realizándose en formato de asamblea, debido a que es un formato reconocido por todo el alumnado.
- Para el alumnado de Educación Secundaria, debido a su madurez y análisis crítico, se implementará un cuestionario y un grupo de discusión, sin necesidad de adaptación.

Por último, el colectivo de las familias será preguntado a través de cuestionario y de grupo de discusión. Debido a la idiosincrasia propia de este colectivo y la escasa participación de este, el grupo de discusión irá incluido en un World Café, como estrategia para facilitar la participación e implicación.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Uno de los retos o finalidades de la entidad CIC Batá es promover la creación de redes estables entre los agentes sociales, la sociedad civil y las instituciones fortaleciendo, de esta manera los vínculos para potenciar la movilización e incidencia política. Este trabajo es un primer paso del trabajo conjunto para generar herramientas que recojan el impacto de estas acciones. ¿Cuáles son los siguientes pasos? Nuestros esfuerzos se encaminan a diseñar los instrumentos, validarlos e implementarlos en la ciudad de Córdoba a modo de instrumentos pilotos que puedan transferirse a la geografía andaluza, latinoamericana y africana, escenarios de trabajo de la entidad.

Bibliografía

Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación evaluativa: Modelo CIPP. Revista Complutense de Educación, 14(2), 361-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981041>

Gómez Pérez, J. M., Jiménez Rivero, M., Rosado Morón, I. y Sánchez Jacob, E. (2019). Nadie dijo que fuera fácil. Un relato colectivo, optimista y cuestionador sobre cómo las ONGD implicamos a la ciudadanía. Cooperación Española y ONGAWA. <https://coordinadoraongd.org/2019/02/nadie-dijo-que-fuera-facil-ong-ciudadania-y-cambio-social/>

Martinez-Mediano, C. (2016). Los modelos lógicos para la evaluación de programas educativos. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. 21. 41. 10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(03). https://www.researchgate.net/publication/316000688_Los_modelos_logicos_para_la_evaluacion_de_programas_educativos

Perales-Montolío, M. J., Ortega-Gaite, S. y Bakieva-Karimova, M. (2022). El valor de la evaluación en los proyectos socioeducativos. Revista científico profesional de la pedagogía y la psicopedagogía, 7, 121-13.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 18(2), 261-287.

San Pedro, P. y Ballesteros C. (2021). Propuestas para la medición y gestión del impacto social. En búsqueda de un lenguaje común. Universidad Pontificia Comillas. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/62514/Informe%20CS%20completo_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. Revista de Investigación Educativa, 18(2), 319-339.

A VUELTAS CON LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

I. García Bayón y R. Rodríguez-Izquierdo
Email: igbfilos@gmail.com

IES MURILLO Y FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD
PABLO DE OLAVIDE

01.

RESUMEN

Evaluar dentro de la literatura científica a raíz de una revisión sistemática de estudios publicados entre el año 2016 y el 2022. En este análisis hemos seleccionado aquellos que desarrollan prácticas educativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Global crítica. A partir de ellos se trata de hacer una propuesta empírica con la que pretendemos extraer conocimiento empírico que pueda servir de base para sustentar la evaluación de estas prácticas educativas, así como las limitaciones que revelan tales investigaciones. Se han identificado diferentes categorías e indicadores que puedan servir para orientar prácticas educativas de Educación para la Ciudadanía Global, avaladas por la investigación científica actualizada. Entre los resultados se puede encontrar una serie de elementos fundamentales que sean de utilidad para evaluar estas prácticas como la integración de las mismas en el currículum, favorecer la inclusión y la diversidad, el pensamiento crítico y provocar la indignación ante las injusticias y la desigualdad para actuar por la transformación de la realidad. En conclusión, la evaluación de las prácticas educativas deberían contar con estos elementos para medir en qué medida dichas prácticas contribuyen a la formación de una ciudadanía global transformadora.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Revisión sistemática
2. indicadores de evaluación
3. ciudadanía global transformadora



ODS vinculado a la acción de la evaluación:





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un término complejo y resbaladizo que en distintos contextos y autores adopta significados diferentes. La ECG crítica es aquella que pretende la transformación de la realidad a través de procesos educativos que hagan que la ciudadanía participe de forma activa y responsable en el contexto global de interdependencia en el que nos encontramos, guiadas por criterios de solidaridad y justicia (De Paz, 2007). Según Boni (2011) se trata de una oportunidad para constituir una ciudadanía consciente y crítica ante un mundo interdependiente que promueve una razón dialógica, el respeto de la diferencia y la transformación de las realidades injustas.

En esta comunicación interrogamos qué dice la investigación en este campo sobre la evaluación y sobre los instrumentos utilizados para evaluar el constructo en la literatura científica desde el año 2016 hasta 2022. A este respecto hemos realizado una revisión sistemática que ha arrojado el análisis de 33 artículos referidos a la ECG crítica en el contexto de la educación formal. Todas las investigaciones analizadas se centran en el desarrollo de prácticas educativas que se relacionan con una ECG crítica, dentro de la enseñanza formal. Es así que se enmarcan dentro de la meta 4.7 de la Agenda 2030.

Partiendo de esta revisión, se trata de hacer una propuesta empírica con la que pretendemos extraer conocimiento empírico que pueda servir de base para sustentar la evaluación de prácticas educativas de ECG, así como las limitaciones que revelan tales investigaciones. Para ello, vamos a describir y analizar los métodos e instrumentos de evaluación utilizados en la investigación de trabajos sobre ECG con el propósito de identificar procedimientos de evaluación válidos y sistemáticos para aplicarlo a las prácticas educativas de la ECG.

Estos estudios, publicados en revistas científicas de impacto con revisión de pares, se basan en estudios empíricos. En este sentido, podemos identificar que casi todas estas investigaciones aplican una metodología cualitativa, como observaciones, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, grupos focales, estudio de casos, investigación-acción colaborativa, etc. Este enfoque metodológico permite acercarse a una mayor comprensión del fenómeno investigado teniendo en cuenta la interpretación que hacen sus protagonistas desde sus sentimientos, vivencias, pensamientos, etc., dando un papel activo a los investigados para comprender las razones por las que hacen lo que hacen (Ugalde y Balbastre, 2013).

Se han identificado diferentes categorías que sirven de análisis y están presentes en muchos de los artículos:

- ECG y currículum
- Tipologías de ECG neoliberal, liberal y crítica, según la clasificación de Pahsby et al. (2020)
- ECG transformadora
- Enfoque de la ECG: la contraposición entre el paradigma dominante occidental y el decolonial
- Proceso reflexivo de conciencia de la identidad de ciudadanía global
- Aprendizaje dialógico e intercultural
- La inclusión como finalidad de la ECG
- Metodología participativa- democrática

- Alumnado empoderado y protagonista
- Aprendizaje significativo, cooperativo y colectivo
- Educación en valores
- Compasión e identidad empática desde cada territorio: ciudadanía planetaria
- El rol de la familia y el entorno en la escuela: comunidad de aprendizaje
- Compromiso colectivo de transformación desde la justicia social y equidad: comunidad educativa

Si convertimos estas categorías en indicadores podrían ser un referente para la evaluación de prácticas educativas de ECG. También, podemos tener en cuenta algunas de las limitaciones que recogen estos estudios como puedan ser la obstinación de un sistema educativo diseñado para mantener el statu quo y se resiste a este enfoque crítico, el carácter parcial de los estudios que suelen estar focalizados en contextos específicos o realidades que no abarcan toda la diversidad, o que no poseen muestras representativas, etc.

***RECORDATORIO:** No hay que desarrollar la actividad, acción, unidad didáctica o proyecto que se ha evaluado, sino la evaluación.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Los resultados de este análisis, según nos muestran los trabajos científicos, consisten en una serie de elementos fundamentales que pueden ser de utilidad para evaluar prácticas educativas que pretendan responder al enfoque de ECG crítica. El primero de ellos se refiere a que las prácticas de ECG deben estar integradas en el currículum para que no sean intervenciones puntuales y descontextualizadas. El segundo, nos remite a la inclusión, superando el paradigma dominante occidental e incorporando los diferentes saberes de culturas, etnias y civilizaciones milenarias como las indígenas. El tercero, a la diversidad, desmontando prejuicios desde una comunicación respetuosa basada en el diálogo, capaz de romper con el modelo dominante patriarcal, blanco, heterosexual. El cuarto, hace referencia a un principio básico en ECG que es, desde el pensamiento crítico, identificar las relaciones de interdependencia con la realidad global. De ahí, surge el quinto que radica en provocar la indignación ante la injusticia social y conducir a la acción y al compromiso político de cambio de la realidad, partiendo de sus territorios.

De esta forma, encontramos escuelas involucradas en su realidad local y que participan en la transformación de sus contextos haciendo incidencia política a favor de la justicia social tanto en el ámbito local como global; abierta a toda la comunidad educativa y al entorno, a través de diversas organizaciones comprometidas con la construcción de otro mundo posible, como hace la comunidad de aprendizaje o el Aprendizaje Servicio solidario.

Todo esto no es posible sin la transformación del profesorado comprometido con una enseñanza crítica en la que use metodologías democráticas y participativas, donde el alumnado es protagonista dentro de un aprendizaje significativo y vinculado a su realidad. Además, el profesorado promueve la inclusión de la diversidad, pone en el centro el análisis de la realidad compleja e interdependiente en la que vivimos, integra en el currículum la diversidad cultural, étnica y sexual; rompe con el paradigma dominante occidental e incorpora los saberes de otras culturas desde un enfoque decolonial, ecologista y feminista. En todo ello, la universidad es colaboradora en la construcción de la ECG cuando aporta con investigaciones comprometidas y cuando contribuye a la formación inicial del profesorado desde esta perspectiva de ECG crítica.

