



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Programa de doctorado: Cooperación Internacional
y Políticas de Desarrollo

TESIS
DOCTORAL

Educación para el Desarrollo y la
Ciudadanía Global
Una Propuesta de Evaluación en el
Ámbito Formal

Doctoranda: M^a Inmaculada Pastor García
Director: Prof. Dr. Alberto A. López Toro

Málaga, 2017


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Inmaculada Pastor García

 <http://orcid.org/0000-0002-4405-8293>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Programa de doctorado: Cooperación Internacional
y Políticas de Desarrollo

TESIS
DOCTORAL

Educación para el Desarrollo y la
Ciudadanía Global
Una Propuesta de Evaluación en el
Ámbito Formal

Doctoranda: M^a Inmaculada Pastor García
Director: Prof. Dr. Alberto A. López Toro

Málaga, 2017





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

D. ALBERTO A. LÓPEZ TORO, Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA:

Que **D^a. M. INMACULADA PASTOR GARCÍA**, licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, ha realizado en el Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Málaga, bajo mi dirección y en el *Programa de Doctorado de Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo*, el trabajo de investigación correspondiente a su Tesis Doctoral titulada:

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL
UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO FORMAL

Que finalizado y examinado el presente trabajo, AUTORIZO la presentación de esta Tesis Doctoral al Tribunal que ha de juzgarlo por considerar que reúne todos los requisitos formales y científicos legalmente establecidos para que la Doctoranda obtenga el título de *Doctora por la Universidad de Málaga*.

Y para que conste a efectos de lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, regulador de los estudios de Tercer Ciclo – Doctorado, se expide y firma el presente informe.

Málaga a 29 de JUNIO de 2017

Fdo. Alberto A. López Toro





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Bien están los buenos pensamientos,
pero resultan tan livianos como burbuja de jabón,
si no los sigue el esfuerzo para concretarlos en acción.

Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación que se entrega para optar al grado de Doctora por la Universidad de Málaga ha sido un esfuerzo en el cual, directa e indirectamente, han participado distintas personas, animando, sugiriendo, corrigiendo, aconsejando, acompañando, escuchando, y facilitando el camino para que este trabajo llegue a un feliz término. Por ello es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para expresarles todo mi agradecimiento.

De manera particular agradecer a mi Director, el Dr. Alberto A. López Toro su dedicación y compromiso, su importante participación en el desarrollo de esta tesis, desde mi introducción y formación en el mundo de la investigación hasta hoy, destacando su paciencia y disponibilidad para exponerle cualquier tipo de duda. Su guía y colaboración han enriquecido todo el trabajo realizado. La confianza que ha depositado en mí, ha hecho que redoble la capacidad creativa y exploratoria. Me he sentido siempre libre a la vez que bien acompañada y valorada en este trabajo de investigación. Muchísimas gracias por el ánimo, la fuerza y la seguridad que me ha aportado. Espero saber expresar mi gratitud y sincera amistad siempre, y que sigamos trabajando juntos por mucho tiempo.

A mis compañeros de la Universidad de Málaga, por el contacto humano y la amistad sincera que me han ofrecido; a todos sin excepción, aunque especialmente a la Dra. Amalia Morales Zumaquero y al Dr. Francisco Grana, profesores generosos y siempre dispuestos a la ayuda, quienes han compartido puntos de vista de carácter profesional y personal de gran valor en mi trabajo y en mi vida cotidiana; de la misma manera expreso mi gratitud a Itziar Álvarez Uriarte. Mi agradecimiento a la Dra. Pilar Martínez Fernández y al Dr. Antonio Vicente Lozano Peña, que creyeron en mí, me acompañaron y me dieron respaldo en la búsqueda de fuentes de información.

A los responsables y técnicos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, quienes ponen todo su esfuerzo e interés en la mejora educativa y en la labor destacable que les ocupa. Especialmente a M^a José Sánchez Díaz, Antonio Liñán Cabrera, y Sebastián Cárdenas Zabala, doy las gracias por ofrecerse generosamente a intercambiar ideas, que nos han ayudado a avanzar, por brindarnos su colaboración y consejo. Damos las gracias a la Agencia por tomar la determinación de poner a nuestra disposición sus datos.

Por último, en el apartado personal, mi gratitud a mi esposo y mis hijos que son fuente de motivación para esforzarme en el logro de un mundo mejor, por su incondicional apoyo y generosidad, y por concederme el tiempo que les he restado, que sin duda sabré recompensar. A mis padres, por su ayuda en todo instante, por su ejemplo de incansable superación y por darme los valores que hoy me definen, mi abrazo más fuerte para vosotros. A mi hermana, que me ha dado el aliento y fortaleza en los momentos en que más lo he necesitado, gracias por confiar en mí.