En definitiva, el análisis de todos los estudios nos remite a la necesidad de desarrollar un modelo educativo alternativo, centrado en una educación integral del educando en la que tome conciencia crítica del mundo complejo en el que nos encontramos y actúe en consecuencia a favor de la justicia social, la equidad y el sostenimiento de la vida en nuestro planeta finito.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Este trabajo ha pretendido contribuir a facilitar una serie de elementos fundamentales que se han de tener en cuenta en la evaluación de prácticas de ECG que logren su finalidad, a saber, la formación de una ciudadanía consciente del mundo interconectado e interdependiente en el que vivimos. Para ello, es imprescindible que las prácticas educativas de ECG sean críticas ante un sistema educativo legitimador del statu quo y ajena a las injusticias e insostenibilidad de unas formas de vida que atentan contra la vida, la diversidad y la seguridad humanitaria. La evaluación de estas, por tanto, han de pasar por analizar en qué medida contribuyen a la transformación de la realidad social y a la construcción de una escuela que ponga el acento en la formación de esa ciudadanía global crítica que es necesaria para abordar el futuro de incertidumbre que nos espera (Haste y Chopra 2020).

Hoy es más necesario que nunca contar con prácticas de ECG que contribuyan a la constitución de una ciudadanía global transformadora para afrontar un mundo marcado por la incertidumbre de los desafíos globales que tiene planteada la humanidad. La respuesta a cada uno de estos retos no puede venir de una escuela aislada en su currículum y en dinámicas neoliberales de privatización sino de una escuela comprometida, abierta a los problemas de la humanidad y del trabajo concreto con la transformación del contexto cercano. Sólo una escuela que practica en lo cotidiano la ciudadanía global consciente, responsable y crítica podrá asumir con esperanza estos retos y podrá forzar la construcción democrática de sociedades que garanticen el cumplimiento de los DDHH y obliguen a afrontar los problemas mundiales desde la comunidad planetaria.

Bibliografía

Boni, A. (2011). Educación para la Ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17 , 65-86.

De Paz, D. (2007) Escuelas y educación para la Ciudadanía Global. <https://www.kaidara.org/recursos/escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global-una-mirada-transformadora/>

Haste, H, & Chopra, V. (2020). The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity, by UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>

Pashby, K. , Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

Ugalde Binda, N y Balbastre Benavente, F. (2013) Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación, *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187

PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “TRANSFORMÁNDO- NOS PARA UN MUNDO MEJOR DESDE LA SOLIDARIDAD”

I. González López, L.M. Verduo Barranco y F. Aguilera Freire
Email: ignacio.gonzalez@uco.es

Universidad de Córdoba y Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá

01.

RESUMEN

Este trabajo muestra los pasos que se han seguido para diseñar y validar un instrumento que permita evaluar el impacto socioeducativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá “Transformándonos para un mundo mejor desde la solidaridad” desde la percepción manifestada por el equipo de educadores y educadoras de la entidad encargado de implementar las distintas actividades del programa. Se ha llevado a cabo un trabajo empírico configurado por tres fases de trabajo desde una modalidad secuencial: 1) selección y construcción teórica del cuestionario de evaluación, 2) juicio de expertos y expertas y 3) pilotaje. La puesta en marcha de los procedimientos analíticos asociados a cada fase ha dado lugar a un cuestionario que posee garantías científicas de aplicabilidad formado por tres dimensiones y 34 elementos de valoración. La primera de ellas, configurada por 5 ítems, incluye los datos de identificación de las personas que lo cumplimentan. La segunda, constituida por 20 ítems, incorpora ítems relativos a la evaluación de los diferentes elementos del programa. La última recoge 9 elementos que valoran el impacto del programa en el alumnado participante.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Cuestionario
2. Protocolo de validación
3. Educación para el desarrollo
4. Fiabilidad.



ODS Vinculado a la acción de evaluación





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Este trabajo muestra los pasos que se han seguido para diseñar y validar un instrumento que permita evaluar el impacto socioeducativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá “Transformándonos para un mundo mejor desde la solidaridad” desde la percepción manifestada por el equipo de educadores y educadoras de la entidad encargado de implementar las distintas actividades del programa.

La herramienta elegida para dar respuesta a este objetivo es el cuestionario, debido a su facilidad de implementación y a la posibilidad de poder generalizarlo a todos los centros en los que se desarrolla el programa objeto de valoración. McMillan y Schumacher (2006) lo definen como un instrumento de naturaleza descriptiva que proporciona la posibilidad de obtener información sobre conocimientos, juicios o valoraciones, a través de la formulación de preguntas escritas estructuradas, que son relevantes para aportar información sobre las variables objeto de estudio.

Para la elaboración del instrumento se han seguido una serie de pasos, que se detallan a continuación, con la finalidad de garantizar su correcta ejecución:

- *Paso 1. Elaboración provisional del cuestionario.* Se diseñó ad hoc un primer modelo de cuestionario a partir de los objetivos perseguidos configurado por un total de 38 elementos de valoración distribuidos a lo largo de tres dimensiones de análisis. Se usaron como referencia los materiales aportados por CIC-Batá en referencia al programa objeto de evaluación y la aproximación epistemológica de esta institución en torno al concepto educación para el desarrollo. La primera incluía los datos de identificación de la persona que cumplimenta la herramienta, a saber, cinco cuestiones referentes al sexo, la edad, el tiempo de experiencia profesional como educador o educadora en Educación para el Desarrollo, el tiempo de experiencia profesional como educador o educadora en CIC-Batá y el curso en el que se ha desarrollado el programa (desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria). La segunda dimensión, denominada “evaluación del programa”, acoge un total de 21 ítems, de los que 20 poseen un formato escalar de 5 puntos de valoración del grado de acuerdo con diferentes afirmaciones relativas a la adaptación de los contenidos trabajados en las diferentes sesiones al nivel madurativo del alumnado, la idoneidad de los recursos técnicos y materiales, la adecuación de la metodología empleada y de los contenidos, la distribución temporal de las actividades, el impacto de estas en la transformación de ideas previas del alumnado, el cumplimiento de las expectativas del equipo de educadores y educadoras y su satisfacción con la participación en el programa. La tercera dimensión, “impacto socioeducativo”, se configuró por un total de 8 ítems escalares donde se pregunta sobre los cambios sucedidos en el alumnado y los niveles de participación de alumnado, profesorado y familias; y cuatro preguntas abiertas que demanda su opinión sobre las bondades, las limitaciones y las mejoras del programa.
- *Paso 2. Juicio de expertos y expertas.* Seguidamente, se presentó el cuestionario a trece expertos y expertas especializados en el ámbito objeto de esta investigación, con el objeto de realizar una validez de contenido del mismo a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la pertinencia y claridad de los ítems planteados (Ruiz, 2002). Con este proceso se han alcanzado varios objetivos: corroborar la pertinencia de las respuestas, poner de manifiesto el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario y observar las dificultades de aplicación del cuestionario, así como el tiempo de duración de su cumplimentación.

- *Paso 3. Pilotaje del cuestionario.* Una vez incorporadas las aportaciones del grupo de expertos y expertas, y antes de utilizar el cuestionario para la finalidad para la que ha sido diseñado, ha sido necesario realizar un estudio previo que posibilita que el instrumento estuviese más depurado (Padilla, 2002). Para este fin se implementó, a modo de prueba piloto, a 8 educadoras y educadores encargados de desarrollar las actividades constitutivas del programa objeto de valoración. El objetivo del análisis realizado ha sido valorar el grado de consistencia del cuestionario (fiabilidad), analizando las propiedades de los ítems que lo constituyen.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

El juicio de expertos y expertas para contrastar la validez de los elementos del cuestionario diseñado desde una perspectiva teórica a partir de los materiales que constituyen el programa objeto de evaluación y de documentos teóricos relacionados con la conceptualización de CIC-Batá de Educación para el Desarrollo, consiste en preguntas a personas expertas en el dominio medido por los elementos que constituyen la citada herramienta.

La identificación y selección de los y las componentes del panel es un elemento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que Skjong y Wentworth (2000) proponen como elementos para tener en cuenta, la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia que tengan, su reputación en la comunidad, la disponibilidad y motivación para participar, así como el mostrarse imparcial, la capacidad para adaptarse y la confianza en sí mismo. Como criterios de selección se consideraron la presencia de personal académico del ámbito de la educación formal y no formal y especialistas en el diseño de instrumentos. Se ha contado con la participación de 13 personas cuyas características definitorias se reflejan en la tabla 1.

Tabla 1: Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Ámbito de trabajo - especialidad
1	Mujer	Educación para el desarrollo
2	Mujer	Educación para el desarrollo
3	Hombre	Educación para el desarrollo
4	Mujer	Educación superior
5	Mujer	Educación superior
6	Mujer	Educación superior
7	Hombre	Educación superior
8	Mujer	Educación superior
9	Mujer	Educación superior
10	Mujer	Educación social
11	Hombre	Educación social
12	Mujer	Educación social
13	Hombre	Educación social

Tomando como referencia los trabajos de Escobar y Cuervo (2008), el proceso de análisis de la validez del instrumento ha consistido en proporcionar al grupo una invitación para cumplimentar un protocolo de validación. El procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los elementos de la herramienta, expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado es el siguiente:

- Pertinencia: correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- Claridad: grado de exactitud con el que el ítem está redactado, facilitando su comprensión.

En un segundo momento se solicitó la valoración de la suficiencia o adecuación del número de ítems que componen el cuestionario y la relevancia, entendida como la importancia de los ítems para medir el contenido que se pretende.

Finalmente, en un apartado denominado “Observaciones” asociado a cada uno de los elementos a valorar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos ítems que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Tabla 2: *Resultados del juicio de expertas y expertos del cuestionario dirigido a educadoras y educadores*

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	M	DT	V	M	DT	V
6. Los contenidos trabajados en los talleres son comprensibles por el alumnado participante	5,00	0,000	1	4,54	1,198	0,885
7. El alumnado ha participado activamente en los talleres propuestos por el programa “Transformando-nos”	5,00	0,000	1	5,00	0,000	1
8. Los recursos físicos (espacios) de los que he dispuesto para desarrollar el programa “Transformando-nos” han sido adecuados	4,92	0,277	0,98	5,00	0,000	1
9. Los recursos técnicos y materiales (fungibles, inventariables) han sido suficientes para el desarrollo del programa “Transformando-nos”	5,00	0,000	1	4,92	0,277	0,98
10. Los recursos técnicos y materiales utilizados en los talleres han sido de utilidad para el desarrollo de los diferentes contenidos del programa “Transformando-nos”	4,83	0,577	0,957	4,75	0,622	0,937
11. La figura de apoyo a la programación y organización de las actividades ha favorecido el desarrollo del programa “Transformando-nos”	4,80	0,422	0,95	4,38	0,874	0,795

12. El número de educadores/educadoras ha sido suficiente para el buen desarrollo del programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	5,00	0,000	1
13. La metodología didáctica implementada en los talleres se adecua a los objetivos pretendidos en el programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	4,69	1,109	0,922
14. La metodología didáctica empleada en los talleres del programa "Transformando-nos" ha sido válida en todos los centros educativos	4,77	0,599	0,942	4,62	0,961	0,905
15. La distribución temporal de los talleres es adecuada para el desarrollo de la propuesta del programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	5,00	0,000	1
16. Las actividades desarrolladas en el programa "Transformando-nos" han contribuido a mejorar las relaciones en el grupo-aula	4,62	0,768	0,905	4,92	0,277	0,98
17. Las actividades desarrolladas en el programa "Transformando-nos" han facilitado el intercambio de experiencias y conocimientos con otros países que participan en el programa	4,85	0,555	0,962	5,00	0,000	1
18. Las actividades desarrolladas en el programa "Transformando-nos" han favorecido la construcción de una mirada del mundo más comprometida con la realidad social local y global	5,00	0,000	1	4,92	0,277	0,98
19. Las actividades planteadas se ajustan a los diferentes temas trabajados en el programa "Transformando-nos"	4,38	1,325	0,845	4,62	1,121	0,905
20. Se han cumplido los objetivos del programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	5,00	0,000	1
21. Los contenidos trabajados han sido los adecuados para cumplir con los objetivos del programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	5,00	0,000	1
22. Ha existido una relación fluida con el profesorado en la preparación de los diferentes talleres del programa "Transformando-nos"	5,00	0,000	1	4,92	0,277	0,98
23. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa "Transformando-nos"	4,62	0,870	0,905	4,85	0,555	0,962
24. Consideras útil los conocimientos trabajados en el programa "Transformando-nos"	4,85	0,376	0,962	4,85	0,555	0,962
25. En general, me siento satisfecho/satisfecha con mi participación en el programa "Transformando-nos"	4,69	0,855	0,922	5,00	0,000	1

26.1. En líneas generales, el programa "Transformando-nos": ha mejorado las relaciones en el grupo aula	4,23	1,536	0,807	5,00	0,000	1
26.2. En líneas generales, el programa "Transformando-nos": ha facilitado el intercambio de experiencias y conocimiento con alumnado de otros países	4,08	1,553	0,77	5,00	0,000	1
26.3. En líneas generales, el programa "Transformando-nos": ha favorecido una mirada del mundo más comprometida con la realidad social local y global	4,23	1,536	0,807	4,92	0,277	0,98
26.4. En líneas generales, el programa "Transformando-nos": ha propiciado el respeto a la cultura de origen	4,64	1,206	0,91	4,91	0,302	0,977
26.5. En líneas generales, el programa "Transformando-nos": ha repercutido en la mejora de la conciencia medioambiental	4,69	1,109	0,922	5,00	0,000	1
27. El alumnado ha participado activamente en el desarrollo de los talleres del programa "Transformando-nos"	4,38	1,261	0,845	5,00	0,000	1
28. El profesorado del centro ha participado activamente en el desarrollo de los talleres del programa "Transformando-nos"	4,85	0,555	0,962	4,85	0,555	0,962
29. Las familias han participado activamente en el desarrollo de los talleres del programa "Transformando-nos"	4,85	0,555	0,962	5,00	0,000	1

Los resultados aportados por la tabla 2 muestran cómo las personas expertas consideran que la totalidad de elementos seleccionados son pertinentes y claros, siendo la suficiencia elevada (media=4.23, DT=1.092), así como su relevancia (media=4.62, DT=1.121).

Con el fin de obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente a partir de un grupo reducido de jueces, se obtuvo para cada elemento el coeficiente V de Aiken. Este estadístico permitió cuantificar la validez de contenido por criterio de jueces (Escrura, 1988), computándose como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles, fluctuando entre 0 y 1, donde la proximidad a la unidad indica un mayor acuerdo entre los valores aportados por el grupo. Este puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. En este caso se eligió la valoración por ítem dentro de puntuaciones polinómicas de carácter valorativo a lo largo de una escala de cinco puntos (Aiken, 1980). Para su cálculo se empleó la fórmula de Penfield y Giacobbi (2004) que toma decisiones en base a un intervalo de confianza determinado por el equipo de investigación (n.s.=.05, criterio de Rodríguez, 2015) y permite la exclusión de aquellos ítems cuyo coeficiente sea inferior a V=.50 (criterio de Cicchetti, 1994). El consenso interjueces mostrado por la V de Aiken tanto en pertenencia como en claridad ha sido, en todos los casos, aceptable, al mostrar un valor elevado de concordancia entre los miembros del panel y la respuesta media emitida en cada criterio.

Sin embargo, atendiendo a las observaciones manifestadas por este panel, son diversos los cambios que se han sucedido en el instrumento para poder ser considerado válido. Se ha modificado

la redacción de cuatro elementos, se han eliminado cinco, se ha incorporado uno nuevo y se ha reordenado la dimensión “evaluación del programa”, a la que se la han añadido dos elementos de la dimensión “impacto socioeducativo”.

El instrumento resultante de esta fase y que será sometido a un estudio de fiabilidad, está configurado por un total de 34 elementos de valoración, conservándose íntegra la primera dimensión (datos de identificación), estando la segunda configurada por 18 ítems escalares y 2 ítems abiertos (evaluación del programa) y la tercera por 6 ítems escalares y 3 preguntas abiertas (impacto socioeducativo).

Para el estudio de la fiabilidad del cuestionario se ha realizado un pilotaje con los ocho educadores y educadoras de CIC-Batá de Córdoba han implementado el programa en diferentes centros educativos de la ciudad. La información recogida por este equipo profesional ha sido sometida a un análisis de consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del Rincón et al., 1995).

El valor total de Alfa obtenido es de 974, lo que indica una correlación elevada y un alto nivel de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantía de fiabilidad. Por otro lado, comprobado el valor de alfa para cada uno de los elementos, se comprueba que si estos son eliminados no mejora la fiabilidad total, a excepción del ítem 14 (La metodología didáctica empleada en los talleres del programa “Transformando-nos” ha sido válida en todos los centros educativos; $\alpha = .975$), que a pesar de requerir una revisión para que su aporte a la consistencia del instrumento sea significativa, se ha considerado su conservación original debido a la relevancia de la información que aporta. Es por ello por lo que la herramienta no ha precisado ningún cambio y puede ser elevada a definitiva para su posterior aplicación.



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Mediante un trabajo sistemático de carácter empírico, se ha conseguido diseñar un cuestionario con las suficientes garantías de aplicabilidad para evaluar el impacto socioeducativo del Programa de Formación en Educación para el Desarrollo de CIC-Batá “Transformándonos para un mundo mejor desde la solidaridad”. Este instrumento tiene como informante clave al equipo de educadores y educadoras de la entidad encargado de implementar las distintas actividades del programa, siendo sus aportaciones de especial relevancia para abordar las bondades, limitaciones y mejoras de este. Los 34 elementos de valoración que configuran el cuestionario permitirán valorar el cumplimiento de los objetivos del programa, la adecuación de la metodología, la suficiencia y rigor de las actividades, la asimilación de los contenidos, la idoneidad de los recursos empleados, la implicación y participación del alumnado, así como de otros agentes como sus familias y el profesorado, y los cambios observados en el alumnado en aspectos tales como multiculturalidad, igualdad de género, relaciones sociales y conciencia medioambiental. En definitiva, se trata de una herramienta que comparte protagonismo con otras tantas diseñadas para profesorado, alumnado y familias, con el fin de obtener el mayor número de evidencias posibles que permitan la mejora continua del programa objeto de evaluación.

Bibliografía

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessments*, 6, 284-290.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización., *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de los jueces. *Revista de Psicología*, Pontificia Universidad Católica, 6(1 y 2), 103-111.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson.
- Padilla, T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. CCS.
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Rodríguez, J. (2015). Analizando la V de Aiken Usando el Método Score con Hojas de Cálculo. https://www.researchgate.net/publication/277556093_Analizando_la_V_de_Aiken_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo
- Ruiz, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación. CI-DEG.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception

LUCES Y SOMBRAS DE DOS EDUCADORAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO DE BARBATE COMPROMETIDO CON LOS ODS

Liana Pérez Rodón y Maro López Cano

Email: liana-pr@hotmail.com / maroinfinita@gmail.com

En colaboración con el proyecto “ SIN DEJAR A NADIE ATRÁS”: centros comprometidos con la Agenda 2030 que desarrolla MADRE CORAJE

IES VICENTE ALEIXANDRE

01.