A todas y todos aquellos que me mostraron la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, en especial a M^a Luz Ortega Carpio, porque me orientaron hacia un camino que me llenó de ilusión, de entusiasmo y fuerza para trabajar tanto por personas y circunstancias contemporáneas como por futuras generaciones. Gracias por haber llenado de contenido estos años de investigación y colmar de sentido la labor docente, tan llena de potencial.

Málaga, Enero de 2017

ÍNDICE GENERAL



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ACRÓNIMOS	XVII
Índice de Ilustraciones	XIX
Índice de Tablas	XXI
Índice de Gráficas	XXV
Índice de Figuras	XXVII
RESUMEN.....	XXIX
INTRODUCCIÓN	XXXIII

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: MARCO TEÓRICO.....	59
1. La relevancia de la ED en nuestro sistema social y económico	60
2. Concepto de Educación para el Desarrollo: Evolución y debates actuales.....	63
2.1 ¿Educación para el Desarrollo o Educación para la Ciudadanía Global?	68
2.2 Educación para el Desarrollo y otras “Enseñanzas” ¿Son cosas distintas o son lo mismo?.....	71
2.3 El constante propósito de concretar en un solo concepto	75
3. Principios, enfoques, contenidos y otros fundamentos de la Educación para el Desarrollo.	78
3.1 Marco normativo, institucional y principales actores europeos y nacionales de la ED.....	78
3.2 Etapas y ejes cognitivos de la ED	81
3.3 Dimensiones de la ED	83
3.4 Ámbitos de actuación y tipología de acciones de la ED	84
3.5 Evolución de los enfoques de desarrollo.....	86

Índice General

3.6 Conceptos clave, principios y valores de la ED.....	91
4. La ED como nexo entre los ámbitos de la Cooperación y de la educación formal; dificultades de dicha confluencia. Ejemplo de implementación en las escuelas de Bourn.....	93
4.1 Definiciones de Educación para el Desarrollo procedentes del campo de la cooperación y orientadas al ámbito formal	96
4.2 Programa de Aprendizaje Global. La implementación de la ED en el ámbito Formal.....	97
5. Criterios para la elección de indicadores. Concepto de Evaluación y sus clasificaciones y Metodologías representativas de Evaluación de acciones de ED ...	99
6. Conclusiones del Capítulo I.....	108

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal: Normativa educativa, profesorado, y otros agentes involucrados.	111
1. Normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED.	115
1.1 Europa y sus políticas educativas: El origen de la educación basada en Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. El nacimiento de la Competencia Social y Ciudadana y de la asignatura de Educación para la ciudadanía.	116
1.2 España y La Ley Orgánica de Educación LOE: La Competencia Social y Ciudadana y Educación para la Ciudadanía como puentes entre el ámbito formal y la ED.....	124
2. El Profesorado: Su percepción de la Educación para el Desarrollo.....	152
2.1 Perspectiva desde la experiencia de la implementación de la EDCG.....	164
3. Actividades de ED realizadas en los centros educativos.	174

Índice General

3.1 Introducción de EDCG en los centros educativos a través de Planes y Programas. Coeducación e igualdad de género, Educación ambiental y Escuela: Espacio de Paz.	175
3.2 Insuficiencia de Coherencia de Políticas de Desarrollo en la legislación de la promoción de Cultura de Paz y la Mejora de la convivencia en los Centros educativos.....	178
3.3 Organismos externos e instituciones diversas que participan en la introducción de EDCG en el centro educativo. ONGD, Ayuntamiento, Sindicatos y otros.	182
4. Los Planes de la Cooperación española en relación a la ED.....	190
5. Conclusiones del Capítulo II.....	195

CAPÍTULO III

LA PRUEBA DE EVALUACION DE DIAGNÓSTICO Y SU RELACIÓN CON LA ED

Análisis comparativo de elementos de ED y CSC.	207
1. Comparación entre la Educación para el Desarrollo y la Competencia Social y Ciudadana.	208
1.1 Definiciones de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias.....	209
1.2 Contenidos de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias.	211
1.3 Metodologías y Materiales Didácticos de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias.	213
1.4 Promoción e Implantación de la EDCG y la CSC: Similitudes y Diferencias	214
1.5 Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de EDCG y la CSC: Similitudes y Diferencias.	216
2. Prueba de evaluación de diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana, el caso andaluz. Su validez como método de evaluación de EDCG.	221
2.1 Primera Exploración de la prueba de evaluación de la CSC.....	223