RESUMEN

En esta comunicación exponemos brevemente nuestra experiencia general como educadoras en el IES Vicente Aleixandre de Barbate durante el curso académico 2022-23. Nuestra acción está enmarcada dentro del programa Proa+Transfórmate, en un centro de difícil desempeño y con la colaboración de Madre Coraje con el proyecto “SIN DEJAR A NADIE ATRÁS: centros comprometidos con la Agenda 2030”.

Nos centraremos principalmente en las dificultades encontradas en torno a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con nuestras múltiples intervenciones en varias áreas relacionadas con los ODS (educación emocional, perspectiva de género, reducción de las desigualdades en el ámbito del trabajo de visibilización de la diversidad, privilegios y opresiones, educación de calidad, comunidades más sostenibles en relación al reciclaje y a la reutilización...)

Posteriormente pasaremos a focalizar el trabajo de reflexión en una propuesta educativa concreta, con enfoque de género, enmarcada en el ámbito de la diversidad sexual y del colectivo LGTBIQ+.

02.

PALABRAS CLAVE

1. Diversidad
2. Biblioteca humana
3. Evaluación
4. Actitudes



ODS Vinculado a la acción de evaluación





DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Antes de comenzar a describir la experiencia de evaluación de la acción educativa que hemos seleccionado para esta comunicación, queremos hacer una breve contextualización de nuestro trabajo, así como un repaso general de aquellas acciones que hemos llevado a cabo durante el curso pasado (esta parte será expuesta a modo de performance improvisada para captar el interés del público y hacer más amena la contextualización).

Este trabajo se basa en nuestra experiencia como educadoras en el IES Vicente Aleixandre de Barbate, Cádiz, durante el curso académico 2022-23. Nuestra intervención se enmarca en las tres “actividades palanca” que establece el programa “Proa+ Transfórmate”: refuerzo educativo, educación emocional y ODS. A su vez, contamos con la colaboración y cooperación, durante todo el curso, de Madre Coraje y su proyecto “SIN DEJAR A NADIE ATRÁS: centros comprometidos con la Agenda 2030”, apoyo que ha sido crucial en nuestro proceso evaluativo.

Hemos intervenido siempre en horario lectivo, apoyando en diferentes áreas curriculares y proponiendo actividades complementarias con muy diverso alumnado. A modo de resumen, dado que no se trata aquí de ahondar en cada una de las intervenciones o propuestas realizadas, vamos a realizar un rápido barrido para dar una idea general de aquellos proyectos, áreas, propuestas, actividades, etc, que hemos llevado a cabo con el alumnado, en colaboración con parte del profesorado del centro y con otros agentes o entidades externos.

- Refuerzo educativo
- Huerto escolar ecológico/colaboración con “El Carmen Inclusión”
- Laboratorio de jabones con aceite usado y campaña de sensibilización medioambiental
- Campaña de protección del chorlito patinegro
- Bibliotecas humanas
- Patios inclusivos
- Comunicación No Violenta, educación emocional, etc
- Igualdad de género
- Murales día de la paz, género, diversidad, etc
- Emprendimiento y economía social
- Danza contact improvisation en aula específica
- Taller de reciclaje con mujeres en Asuntos Sociales
- Embellecimiento del barrio
- Mediaciones y facilitaciones entre iguales o entre profesorado y alumnado
- Taller de diversidad sexual

Tantas han sido nuestras intervenciones y tan diversas que resulta complicado no extendernos en su desarrollo. Es por ello que vamos a centrarnos únicamente en las dificultades que hemos encontrado a nivel general y en las propuestas de mejora para el próximo curso, enfocándonos principalmente en la evaluación.

Una de las dificultades que hemos tenido ha sido la de sistematizar todo el proceso de cada intervención realizada, dado que, desde un inicio, hemos estado cubriendo necesidades del centro, que han sido propuestas bien por la dirección o el profesorado, bien por detectarlas nosotras o bien ha sido el propio alumnado el que las ha solicitado. Entre tanta diversidad de áreas, activi-

dades y propuestas nos hemos visto inmersas en un mar de posibilidades, cuyo oleaje no ha sido siempre fácil de navegar.

Hemos tenido la capacidad de detectar carencias, necesidades y potencialidades del sistema educativo y hemos querido cubrir buena parte de ellas, sin darnos cuenta de que al tirar de la cuerda van apareciendo más y más necesidades llegando un momento en el que no ha sido posible cubrirlas todas adecuadamente.

Nos ha sido de mucha ayuda el buscar tejer redes con otros agentes externos a la comunidad educativa, ya sea con asociaciones y colectivos, con servicios sociales o con profesionales, que han propiciado una mayor permeabilidad de la sociedad en la vida educativa del centro, así como la posibilidad de que nuestro alumnado preste servicios a la comunidad y se sienta partícipe del mundo que le rodea.

No obstante, en ocasiones ha sido una dificultad el hecho de tener que lidiar con los horarios lectivos, en los que aún nos encontramos con resistencias por parte de cierto profesorado para colaborar en proyectos y hacerlos parte de su programación curricular. Algunas de nuestras intervenciones han sido realizadas en estrecha colaboración con el profesorado y han sido totalmente integradas en la asignatura, mientras que otras se han realizado de manera paralela al currículo y es aquí donde nos gustaría incidir en próximos cursos, ya que la nueva ley de educación nos facilita, con las actualmente llamadas “situaciones de aprendizaje”, el poder realizar proyectos que involucren a materias diversas y que tengan un producto final para ofrecer a la comunidad.

Un reto, por tanto, sería el conseguir que nuestra intervención no sea paralela sino de apoyo al profesorado para poder realizar situaciones de aprendizaje o proyectos de Aprendizaje-Servicio siguiendo los criterios de evaluación que establece la normativa educativa. De esta manera la evaluación de todo el proceso estaría más sistematizada y coordinada por el profesorado de las materias relacionadas con cada proyecto.

A continuación vamos a centrarnos en una de las propuestas educativas que llevamos a cabo y cuyo proceso sí llegamos a sistematizar. Nos referimos al taller de sensibilización con respecto a la diversidad sexual y el colectivo LGTBIQ+.

La intervención se realizó con un grupo clase de 3º de ESO, a petición del profesor de lengua y responsable de la biblioteca, pues quería realizar pinturas murales con el alumnado en la zona de lectura de género (rincón violeta) y de diversidad sexual (rincón LGTBI). Decidimos enmarcar la actividad de pintura en un taller más amplio de sensibilización con respecto a la diversidad y el respeto a la diferencia, dado que detectamos esa necesidad en una actividad anteriormente realizada en el centro. Para ello realizamos dos sesiones con metodología activa que les permitiera reflexionar en torno a la diferencia y la diversidad en general, para luego profundizar en la diversidad sexual. Pero no nos parecía completo si no invitábamos a personas del colectivo a participar y que así el alumnado pudiera tener contacto directo con ellas y conversar sobre lo que necesitasen. Así que utilizamos la herramienta idónea para ello, que gracias a Madre Coraje habíamos conocido, la biblioteca humana. Incitamos a cuatro personas del colectivo LGTBIQ+ de Conil a participar y fue todo un éxito. Finalmente, a través del profesor, pasamos unos cuestionarios evaluativos de la actividad, así como la recogida de bocetos para la pintura mural, que fue diseñada y pintada por el alumnado, junto con la ayuda de una profesional de los grafitis en la biblioteca del centro.

Para evaluar esta actividad recurrimos a técnicas de observación cualitativa valorando la atención del alumnado así como la cantidad y calidad de las respuestas a las preguntas que se les fueron realizando a lo largo del taller. También la atención prestada a los libros vivos y las interacciones con ellos.

Finalmente se pidió al alumnado que cumplimentase una hoja de evaluación cualitativa de la actividad. Las preguntas del cuestionario eran las siguientes:

- ¿Cómo has vivido estos talleres?
- ¿Qué es lo que te ha gustado?
- ¿Qué crees que podría mejorarse?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Hay algo en lo que te gustaría profundizar más?
- Si quieres comentar cualquier otra cosa puedes hacerlo aquí.

En la observación directa pudimos comprobar la implicación del alumnado, su entusiasmo y los comentarios que reflejaban gran interés en el tema. Cuando le mostramos los vídeos de presentación de las personas que vendrían a la biblioteca humana, mostraron un gran interés por conocer a dichas personas y sus testimonios vitales.

Pero la respuesta a los cuestionarios individuales es lo que nos proporcionó una información más clara y extensa de aquello que ya habíamos observado. La respuesta a este cuestionario fue tomada en cuenta por el profesor para evaluar parte de su asignatura, por lo que fue respondida por todo el alumnado participante. Nos sorprendió el cuidado puesto por el alumnado en dicha actividad evaluativa, la belleza en la presentación de muchas de ellas y la honestidad en las respuestas. Aún hoy nos emocionamos al volverlas a leer y descubrir cuánto impacto positivo se puede crear con tan poco y cuánto lo agradece el alumnado, cuando se le saca de los libros de texto y se le hace protagonista de su aprendizaje, ofreciéndole herramientas más participativas.

A continuación, a modo de ejemplo, copiamos de manera anónima algunas de las respuestas:

- **¿Qué has aprendido?**

La verdad que me he llevado una sorpresa muy grata con estos talleres ya que antes de ellos pensaba que me refería al tema, pero en el transcurso de estos me he dado cuenta de que no sabía lo suficiente y que siempre se puede aprender más. En este caso he aprendido numerosas cosas tales como la importancia del respeto hacia los demás, que todos somos diferentes y que el valor de esta diversidad, que nada tiene género, el significado de las distintas orientaciones (cosa que creía que sabía pero que vi muchísimos más de las que conocía) o que la lucha por la comunidad es constante, entre otras muchas cosas.