Índice General

2.2	Propuestas de Evaluación de la EDCG.....	230
2.3	Lo que no ha evaluado la prueba.....	231
2.4	Calificaciones generales obtenidas en la Prueba de Evaluación de la CSC: ¿Quién contribuye a ello?.....	232
3.	El contenido temático de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico y su relación con el nivel de logro alcanzado en Educación para el Desarrollo.	237
3.1	Prueba de Primaria. Resultados en materia de Igualdad, Derechos Humanos, Resolución de conflictos, Convivencia y Democracia, Resultados en Migración, Codesarrollo y Resultados en materia Ecológica.	238
3.2	Prueba de Secundaria. Resultado en Resolución Pacífica de Conflictos, Convivencia y Trabajo en Equipo, en Ayuda Humanitaria y Desequilibrios Sociales, en Generosidad y Solidaridad, resultado en Interculturalidad y Migraciones, Resultado en materia de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	279
4.	Discusión de Resultados y Conclusiones del Capítulo III.....	309

CAPÍTULO IV

RENDIMIENTO EN ED DEL ALUMNADO

	Puntuación obtenida en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico.....	327
1.	Metodología	328
1.1	Fuente de datos. Descripción de Variables Independientes y Dependientes.....	328
1.2	Programas Educativos Complementarios	331
1.3	Descripción de la Variable Dependiente.....	336
1.4	Error muestral	338
2.	Descripción cuantitativa de los resultados de la Prueba de Primaria	339
3.	Descripción cuantitativa de los resultados de la Prueba de Secundaria.....	345

Índice General

4. Otros factores vinculados a los resultados de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico. Análisis relacional.	350
4.1 Confirmación de la influencia del resultado según Tipo de Centro Educativo	351
4.2 Confirmación de la influencia del resultado según Índice Socioeconómico y Cultural	354
4.3 Resultados en función de la vinculación Programas Educativos fomentados por la Junta de Andalucía.....	357
5. Conclusiones del Capítulo IV	366
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES.....	373
BIBLIOGRAFÍA	410
ANEXOS.....	429



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ACRÓNIMOS

AGAEVE: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

AMPA: Asociación de madres y padres de alumnos

AOD: Ayuda Oficial al Desarrollo

CAD: Comité de Ayuda al Desarrollo

CPD: Coherencia de Políticas de Desarrollo

CSC: Competencia Social y Ciudadana

DeSeCo: Definición y Selección de Competencias

EC: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

ED: Educación para el Desarrollo

EDS: Educación para el Desarrollo Sostenible

EDCG: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

GLP: Global Learning Program o Programa de Aprendizaje Global

ICCS: Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía. ICCS por sus siglas en inglés;
International Civic and Citizenship Education Study

IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. IEA por sus siglas en inglés; International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

MAEC: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio

Acrónimos

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONGD: Organización No Gubernamental para el Desarrollo

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PACODE: Plan Andaluz de la Cooperación al Desarrollo

PED: Prueba de Evaluación de Diagnóstico

PISA: Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes

POED: Plan Operativo de la Educación para el Desarrollo

R.D: Real Decreto

REDIE: Red española de información sobre educación

REEP: Red de Escuelas Espacio de Paz

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VD: Variable Dependiente

VI: Variable Independiente

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Ítem 1 del cuadernillo de evaluación de primaria con contenidos de igualdad.	239
Ilustración 2: Pautas de corrección Ítem 1 de primaria.	239
Ilustración 3: Ítem 18 primaria. Temática de igualdad	240
Ilustración 4: Pautas de corrección Ítem 18 Primaria.	241
Ilustración 5: Ítem nº 2 primaria. Derechos Humanos.....	245
Ilustración 6 : Ítem nº 2, continuación, primaria.	246
Ilustración 7: Pauta de corrección Ítem nº 2 primaria.	247
Ilustración 8: Ítem nº 14 primaria. Derechos Humanos y Conflictos armados.....	248
Ilustración 9: Pautas de corrección Ítem nº 14 primaria.....	249
Ilustración 10: Ítem 4. Primaria. Participación democrática, interpretación gráfica ...	251
Ilustración 11: Pauta de corrección Ítem nº 4 primaria.	253
Ilustración 12: Ítem 5 y 6 primaria. Conocimiento de uno mismo.....	256
Ilustración 13: Pautas de corrección ítem nº 5 y 6 primaria.	257
Ilustración 14: Ítem nº 7 y 8 primaria. Resolución pacífica de conflictos	259
Ilustración 15: Pauta de corrección Ítem nº 7 primaria.	260
Ilustración 16: Pauta de corrección Ítem nº 8 primaria.	261
Ilustración 17: Ítem nº 9 primaria. Colaboración y trabajo en equipo	262
Ilustración 18: Ítem nº 10 primaria. Resolución pacífica de conflictos.....	263
Ilustración 19: Ítem nº 10, continuación, primaria.	264
Ilustración 20: Pauta de corrección Ítem nº 9 primaria.	264
Ilustración 21: Pauta de corrección Ítem nº 10 primaria.	265
Ilustración 22: Ítem nº 12 primaria. Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez	266
Ilustración 23: Ítem nº 12, continuación, primaria.	267
Ilustración 24: Ítem nº 13 primaria. Migración y Codesarrollo.....	267
Ilustración 25: Pauta de corrección Ítem nº 12 primaria.	268
Ilustración 26: Pauta de corrección Ítem nº 13 primaria.	269
Ilustración 27: Ítem nº 15 primaria, texto sobre el día mundial del agua	272
Ilustración 28: ítem nº 15 primaria. Agua, escasez y Bien común.	272



Índice de Ilustraciones

Ilustración 29: Pauta de corrección Ítem nº 15 primaria.	273
Ilustración 30: Ítem nº 16 primaria. Reciclaje “3R” ecologistas.....	274
Ilustración 31: Pauta de corrección Ítem nº 16 primaria.	275
Ilustración 32: Ítem nº 17 primaria. Reciclaje “3R” ecologistas.....	276
Ilustración 33: Pauta de corrección Ítem nº 17 primaria.	277
Ilustración 34: Ítem nº 1 secund. Resolución de conflictos, desigualdad y escasez	281
Ilustración 35: Ítem nº 1, continuación Secundaria.	282
Ilustración 36: Pautas de corrección ítem nº 1 prueba de secundaria.	282
Ilustración 37: ítem 3 secundaria. Colaboración y trabajo cooperativo.	284
Ilustración 38: Ítem 3 continuación, Secundaria.	285
Ilustración 39: Pauta de corrección Ítem nº 3 primaria.	286
Ilustración 40: ítem 2 secundaria. Ayuda Humanitaria y Solidaridad.	288
Ilustración 41: Pauta de corrección Ítem nº 2 primaria.	289
Ilustración 42: Ítem nº 5 secundaria. Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas.....	290
Ilustración 43: Pauta de corrección Ítem nº 5 secundaria.	291
Ilustración 44: Ítem nº 11 Secund. Generosidad y Solidaridad. Pauta de corrección. .	294
Ilustración 45: ítem Nº 12 y pauta de corrección.....	295
Ilustración 46: Texto ítems nº 14 y 15 secundaria. Interculturalidad y migración.	297
Ilustración 47: ítem nº 14 y pauta de corrección.	298
Ilustración 48: ítem nº 15 y pauta de corrección.	298
Ilustración 49: Texto para ítems 16 y 17 Objetivos de Desarrollo del Milenio	301
Ilustración 50: ítems Nº 16 y 17 y pautas de corrección.	302
Ilustración 51: Ítem nº 18 normas y hábitos cívicos.....	304
Ilustración 52: Pautas de corrección ítem nº 18	305
Ilustración 53: Ítem liberado Evaluación General de Diagnóstico de España 2009.....	324
Ilustración 54: Ítem liberado del estudio ICCS.	325

Índice de Tablas

Tabla 1: Enfoques de ED	64
Tabla 2: Evolución de la Educación para el Desarrollo	88
Tabla 3: Plano de localización Sectorial y Geográfico de la ED	94
Tabla 4: Síntesis sobre Conocimientos, habilidades y valores propuestos en GLP.....	98
Tabla 5: Tipos y categorías de indicadores de EDS.....	101
Tabla 6: Competencias clave para el Aprendizaje permanente	121
Tabla 7: Documentación oficial analizada en el marco educativo de la Unión Europ .	123
Tabla 8: Cronología de la Evolución de la Educación para la Ciudadanía	128
Tabla 9: Fundamentos legales de Educación para la Ciudadanía.....	130
Tabla 10: Dotación horaria por asignatura al año en primaria	134
Tabla 11: Dotación horaria por asignatura al año en secundaria	134
Tabla 12: Comparativa entre enseñanza tradicional y enseñanza por competencias	138
Tabla 13: Conocimientos, habilidades y actitudes que persigue la Competencia Social y Ciudadana	142
Tabla 14: Porcentajes de respuesta a la encuesta del profesorado.....	155
Tabla 15: Promedio de datos demográficos y porcentajes de respuesta afirmativa en la encuesta de opinión.	156
Tabla 16: Profesorado sensibilizado y comprometido	157
Tabla 17: Comparativa entre las Órdenes por las que se ha regulado el programa Escuela: Espacio de Paz	179
Tabla 18: Ámbito de preferencias en la Red Andaluza de Escuela: Espacio de Paz (RAEEP)	180
Tabla 19: Relación de los elementos sujetos a análisis descriptivo-comparativo entre EDCG y CSC.....	208
Tabla 20: Factores diferenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ED.	216
Tabla 21: Contenidos presentes en un proceso de enseñanza aprendizaje según la Estrategia de ED española.	217
Tabla 22: Aprendizaje basado en Competencias: Conocimientos, habilidades y actitudes	218
Tabla 23: Etapas de la ED como proceso educativo	219