- **¿Cómo has vivido los talleres?**

La verdad es que yo veía lo del colectivo LGTB distinto a como Liana y Maro me han enseñado. Me ha ayudado a reflexionar y no todo es como uno piensa.

- **¿Qué es lo que te ha gustado?**

Me ha encantado la idea de las bibliotecas humanas, desde mi punto de vista, es una forma muy amena y divertida de aprender. El hecho de que alguien te cuente su propia experiencia, estando a menos de dos metros de distancia, lo hace muy cercano y a la vez más natural. Al fin y al cabo es lo que busca, naturalizar y normalizar toda la diversidad.

- **¿Hay algo que te gustaría profundizar más?**

No, simplemente me gustaría hacer este tipo de actividades más veces.



RESULTADO DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

Al sistematizar esta evaluación con la rúbrica de Indied pudimos comprobar en qué nivel se encontraba el alumnado y qué progresos pudo alcanzar con la intervención. Nos centramos en el área actitudinal. En concreto exponemos aquí la variable 4 (empatía) y la 6 (cuestionamiento crítico de los mandatos de género):

VARIABLE A EVALUAR	DESCRIPCIÓN NIVEL 1	DESCRIPCIÓN NIVEL 2	DESCRIPCIÓN NIVEL 3	DESCRIPCIÓN NIVEL 4
VARIABLE 4: EMPATÍA (actitudinal)	No es capaz de ponerse en el lugar de otras personas, ni de ser sensible a sus sentimientos y necesidades.	Es capaz de ponerse en el lugar de otras personas, pero solo en situaciones extremas. Nivel inicial: a excepción de un grupo de chicas que se encontraban desde el principio bastante sensibilizadas con el tema, la mayor parte del alumnado partía de este nivel pues desconocía las desigualdades y discriminaciones que han vivido y obstáculos que siguen enfrentando las personas del colectivo.	Es capaz de ponerse en el lugar de otras personas, con sensibilidad hacia sus sentimientos y necesidades. Nivel avanzado: el alumnado se ha mostrado atento y respetuoso con los libros vivientes. Un grupo de chicos con actitudes bastante cerradas al inicio del taller ha mostrado mayor apertura y una actitud abierta hacia los libros vivientes. Les les ha marcado especialmente. Algunos comentarios extraído de las radiaciones de evaluación: "mis compañeros han sabido abrir la mente y mostrar respeto" "...pensaba que me defendía en el tema, pero me ha dado cuenta de que no sabía lo suficiente... la importancia del respeto hacia los demás, que todos somos diferentes y el valor de la diversidad" "no consiste sólo en decidir tu orientación sexual y género. Esto acarrea historias muy duras, sufrimiento, falta de empatía, incomprensión de muchos... que estas personas hayan tenido la valentía de contar su experiencia anima a los que siguen en el camino"	Es capaz de ponerse en el lugar de otras personas, con sensibilidad hacia sus sentimientos y necesidades y reconociéndolos como titulares de derechos. Nivel alcanzado: si bien al taller no ha profundizado en el enfoque de derecho, un alumno ha comentado en la evaluación que le gustaría profundizar más en las leyes para que todos tengamos las mismas oportunidades. Otro alumno ha comentado que le gustaría profundizar en tema de que los transexuales no pueden jugar al fútbol.

VARIABLE 6: CUESTIONAMIN- ENTO CRÍTICO DE LOS MANDATOS DE GÉNERO (acostumbrado)	Es consciente de que el hecho de hacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestras sociedades. Nivel inicial: algunos chicos expresan comentarios machistas y homofobos. También, a la hora de abordar la violencia de género, han argumentado que existen muchas denuncias falsas por parte de mujeres.	Admite la existencia de presiones sociales para cuentar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres. Nivel inicial: la mayor parte del grupo partía de este nivel al ser conscientes que existen presiones sociales, pero sin cuestionarlas ni reconocer el valor de las personas que se enfrentan a ellas.	Considera que el hecho de ser mujer u hombre no debería condicionar la vida personal y/o profesional de las personas. Nivel inicial: Algunas chicas especialmente sensibilizadas con la temática LGTB y la igualdad de género se posicionaban en este nivel.	Defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia aquellas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas. Nivel final: por la información recogida en la redacción individual de evaluación, más del 70% del alumnado alcanza este nivel.
---	---	---	---	---



CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN

La evaluación de nuestras actuaciones educativas es crucial para comprobar cuál es el impacto que genera dicha intervención en el alumnado y demás agentes implicados y así poder realizar mejoras en futuras propuestas. Nuestro error en ocasiones ha sido coordinar tantos proyectos y tan diversos al mismo tiempo que no nos ha quedado tiempo para la sistematización y, por tanto, la correcta evaluación de todo el proceso.

En la evaluación consideramos importante no sólo evaluar al alumnado, ver qué actitudes o competencias han adquirido o desarrollado durante el proceso, sino también nuestra propia autoevaluación, del proceso de enseñanza, recogiendo información para mejorar nuestra intervención y adecuarla cada vez más a las necesidades e intereses del alumnado, del centro y del entorno concreto.

Las rúbricas de Indied son un instrumento de gran ayuda para conseguir evaluar progresos que de otra manera quedarían sin registrar. Nos ayuda a concretar los niveles por los que pasa el alum-

nado o parte de él y determinar la validez de la actuación y las necesidades para futuros diseños. En esta actividad en concreto pudimos observar los resultados en muy poco espacio de tiempo, creemos que sería interesante reproducirla con otras clases y seguir evaluando el impacto que tiene en diferente alumnado, afinando cada vez más el proceso de valuación y haciéndolo extensible a otro profesorado que quiera reproducir la misma actividad.

Nuestro reto este curso es aliarnos con el profesorado para diseñar situaciones de aprendizaje que vinculen la educación transformadora y por la ciudadanía global directamente al currículum. Queremos traer el mundo a la escuela y llevar la escuela al mundo.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Raquel Pérez Antúnez y María Burgos Sánchez.



Autoría

Pérez Antúnez, Raquel Sarahí

Doctorada en Psicología de la Universidad de Sevilla



Colaboración

Burgos Sánchez, María

Especialista en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global

Saavedra Macías, Francisco Javier

Profesor Titular de Psicología Experimental en la Universidad de Sevilla

Toro Peña, Óscar

Integrante del Laboratorio Iberoamericano de Iniciativas para la
Transición Socio ecológica



Coordinación

Oficina de Cooperación al desarrollo de la Universidad de Sevilla

ÍNDICE

01.

Justificación

02.

Antecedentes

03.

Marco teórico

04.

Metodología

05.

Avances de los resultados

06.

Conclusiones preliminares

07.

Bibliografía



Justificación

La Asociación Madre Coraje, por un lado, en pro de su objetivo de contribuir a la construcción de un mundo justo y equitativo con todas las personas y en el que la ciudadanía ejerzamos en plenitud nuestros derechos y obligaciones como personas comprometidas con los derechos humanos, el medio ambiente y el bien común, trabaja en el desarrollo de intervenciones educativas que promueven el desarrollo de capacidades para el ejercicio de dicha ciudadanía comprometida.

Por otro lado, en coherencia con sus principios de transparencia y buenas prácticas, Madre Coraje ha incorporado a dichas prácticas educativas, un proceso de análisis y reflexión para la evaluación de los procesos realizados y los logros obtenidos.

Una evaluación que, además de permitirnos ir teniendo información para ir tomando decisiones para mejorar la prác-

tica y lograr los objetivos educativos, sea el punto de partida para el diseño de las intervenciones, indicando los saberes básicos necesarios para el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía desde el compromiso al que hacíamos referencia.

Con este convencimiento y responsabilidad del cumplimiento de nuestros objetivos y principios, trabajamos por la mejora y la innovación en los proyectos e intervenciones educativas y, por lo tanto, también en lo que a la evaluación se refiere. Fruto de este compromiso e interés de aprendizaje internos surge la línea de trabajo en evaluación y más recientemente el desarrollo del estudio sobre la evaluación en los procesos de educación no formal que se presenta.

Como no podía ser de otra manera para la realización de un trabajo de estudio e investigación y gracias también a un trabajo de colaboración continua entre Madre Coraje y las universidades andaluzas, surge la imprescindible participación de la Universidad de Sevilla en este estudio en el marco del proyecto gestionado por la Oficina de Cooperación (Vicerrectorado de Servicios Sociales), "Formación en Investigación para el Desarrollo con agentes de la Cooperación andaluza" (2018UF003), financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). Proyecto que tiene como objetivo favorecer la generación de procesos de Investigación para el Desarrollo y la aplicación de resultados de investigación en la cooperación andaluza, y que ofrece la "Convocatoria de Ayudas para Realizar Estudios Sobre Desarrollo Humano Sostenible En La Universidad de Sevilla para el Curso 2022/2023" dirigida para estudiantes a nivel de doctorado en diversas ramas de conocimiento.



Antecedentes

En el marco de esta colaboración, el estudio se realiza por una alumna de postgrado de la Universidad de Sevilla bajo la supervisión de la Oficina de Cooperación al Desarrollo dando respuesta a una demanda de conocimiento que haya sido identificada y emitida Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) andaluzas, teniendo ésta el papel de colaboradoras en el proyecto.

Esta investigación está vinculada con el trabajo que ha venido realizando Madre Coraje desde el año 2015, respecto a la evaluación del aprendizaje y desarrollo de valores y actitudes enfatizando en las intervenciones educativas con enfoque de ciudadanía Global. Surge esta línea de trabajo de la propia inquietud de la organización en conocer y valorar el impacto de las propuestas educativas desarrolladas en el marco de los proyectos de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, interés compartido con otras entidades y agentes socioeducativos andaluces.