Índice de Tablas

Tabla 24: Dimensiones y elementos de la competencia Social y ciudadana para educación Primaria y Secundaria Obligatoria	226
Tabla 25: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 4º de educación primaria con contenidos de EDCG.....	228
Tabla 26: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 2º de E.S.O. con contenidos de EDCG.	229
Tabla 27: Otros aspectos complementarios a evaluar	231
Tabla 28: Resultados por competencia y etapa curso 2010-2011.	232
Tabla 29: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC...	234
Tabla 30: Distribución de Centros de Primaria y Secundaria respectivamente clasificados según su ISC.....	331
Tabla 31: Medidas de síntesis de nota global de la Prueba de Diagnóstico de la CSC..	336
Tabla 32: Unidades y Recursos utilizados en 2010-2011 Junta de Andalucía.....	338
Tabla 33: Valores medios de la puntuación obtenida en cada ítem, clasificada por ISC y tipo de centro, para alumnos de Educación Primaria	340
Tabla 34: Valores medios de la puntuación obtenida en cada ítem, clasificada por ISC para alumnos de Educación Primaria	341
Tabla 35: Diferenciación entre los ítems que superan la prueba y los que no, Educación Primaria.	342
Tabla 36: Nota media obtenida según temática y clasificación de su ISC.....	343
Tabla 37 Valores Medios de la Puntuación obtenida en cada ítem clasificada ISC y por cada tipo de centro para alumnos de Educación Secundaria	346
Tabla 38: Nota media obtenida por los centros educativos de secundaria en cada ítem y segmentando según ISC	347
Tabla 39: Diferenciación entre los ítems que superan la prueba y los que no, para Educación Secundaria.....	348
Tabla 40: Nota media obtenida según temática y clasificación de su ISC.....	349
Tabla 41: Estadísticos Descriptivos para VD SOCIALpd Primaria	352
Tabla 42: Estadísticos Descriptivos para VD SOCIALpd Secundaria	353
Tabla 43: Estadísticos descriptivos para la VD SOCIALpd Primaria	355
Tabla 44: Estadísticos descriptivos para la VD SOCIALpd Secundaria.....	356

Índice de Tablas

Tabla 45: Nota media en función de si pertenecen o no pertenecen los centros a la Red EEP para centros de Primaria	358
Tabla 46: Estadísticos resultantes del estudio relacional entre calificaciones de la PED y pertenecer a REEP PRIMARIA.....	360
Tabla 47: Nota media en función de si pertenecen o no pertenecen los centros a la Red EEP para centros de Secundaria	362
Tabla 48: Estadísticos resultantes del estudio relacional entre calificaciones en la PED y pertenecer a REEP SEC.....	363
Tabla 49: Nota media en función de la pertenencia o no al programa ALDEA.....	365
Tabla 50: Agrupaciones de ítems según temática y puntuación para Primaria y Secundaria	368
Tabla 51: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 4º de educación primaria con contenidos de EDCG.....	388
Tabla 52: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 2º de E.S.O. con contenidos de EDCG.	389
Tabla 53: Agrupaciones de ítems según temática y puntuación para Primaria y Secundaria	403



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Puntuación media por pregunta en Primaria	279
Gráfica 2: Puntuación media por preguntas de Secundaria	307
Gráfica 3: Puntuación media por preguntas, en Primaria.....	319
Gráfica 4: Puntuación media por preguntas de Secundaria	321
Gráfica 5: Número y proporción de Centros de Primaria según Tipo	330
Gráfica 6: Número y proporción de Centros de Secundaria según Tipo.....	330
Gráfica 7: Centros de Primaria Clasificados por Pertenencia a REEP según ISC	333
Gráfica 8: Centros de Secundaria Clasificados por Pertenencia a REEP según ISC	333
Gráfica 9: Centros de Primaria Clasificados por Pertenencia a ALDEA según ISC.....	334
Gráfica 10: Centros de Primaria adscritos a REEP según tipo de centro.....	334
Gráfica 11: Centros de Secundaria adscritos a REEP según tipo de centro.	335
Gráfica 12: Centros de Primaria adscritos a ALDEA según tipo de centro	335
Gráfica 13: Histogramas primaria y secundaria de la variable SOCIALpd	337
Gráfica 14: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor.	344
Gráfica 15: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor	350
Gráfica 16: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor.	369
Gráfica 17: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor	370
Gráfica 18: Puntuación media por preguntas, en Primaria	400
Gráfica 19: Puntuación media por preguntas de Secundaria.	402
Gráfica 20: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor.	404
Gráfica 21: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor	405



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Índice de Figuras

Figura 1: Educaciones superpuestas, contenido de interés mutuo	73
Figura 2: Dimensiones de la ED.	83
Figura 3: Itinerario seguido en el capítulo para describir el contexto de la ED en el ámbito formal. Fuente: Elaboración propia	114
Figura 4: Estructura de la asignatura de Educación para la Ciudadanía según Real Decreto 1631/2006. Enseñanza Secundaria Obligatoria y R.D. 1513/2006 de Educación Primaria.	129
Figura 5: Cursos a los que corresponde la implementación de Educación para la Ciudadanía	130
Figura 6: Contribución de cada asignatura de primaria a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana.....	145
Figura 7: Contribución de cada asignatura de secundaria a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana.....	146
Figura 8: Peso o ponderación simbólica de la EC y la CSC en el currículo global.....	148
Figura 9: Percepción de la ED por el profesorado	163
Figura 10: Percepción de la ED por el profesorado según las entrevistas	173
Figura 11: Principales Planes y Programas educativos promovidos por la Junta de Andalucía, con contenidos de ED.	175
Figura 12: Instituciones y organismos vinculados al centro educativo.....	182
Figura 13: Relaciones institucionales del Gabinete provincial de asesoramiento sobre convivencia	183
Figura 14: Relaciones institucionales del Centro de profesorado local	184
Figura 15: Relaciones institucionales de las ONGD locales	185
Figura 16: Relaciones institucionales del área de bienestar del ayuntamiento	186
Figura 17: Relaciones institucionales del sindicato	187
Figura 18: Relación simbólica entre instituciones y organismos que tienen relación con la ED	188
Figura 19: Sucesivos documentos de la Cooperación que aluden a la aplicación de la ED al ámbito formal de la educación.....	191
Figura 20: Cronología de las regulaciones que afectan a la ED en el ámbito andaluz..	193

Índice de Figuras

Figura 21: Itinerario del Capítulo II. Descripción del contexto de la ED en el ámbito Formal.	195
Figura 22: Proceso de Análisis descriptivo-comparativo entre EDCG y CSC seguido en el Capítulo III.....	309
Figura 23: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC.	310
Figura 24: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC.	387

RESUMEN

La Cooperación Internacional precisa de una evaluación de Educación para el Desarrollo que sirva de orientación para comprender, valorar y tomar decisiones que mejoren la eficacia y el impacto de sus actuaciones.

Este estudio se centra en demostrar cómo una herramienta que se emplea en el ámbito educativo formal, puede utilizarse para la evaluación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

El aprendizaje basado en competencias es una técnica educativa que se puede aplicar en muchos campos y ambientes de aprendizaje, es flexible y ajustable a objetivos precisos, y su evaluación permite valorar, de manera concreta, los resultados relativos a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de la población beneficiaria.

A través de un análisis descriptivo, se ha comparado EDCG con la Competencia Social y Ciudadana, hallando una fuerte relación entre ambas; en los contenidos, en la metodología de enseñanza-aprendizaje, y en sus planteamientos evaluativos. Esto implica que el Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana sirve como indicador de logros alcanzados, proporciona información relevante y útil para valorar el estado de la EDCG en el ámbito formal. Pero además de ser una importantísima fuente de acceso a datos reales, también sirve como un modelo para la evaluación de la EDCG.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, única en España en evaluar la Competencia Social y Ciudadana de manera exhaustiva, suministró, entre otros datos, las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems. La base de datos, corresponde a los segmentos de población que deben realizar la prueba según la Ley de Educación vigente en el curso 2010-2011, alumnos de 10 y 14 años. Incluye 2470 centros de primaria y 1607 centros de secundaria. No se trata de una muestra, sino de todo el alumnado que cumple esa condición, 178579 estudiantes en total.



Resumen

Se ha aplicado un diseño de análisis de datos no experimental y transversal, para el análisis de datos, donde no se manipulan deliberadamente las variables, y los datos vienen referidos a un único espacio temporal. Ello proporciona una panorámica del estado de la EDCG en la región española de Andalucía que ofrece información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos ante temáticas de Igualdad, Derechos Humanos, Migraciones, Ecología, Objetivos de Desarrollo, Ayuda Humanitaria y más.

Vincular la EDCG al enfoque educativo basado en competencias, implementado en escuelas e institutos, aporta ventajas tanto al campo de la cooperación como al ámbito educativo. A lo largo de su extensa trayectoria, la EDCG ha desarrollado abundantes e innovadores materiales didácticos que son aplicables a la adquisición de las Competencias Sociales y Cívicas, y que pueden aprovecharse como recursos por los centros educativos. Asimismo, la educación basada en competencias, metodología ya habitual y generalizada en la práctica docente, guía y facilita la integración de la EDCG al ámbito formal; un objetivo de las instituciones europeas desde hace décadas.

Palabras clave: Evaluación de la Educación para el Desarrollo, Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, Diagnóstico, Competencia Social y Ciudadana, Evaluación de educación basada en competencias.

ABSTRACT

International Cooperation requires an assessment of Development Education as a guide to understanding, evaluating and making decisions that improve the efficacy and impact of its actions.

This study focuses on demonstrating how a tool used in the field of formal education can be used to assess Development Education and Global Citizenship Education (DEGCE).