Así se realiza una primera investigación sobre el estado de la evaluación en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, cuyas conclusiones dan lugar al diseño de la propuesta para la evaluación “Indied. Evalúa actitudes para construir ciudadanía”.

INDIED es una herramienta creada para que profesores/as y educadores/as puedan evaluar el impacto de intervenciones educativas con enfoque de Educación para el Desarrollo (EpD). Es decir, proponen la evaluación de valores y actitudes que forman a personas socialmente responsables, solidarias y comprometidas, desde la aplicación de estas destrezas en situaciones cotidianas. Por lo tanto, esta herramienta, permite promover el aprendizaje significativo para la vida (Bel et ál., 2018).

La batería de variables e indicadores de progresión que conforman INDIED, parten de una selección de competencias claves vinculadas con los objetivos de la EpD y los contenidos del currículum escolar (Bel et ál., 2018). Los/as educadores tienen la posibilidad de elegir solo aquellos indicadores que estén acorde con el proceso de intervención planteado.

Tras varios años de aplicación de esta herramienta en nuestras propias intervenciones y de realizar sesiones de presentación de la misma y de formación para su aplicación con docentes y otros agentes socioeducativos andaluces, fuimos recogiendo aportaciones, valoraciones y sugerencia sobre su utilidad y aplicabilidad, las cuales se comparten y debaten en el I Congreso de Evaluación Educativa con enfoque de ciudadanía global, celebrado en formato online en el año 2020.

Fruto de estos años de trabajo y de ese intercambio con otros agentes que iban conociendo Indied, se detecta la necesidad e interés de revisar la propuesta y analizar la idoneidad de hacer una versión actualizada y mejorada.

Aunque la herramienta de evaluación INDIED es creada por Madre Coraje para dar respuesta a las necesidades en el ámbito de la evaluación, se identifica como limitación el estar dirigida a la Educación Formal (primaria y secundaria). Y a pesar de los esfuerzos de algunas organizaciones por realizar modificaciones, no ha sido posible lograr la utilización a la totalidad. Es por este motivo que, surge la demanda de una adaptación de dicha herramienta para las intervenciones educativas en el ámbito de la Educación no formal, que sea más adecuada y útil para el trabajo de las ONGD, que da pie al trabajo que aquí se presenta.



Marco Teórico

El estudio realizado pretende obtener una valoración de la herramienta “Indied. Evaluación de Actitudes para Construir Ciudadanía”, especialmente en la aplicación de la batería de variables e indicadores de progresión, específicamente en el ámbito de la educación no formal, así como conocer las prácticas evaluativas realizadas en este ámbito con la intención de diseñar una nueva edición de la propuesta Indied.

El concepto de evaluación ha estado sujeto a constantes cambios a lo largo de la historia. Tejada (1999) afirma que, la evaluación ha trascendido conforme han cambiado las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas.

Es importante destacar la relación que existe entre los objetivos y los resultados, en el contexto educativo. Es decir que, para lograr un impacto significativo, es necesario plantearse objetivos que expresen los resultados esperados como consecuencia de proceso educativo. Clavijo, Fleming, Hoermann, Toal y Johnson (2005), mencionan que la evaluación debe entenderse en dos vías. La primera vía, debe centrarse en la evaluación del proceso educativo. Y la segunda en la evaluación del impacto del proceso educativo, en la población participante.

Las estructuras de las sociedades actuales, han propiciado nuevas formas de generar información y conocimiento. Por lo tanto, las corrientes pedagógicas deben adaptarse a las nuevas condiciones de complejidad social. La evaluación debe intentar ser holística. Es decir que, es necesario la utilización de múltiples factores y dimensiones que sean congruentes con el desarrollo humano actual (Pérez, 2012).

Es importante que la evaluación cambie su forma de valorar, donde se le brinda especial importancia al desarrollo cognitivo del alumno/a. Es necesario empezar a considerar en igual medida las destrezas y habilidades adquiridas, la ejercitación de valores, la concienciación de actitudes y toma de decisiones. Esto se debe realizar tanto en el nivel educativo formal y no formal (Luka y Santiago, 2004).

La educación no formal, es un espacio educativo que se encuentra en constante crecimiento. Surge con la necesidad de llenar vacíos formativos, los cuales el sistema formal no puede, o no está obligado a cumplir (Chacón-Ortiz, 2015).

La educación no formal abarca una serie de ámbitos que permiten que el proceso educativo continúe “fuera del aula de clases”. A su vez las personas que no han podido acceder a un sistema educativo formal, tengan una opción de integración más accesible. La alfabetización, la formación laboral, la educación para el consumo, la educación para la salud y la animación sociocultural, son ejemplos de ámbitos donde se desarrolla la educación no formal (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO reconoce y promueve la educación no formal como herramienta de empoderamiento y transformación social (Hoppers, 2006).

La educación no formal, se caracteriza por ser flexible y adaptable a los distintos contextos sociales. Hace uso de los recursos educativos formales solo como complemento a las acciones que ayudan a lograr los objetivos que desea cumplir (Chacón-Ortiz, 2015).

Generalmente este tipo de educación en el contexto no formal, es implementada por organizaciones no gubernamentales, instituciones de bienestar social, voluntariado, grupos religiosos u organismos descentralizados del sistema de Naciones Unidas, entre otros.

El análisis de la realidad actual nos muestra que, una gran parte de las personas incluso aquellas que viven en países donde la democracia se encuentra activa en el sistema estatal, aún no han podido gozar del pleno uso de sus derechos. Esto debido a la gran influencia del sistema económico dominante (el capitalismo), el cual hace que se propicien situaciones de dominación, explotación, exclusión y desigualdad (Díaz-Salazar, 2020).

Se considera indispensable educar en ciudadanía con base en conocimientos, valores y actitudes, con la finalidad de promover un sentimiento común que dirija una sociedad comprometida con un mundo más justo. Siendo este un elemento fundamental para lograr un desarrollo humano sostenible a escala global (Pérez, 2012).

Según [Díaz-Salazar \(2020\)](#), el modelo de construcción hacia una ciudadanía global, posee tres características:

- Una visión mundial de los problemas ecológicos y sociales.
- Un sistema personal de sentimientos y emociones.
- Un compromiso global que impulse a incidir mediante la acción eco-social.

Por lo tanto, desde el estado y la sociedad civil, se está realizando acciones específicas basándose en la problemática social actual, con el objetivo de contribuir al logro de la construcción de una ciudadanía global.

El análisis de la evaluación de intervenciones educativas con enfoque de Educación para

la Ciudadanía Global (EpDCG), permitirá profundizar en las necesidades del contexto de la educación No Formal, que funcionen como directrices para construir indicadores que ayuden a la adaptación de la Herramienta INDIED. Esto permitirá que Madre Coraje (ONG) pueda realizar intervenciones de manera adecuada y asegurando que toda la información recolectada sea útil para mejorar dicho sector.

Es importante mencionar que esta investigación tendrá como base los objetivos de la Educación para el Desarrollo (EpD) de 5a Generación: Educación para la Ciudadanía Global, que son los siguientes:

1. Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
2. Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas, tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión.
3. Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecientan la autoestima de las personas, capacitándose para ser más responsables de sus actos.
4. 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.
5. Dotar a las personas y a los colectivos de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
6. Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario, local e internacional. (Madre Coraje, 2016).



Metodología

Objetivos

Objetivo General

Analizar y describir el contexto de la educación No Formal, con énfasis en las intervenciones educativas con enfoque de Educación para la Ciudadanía Global, con la finalidad de generar indicadores que ayuden a evaluar valores y actitudes que forman a personas socialmente solidarias, responsables y comprometidas.

Objetivos Específicos

- Valorizar la Herramienta INDIED como antecedente de la investigación e identificar las potencialidades y limitaciones en la aplicación del instrumento.
- Identificar el tipo de evaluación que se utiliza en el ámbito de la ciudadanía, específicamente en la enseñanza de las actitudes y valores en la Educación No Formal.
- Identificar indicadores que ayuden en la evaluación de la educación en el contexto no formal.

Este estudio toma como base la premisa de la educación para Educación para la Ciudadanía Global.

Diseño

centrándose en los procesos evaluativos realizados por las ONGD a nivel nacional (España), por lo tanto, se está realizando el análisis desde la perspectiva de educación no formal.

Se utiliza un diseño no experimental de corte transversal. Se utilizarán las bases de la metodología cualitativa, la cual se considera oportuna, ya que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, el sistema de relaciones y las estructuras dinámicas (Pita Fernández, S y Pértegas Díaz, S, 2002).

Siguiendo la línea de trabajo de la asociación Madre Coraje, se entrevistarán a represen-

Población y muestra

Población

tantes de ONGD de distintas ciudades de España, definiéndoles como “Informantes Claves”. Se consideran así, ya que son personas que poseen mucha experiencia en el ámbito de la educación para la ciudadanía global, a su vez han demostrado un gran interés por la evaluación y en especial en la herramienta INDIE.

La muestra se seleccionó de forma intencionada no probabilística. Este tipo de muestra

Muestra

permite seleccionar aquellos casos que más convengan (Otzen y Manterola, 2017), por lo tanto, que han seleccionado aquellas personas cuyas características ayuden a cumplir los objetivos de la investigación. Para efectos de la investigación los/as informantes claves se dividen en dos grupos de interés, según los siguientes perfiles:

- Personas que Sí han utilizado la herramienta INDIED en las evaluaciones de los procesos formativos.
- Personas que NO han utilizado la herramienta INDIED en las evaluaciones de los procesos formativos, pero si la conocen.

Informantes clave

Participaron un total de 8 personas, todas mayores de edad y con consentimiento de participación. Entre las características de los/as participantes se puede destacar que el 77,5% son mujeres y solo el 12,5% son hombres. Las ONGD que representan se encuentran en la zona geográfica de Andalucía, teniendo Sevilla la representación más alta con un 50% de los/as participantes.

DATOS DE LOS INFORMANTES CLAVE

Informante	Uso de INDIED	Sexo	Organización	Zona Geográfica
1	Sí	Mujer	Bosco Global	Sevilla
2	Sí	Mujer	FAD Juventud Andalucía	Sevilla
3	Sí	Mujer	Madre Coraje	Cádiz
4	Sí	Mujer	Coordinadora Andaluza de ONGD	Sevilla
5	No	Hombre	Madre Coraje	Cádiz
6	No	Mujer	La Espiral Educativa	Córdoba
7	No	Mujer	SIC BATA	Córdoba
8	No	Mujer	Proclade Bética	Cádiz

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Técnicas de recolección de datos

Revisión sistemática

Se realizó una revisión sistemática, la cual implica un resumen crítico y reproducible de los resultados de las publicaciones disponibles sobre un mismo tema/cuestión. Identificando, evaluando y sintetizando la mejor evidencia disponible, así como definiendo las lagunas de información existentes (Linares-Espinós E, et al, 2018).

Entrevista Semiestructurada (Elaboración propia)

Se seleccionó la entrevista semiestructura como herramienta de recolección de información. En la entrevista las preguntas se definirán previamente y serán organizadas en un guión, sin embargo, la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada participante (Blasco y Otero, 2008).

Se realizaron una serie de preguntas que irán alineadas con el área a investigar. Es importante destacar que el entrevistado/a y el entrevistador/a tienen la libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, hasta realizar nuevas preguntas relacionadas al tema. se debe respetar los silencios y evitar las discusiones, esto permite que el entrevistado/a se sienta libre de expresar sus opiniones (Noreña et al., 2012).

Procedimiento

Revisión y análisis de la literatura institucional (documentos e informes elaborados por Asociación Madre Coraje)

La técnica enlace (María Burgos), proporcionó la mayor parte de la información institucional, teniendo esta un formato digital. Para ello se ha creado una carpeta compartida en la plataforma de almacenamiento Google DRIVE. Esto ayuda a que el intercambio de información sea dinámico e inmediato.

Para poder tener un panorama general del funcionamiento de Madre Coraje y lograr entender su intervención comunitaria, se realizó una visita a las instalaciones físicas de Madre Coraje Sevilla. La visita estuvo guiada por Carolina García, quien explica los programas y proyectos que realiza la ONGD, también proporciono material en formato físico relacionado con INDIE y educación para la ciudadanía global.

Búsqueda y análisis de información no vinculada a la ONGD

Se realizó una búsqueda de información sobre otras organizaciones en España que abordan la temática de la educación no formal, su evaluación y ciudadanía global. Esto ayudaría después a identificar posibles candidatos/as para las entrevistas.

Búsqueda y análisis de información de la evaluación en el contexto de la Educación No Formal

Para ello se realizó una revisión bibliográfica, enfatizando en artículos científicos, para que puedan servir de soporte teórico al momento de construir el informe.

Realización de entrevistas a informantes claves de los distintos espacios del contexto de la Educación No Formal, en Andalucía

Organización del proceso de entrevista

Después de la lectura y revisión de la bibliografía, se llegó a la conclusión que era necesario organizar las entrevistas en dos vías. La primera, era necesario informantes claves, con experiencia en Educación en contexto no formal orientada a la ciudadanía global, que, SI han utilizado la herramienta de evaluación INDIE, ellos brindarán percepciones sobre la utilidad y aplicabilidad de la herramienta. Y para contrastar esta información, era necesario informantes claves, con experiencia en Educación en contexto no formal orientada a la ciudadanía global, NO han utilizado la herramienta INDIE, brindando información sobre otras herramientas e indicadores que utilizan para evaluar.

Creación del instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructura, como herramienta de recolección de datos, las preguntas se definieron previamente, acorde con los objetivos de la investigación y luego se organizaron en un guión, el cual tiene dos versiones que van de acuerdo a las características de los informantes claves antes mencionadas.

Validación de las entrevistas

Los guiones de las entrevistas fueron revisados y validados por expertos en las áreas de conocimiento de educación para el desarrollo, psicología y comunicación.

Identificaciones informantes clave

Se intento incluir la representación de diferentes zonas geográficas de Andalucía. Es importante mencionar que entre los/as informantes claves se contó con la representación de la Coordinadora Andaluza de ONGD y varias de las asociadas.

Contacto con informantes clave

Se realizó mediante correo electrónico. Un primer contacto lo hizo María Burgos en representación de Madre Coraje, cuando el/la informante que accedía a participar en el estudio, fue contactado por la Doctoranda (Raquel Pérez), quien concretaba la fecha y hora

de la entrevista, a su vez en el correo era adjuntada la hoja de información de la investigación y el consentimiento informado este como prueba de que era una participación legítima y voluntaria.

Realización de las entrevistas

Las entrevistas están siendo realizadas en formato On-line, mediante la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla. Las sesiones están siendo grabadas, con la previa autorización de los entrevistados/as, para su próxima transcripción y categorización de análisis.

Modelo de Análisis

Para la obtención de los resultados se realizó un análisis de contenido o análisis temático. Para lograr esto cada entrevista debe de ser transcrita, para su posterior análisis. Solo las categorías y las interpretaciones en las que los investigadores estén de acuerdo serán incluidas en los resultados.

Para Arbeláez y Onrubia, el análisis de contenido cualitativo tiene como objetivo “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (2014, p.19).

Las preguntas de la entrevista están organizadas para que el/la entrevistada, responda a categorías identificadas previamente, las cuales, al guiar el discurso, darán paso a que se formulen las categorías a posteriori. Todo esto será sujeto a análisis.



Avance de resultados

Los datos se están analizando de manera exhaustiva, de tal forma que la información recopilada se organizó en categorías para su posterior análisis. Las categorías principales y algunas subcategorías fueron diseñadas a priori. Es decir que, fueron formuladas de manera intencional, con el propósito de guiar la estructura del estudio. La mayoría de las subcategorías surgieron en el desarrollo de las entrevistas, a través de las percepciones y opiniones expresadas por los/as informantes claves.

Los resultados se organizan de la siguiente manera: se hace mención a las categorías principales las cuales son las siguientes: Retos en el proceso de la evaluación, Evaluación de los procesos de construcción de una ciudadanía global, Herramienta de evaluación INDED y Necesidades en la evaluación. Luego se explica cada una de las subcategorías las cuales cuentan con su respectivo gráfico y ejemplos de referencia.

Para describir las subcategorías se podrá observar un cuadro, el cual contendrá de manera ordenada distintas variables según la información recolectada. Es importante destacar que se ha contabilizado la frecuencia (Fx) de cada una de las subcategorías, esto en relación al número de opiniones que surgieron, con el objetivo de obtener el grado de relevancia que los/as informes claves le otorgan a cada una de ellas.

Esta categoría hace referencia a las situaciones difíciles a las que se enfrentan las/as educadores en el proceso de la evaluación. Haciendo énfasis en la educación no formal.

Categoría 1: Retos en el proceso de la evaluación

Subcategorías

Formación para saber evaluar

Tabla 2

Formación para saber evaluar	Fx	Falta de orden , planificación y sistematización de la evaluación	Fx		
	10		5		
		Evaluaciones incompletas	3	No se analiza toda la cantidad de información recolectada	Fx
		Poca cultura evaluativo a nivel administrativo/or organizacional	2	Poca importancia al proceso de evaluación	1
				Acciones evaluativas superficiales	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Cuando se habla de evaluación no solo se hace referencia a un término concreto, sino que, se hace referencia a una actividad que necesita permanecer en dinámica. Esto implica planificar, elaborar un diseño y hacer un análisis de la realidad del objetivo de evaluación (Ruiz, 2001).

El/la evaluador es la pieza fundamental del proceso evaluativo. Por lo que debe estar preparado para realizar una buena actuación y así obtener la mayor cantidad de información de las intervenciones educativas. Para ello es necesario una formación específica, donde el/la evaluadora cuente con los conocimientos y materiales específicos para esta labor.

Las formaciones para aprender cómo evaluar, son el reto más destacado entre los/las participantes. Como se puede observar en la Tabla 2, esta subcategoría tiene una frecuencia (Fx) de 10, lo que significa que fue mencionada en más de una ocasión por los/las participantes.

Específicamente la falta de orden, planificación y sistematización es el reto mas destacado.

Extracto 1: "Otro de los retos puede ser también el formarnos para evaluar, formarnos para evaluar más allá de algo cuantitativo, tener esa capacidad de medir desde lo cualitativo y de que pensar que lo cualitativo es válido".

Falta de acompañamiento y seguimiento de los procesos evaluativos

Tabla 3

Falta de acompañamiento y seguimiento de los procesos evaluativos	Fx		Fx		Fx
	7	Los/as participantes no son constantes en el tiempo	4	Abandono de los procesos	3
				No hay un compromiso. Es un voluntariado	1
		Grupos muy diversos, con distintas necesidades	3	Diversidad de contexto social de los/as participantes	2
				No se puede atender a todas las necesidades que presentan los/as participantes	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

La falta de acompañamiento y seguimientos de los procesos evaluativos fue el segundo reto destacado por los/las participantes. Con una frecuencia (Fx) de 7, este hace referencia a las personas que participan en las intervenciones educativas, haciendo notar, la deserción imposibilitando la evaluación, los grupos con necesidades socioculturales diversas.