Competence-based learning is an educational technique that can be applied in many fields and teaching environments; it is flexible and adjustable to precise objectives, and its evaluation allows us to assess, in a concrete way, the results related to the acquisition of knowledge, skills, values and attitudes of the beneficiary population.

Through a descriptive analysis, we have compared DEGCE with social civic competences. We found a strong relationship between them in terms of content, teaching-learning method, and evaluative approaches. This implies that the diagnosis of Social and Civic competences serves as an indicator of achievements and provides relevant and useful information to evaluate the present state of DEGCE in formal ambit. Furthermore, in addition to being a very important source of access to real data, it also serves as a model for DEGCE assessment.

The Andalusian Agency for Educational Evaluation, the only one in Spain to evaluate exhaustively Social and Civic Competences, provided, among other data, the scores obtained in each one of the items. The database corresponds to the population segments that are required to take the test according to the Education Act in force in the 2010-2011 academic year: students aged 10 and 14 years from all 2470 primary schools and 1607 secondary schools. It is therefore not a sample but includes all of the students that fulfil the condition: 178579 in total.

Abstract

A non-experimental and cross-sectional data analysis design has been applied for data analysis, where the variables are not deliberately manipulated, and the data refers to a single moment in time. This gives an overview of the state of the DEGCE in the Spanish region of Andalusia that offers information on the knowledge, skills and attitudes of students in the areas of Equality, Human Rights, Migration, Ecology, Development Goals, Humanitarian Aid and more.

The linkage of the DEGCE to the competency based learning approach, implemented in schools and high schools, brings advantages both to the field of cooperation and to the field of education; throughout the extended trajectory of the DEGCE there have been developed many innovative didactic materials, that are applicable to the acquisition of social and civic competencies and which can be used as resources by educational centres. Similarly, the competency based learning methodology, already well established in teaching practice, guides and facilitates the integration of the DEGCE into the formal field; an objective of the European institutions for decades.

Keywords: Evaluation of Development Education, Development Education and Global Citizenship Education, Diagnostic assessment, Social and civic competence, Competency based learning assessment.

INTRODUCCIÓN

En estas líneas se exponen los motivos que nos llevaron a elegir y desarrollar este trabajo de investigación y que hoy entregamos como Tesis para optar al grado de *Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales* por la Universidad de Málaga, así como la descripción que delimita el objeto de la investigación realizada y del método de trabajo empleado.

DE LA MOTIVACIÓN

La **evaluación** de la **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global**, término al que en lo sucesivo nos referiremos por las siglas EDCG o de manera más breve ED, se presenta como una necesidad en España, Europa y el resto del Mundo.

Las instituciones europeas llevan décadas tratando de complementar el currículo académico de la enseñanza obligatoria con una educación que facilite la convivencia, la justicia, la solidaridad, la paz, la igualdad de género, la sostenibilidad del medioambiente y el respeto de los Derechos Humanos. Con este fin, las recomendaciones del Consejo Europeo se han extendido a todos los países miembros de la Unión, y a partir de 2005, cada uno de ellos incorpora estos contenidos como eje transversal, que afecta a todas las actividades académicas y de gestión de los centros educativos; o bien incluyen la asignatura de Educación para la Ciudadanía a su currículo. La normativa española considera ambas vías a la vez.

Por su parte, la UNESCO, desde sus orígenes, viene trabajando en acuerdos universales, señalando objetivos y movilizand o la opinión internacional a través de su acción normativa. En el período 2005-2014, se aprobó el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO 2002), y tomando como

Introducción

base los logros alcanzados en esta década, persevera en su propósito renovándose bajo el Programa de Acción Mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO 2013) donde se propone la integración sistemática de esta disciplina en el ámbito formal, junto al aporte de evidencias relativas a los resultados del aprendizaje.

Además, las Naciones Unidas promueven la ED desde los Objetivos de desarrollo Sostenible de la agenda post 2015. Los indicadores sugeridos para medir estos objetivos se expresan en clave de competencias, evaluando conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), establecidos en el año 2000, son ocho propósitos que los Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a tratar de alcanzar para luchar contra la pobreza extrema en sus diferentes dimensiones para 2015. En base a esta alianza mundial se ha progresado en el logro de dichos objetivos, medidos por metas e indicadores, y se han producido verdaderos cambios en la vida de las personas. Las Naciones Unidas han renovado su Agenda de Desarrollo el 26 de septiembre de 2015 en la sede de la ONU en Nueva York; para ello 193 países han trabajado en común a fin de acordar los nuevos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que dan continuidad a los anteriores ODM. Entre ellos, el Objetivo genérico 4 contiene 10 objetivos específicos, el 4.7 es particularmente importante para esta Tesis.