Extracto 2: “los grupos de jóvenes suelen no ser estables en el tiempo, esto debido al momento en el que viven. Son personas que empiezan a afrontar pues las exigencias de los estudios universitarios, de los trabajos para ganarse la vida, también las prácticas, entonces no suelen ser grupos estables”.

Categoría 2: Evaluación de los procesos de construcción de una ciudadanía global

Esta categoría hace referencia a las herramientas y los tipos de evaluación que se utilizan en los procesos de formación en Ciudadanía Global, es decir formación de personas socialmente activas, conscientes y críticas, que trabajan en sus comunidades desde la equidad y sostenibilidad.

Subcategorías

Herramientas de evaluación

Tabla 4

Herramientas de evaluación	Fx		Fx		Fx						Fx			
	44	Cuestionarios	15	Contenido	12	Satisfacción	Fx	8	Google Forms	Fx	2			
				Formato	3	Aprendizaje	4	Digital				2	Texto físico	1
						Observación directa	8							
		Observación	12	Cuadernos de observación	4									
				INQED	8									
		Grabaciones de audios	5	Grabaciones de audio en las sesiones	4									
				Audios de Whatsapp	1									
		Matriz de Marco Lógico	2	Indicadores como fuente de verificación	2									
		Entrevistas Semiestructuradas	1											

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Las herramientas de evaluación son todos aquellos instrumentos que tienen la función de recoger, registrar y analizar evidencia de aprendizaje. Según las opiniones de los/las informantes, los cuestionarios son el instrumento de evaluación más utilizados en los procesos de evaluación de las formaciones en la educación no formal, con una FX de 15.

Específicamente, los cuestionarios relacionados con la satisfacción del participante. La observación también es muy utilizada, con una FX 12, destacando la observación directa.

Extracto 3: “La observación porque además te permite ir viendo las cosas que se avanzan un poco, luego se retrocede, luego se afianza. No siempre las impresiones son lineales, sino que va y viene. Entonces eso en la observación es muy interesante”.

Tipos de evaluación

Tipos de evaluación	Fx		Fx		
	8	E. Continua	3		
		E. pre y post	2		
		Investigaciones	3		
				Cualitativos	Fx 1
				Mixtos	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Entre los tipos de evaluación fueron mencionadas, la evaluación continua con una FX de 3, las investigaciones, con una FX de 3 y la evaluación previo y posterior a la intervención con una FX de 2. El tipo de evaluación que se utilice se obtendrá información específica del proceso de intervención. Esto depende de los objetivos planteados.

Extracto 4: “10 sesiones con el grupo a la mitad de esas sesiones tú vas viendo cómo va vas hablándole, pero de forma sistemática y de forma tal va recogiendo la información, pero ordenarla verla su conjunto sistematizado, para ir corrigiendo las desviaciones. Es verdad que lo haces en el día a día, pero lo profundo se hace al final, el tiempo tampoco te permite tú sabes”.

Categoría 3: Herramienta de evaluación INDIE

Hace referencia a la evaluación de la herramienta INDIE, en cuanto a la utilización de los procesos evaluativos en la educación no formal.

Subcategorías

Valoración General

Valoración General*	Fx		Fx	Las rúbricas de evaluación son muy útiles	Fx		
	26	Positivas	12		4		
				Facilita la evaluación	3		
				Enfoca un punto de partida en los procesos evaluativos	2		
				Guía para la modificación de contenido	2		
				Los contenidos son amplios	1		
		Negativas	14	La herramienta digital es complicada de entender y utilizar	6	Es complicado el acceso desde la plataforma web	Fx
				Se necesita delimitar las dimensiones	2	Hay variables que nunca las han utilizado	1
				Difícil de comprender	2		2
				Difícil de explicar a los educadores	2		
					Solo está		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Las valoraciones positivas tienen una Fx de 12, destacando la utilidad que se les da a las rúbricas de evaluación de INDIE, ya que facilitan la evaluación, brindan un punto de partida y proporciona una guía para la medición de contenidos. Sin embargo, las valoraciones negativas tienen una Fx de 14, destacando que, la herramienta en formato digital como difícil de entender y utilizar.

Extracto 5: “yo creo que facilita mucho el hecho de y tener una rúbrica elaborada que es como el punto de partida, para luego tener diferentes descriptores o niveles de la rúbrica, estos tú los puedes transformar en función de los/as participantes o el público objetivo de la actividad educativa”

Extracto 6: “La APP, cosa que no he utilizado, no he entendido y no he llegado a poder manejar. Yo he entrado en la aplicación en el ordenador las listas las no sé, te hace unas tablas de busca los indicadores. A mí eso nunca me ha funcionado sinceramente”.

Indicadores de género

Indicadores de Género*	Fx	Se debe mejorar la explicación de las variables y niveles	Fx	Operacionalizar las variables	Fx	Brindar ejemplos	Fx
	9		5		5		1
		Se debe utilizar un lenguaje inclusivo	3	Utilizar un lenguaje más sencillo y cercano	3		
		Difícil de comprender	1	Delimitar mejor la progresión entre mujeres y hombres	1		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

En cuanto la valoración específica de los indicadores referente a la evaluación en telemática de género, se destaca que se debe mejorar la explicación de las variables. Es necesario operacionalizar más estos indicadores y, a ser posible, incluir ejemplos.

Extracto 7: “creo que le haría falta para personas que a lo mejor no están tan familiarizadas con todo el trabajo en torno al género, describir bien qué significa esta variable, un descriptor de esta variable que explique que consideramos que es el cuestionamiento crítico de los mandatos de género que ahora mismo se plantea esta variable y una rúbrica de progresión, pero no explica que es el cuestionamiento crítico en mandato de género”.

Categoría 4: Necesidades en la evaluación

Esta categoría hace referencia a todo aquello que se requiere para que el proceso evaluativo se realice en óptimas condiciones, con el objetivo de que sea lo más completa posible.

Subcategorías

Insumos y conocimientos

Insumos	Fx	Recursos materiales	Fx	Espacios físicos muy limitados y poco adecuados	Fx	Financiación específica para la formación en evaluación	Fx
	14		8		5		
		Recursos humanos	6	Material de evaluación escaso	3		1
				Personal técnico especializado en evaluación	4		
				La evaluación supone una sobrecarga	2		
Conocimientos	3	Colaboración entre las entidades	3	Intercambio de resultados	3		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados.

Dentro de los insumos se destacan los recursos materiales, especialmente en la mejora de los espacios físicos, ya que estos son muy limitados y poco adecuados. Se hace mención a la necesidad de especialización en evaluación, solicitando una financiación específica para esa formación, dentro de los proyectos.

En cuanto al conocimiento hace el énfasis en la colaboración entre las entidades, estrechamente relacionado con la promoción del intercambio de información interinstitucional.

Extracto 8: “necesidad también, que tiene que ver con los recursos que se aportan a los procesos de evaluación, recurso económico, humano, materiales de todo tipo. Necesidad al nivel de formación, necesidad es la de compartir los aprendizajes los obstáculos las propuestas de mejora”.



Conclusiones preliminares

Después del análisis de resultados, se determina que las conclusiones preliminares son las siguientes:

1. Las y los educadores demuestran un miedo latente a no saber evaluar. El miedo a no saber evaluar fue mencionado de forma indirecta por los/as participantes en las entrevistas en múltiples ocasiones. Se detectó que el motivo que desencadena este fenómeno, es la dificultad que presentan en la sistematización y análisis de la información recolectada a partir de los procesos educativos. Se considera que los y las educadoras deben ser mejor entrenados en metodología de análisis de información, con el objetivo de que adquieran competencias que les ayuden a producir información con resultados de calidad.
2. Se debe hacer una resignificación de la Herramienta INDIED
Se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Actualización de la normativa en la que está basada.
 - Actualización del contenido (citas bibliográficas recientes)
 - Reformulación de indicadores ambiguos
 - Integración de la perspectiva de juventud
 - Integración de la perspectiva de prevención



Bibliografía

Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. Revista de Investigaciones UCM, 14(23), 14 - 31.

Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I), Nure Investigation 33, p 1-5.

Clavijo, K., Fleming, M. L., Hoermann, E. F., Toal, S. A., & Johnson, K. (2005). Evaluation Use in Nonformal Education Settings. New Directions for Evaluation, 108, 47-55.

Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*. 19(2), 21-35. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.2>.

Hoppers, W. (2006). Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review (Educación No Formal y Reforma de la Educación Básica: una revisión conceptual). París: IIEP. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144423e.pdf>.
Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J. L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., ... y Ribal, M. J. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499-506.

Luka, J y Santiago, K. (2004). Evaluación Educativa. Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Madre Coraje (2016). Ciclos de mejora de la práctica docente. Madre coraje, p10. Recuperado de <http://espacioepd.madrecoraje.org/>.

Madre coraje (2019). Nuestra historia. Recuperado de <https://www.madrecoraje.org/conocenos/mision-vision-y-valores/>.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/1824>.

Pérez, R. (2012). Indicadores de sustentabilidad: utilidad y limitaciones. *Teoría y praxis*, (11), 102-126.

Pita Fernández, S., y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. A Coruña, 9, 76-78.

Sarramona, J. Vázquez, G y Colom, A. (1998). Educación no formal. Editorial Ariel S. A.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I, Herramientas. 56, 20-30.

Otzen, T., y Manterola C. (2017). Técnicas de Muestreo Sobre Población a Estudio. *International Journal of Morfology*, 35.

II Congreso
**EVALUACIÓN
EDUCATIVA**
CON ENFOQUE DE
CUIDADANÍA GLOBAL

ISBN 978-84-09-56521-4