4.7 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 (Naciones Unidas 2015:20)

Esta meta específica precisa de indicadores que midan el avance real y actualmente es reconocida la dificultad para encontrarlos (UNESCO 2016:37). Otros expertos afirman en el mismo sentido y reconocen la dificultad para saber si una persona es un

Introducción

"pensador crítico reflexivo" o posee "conciencia global", como lo es saber si una persona ha adquirido la sensibilidad y capacidad de la percepción estética e interpretación metafórica de una obra de arte, ya sea musical, pictórica o escultórica (Eder 2004). Pero este mismo autor afirma que aunque no sean perfectos porque no se alineen completamente con el resultado deseado, podemos encontrar indicadores efectivos que sirvan como evidencia de que lo que se espera que se aprenda, realmente está siendo aprendido.

Una educación con garantías de calidad supone una adecuada planificación, seguimiento y evaluación del proceso instructivo para la contribución a la mejora del aprendizaje. De igual manera, la ED, que junto a la cooperación para el desarrollo y la acción humanitaria, constituyen las tres áreas principales de la Cooperación Internacional, también requiere de una evaluación del proceso de implementación, estimar los cambios producidos y los beneficios que ha aportado. La ED precisa valorar sus resultados a fin de tomar decisiones en coherencia con sus propósitos, optimizar los rendimientos educativos y poder rendir cuentas.

Pero la dificultad para su evaluación aumenta los obstáculos a los que ha de enfrentarse sumándose a otros ya conocidos:

El hecho de que la ED tenga el origen en un campo, el de la cooperación, y actúe en otro, el ámbito formal, le confiere una gran complejidad por el solapamiento de campos de actuación (Baselga P., Ferrero G., Boni A. 2004). Ha de afrontar la dificultad de establecerse de manera habitual en el ámbito formal y la falta de reconocimiento de su aporte a la mejora académica (Ruiz-Varona y Celorio, 2012), y aunque las instituciones europeas recomiendan incluir sus contenidos en el sistema educativo, sigue sin establecerse de manera precisa. Aparte de estas dificultades, ha de enfrentarse a las de aspecto económico por la financiación siempre limitada. Por ello, avanzar en la evaluación de la ED, contribuiría en demostrar los considerables esfuerzos realizados y su aportación a la mejora educativa.

Aunque la necesidad de evaluar la ED ya es de alcance mundial, la preocupación por dicha evaluación no ha surgido motivada por la aprobación de los ODS, lleva dándose desde hace mucho tiempo:

Introducción

En la recomendación 1 del informe de seguimiento DE WATCH se expone que:

Con el fin de desarrollar el sector de ED de forma coherente, eficaz y de manera sostenible, las estrategias nacionales deben establecer, evaluaciones y revisiones de forma regular. Krause (2010).

También se alude a dicha necesidad en el Consenso Europeo sobre el Desarrollo (Unión Europea 2007) que destaca la evaluación como parte de las principales metas de la ED a nivel europeo. Así como en otros informes, Rajačić (2010), Fricke (2015), y es que el interés sobre la evaluación en este campo se considera una herramienta imprescindible para la mejora de su calidad e impacto.

A nivel nacional, el II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 (España 2005b), habla de la evaluación de la cooperación como una de las actividades más relevantes para conocer el funcionamiento, los resultados y los efectos de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) española, herramienta especialmente necesaria para mejorar la calidad y la eficacia de las acciones de cooperación. (p. 115)

En esta misma línea se manifiesta el III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012, (España 2009:81) que se compromete a poner en marcha medidas que potencien la investigación y la evaluación de ED que apoyen procesos educativos; y el IV Plan Director afirma que:

Resulta necesario consolidar los avances en ED de ciclos anteriores desde la medición, evaluación y generación de evidencias acerca de las experiencias más eficaces. Se propone fomentar la cultura evaluativa de la educación para el desarrollo en las funciones de mejora, generación de conocimiento sobre la práctica y rendición de cuentas. (España 2013 d:33)

Por último mencionar que en el ámbito regional, el Plan Andaluz de la Cooperación al Desarrollo, demarcación en la que nos iremos centrando al final de la Tesis, también reconoce la importancia de este aspecto refiriéndose en particular a la evaluación de la ED.

Introducción

Hay que incluir en las intervenciones el desarrollo de herramientas evaluativas y de diagnóstico adecuadas que permitan identificar y seguir los procesos educativos, incorporando planes de mejora y orientaciones claras para su implementación, al igual que deben integrar las diversidades de situaciones y cosmovisiones que atienden a la diferencia de género, además de la generación de conocimiento sobre la práctica y la rendición de cuentas. (Junta de Andalucía 2015: 66).

Pero los documentos institucionales, que regulan las actuaciones de la ED (Planes directores, estrategias, convocatorias, leyes de cooperación), carecen de indicadores de seguimiento y evaluación y por tanto no ofrecen información sobre el grado de cumplimiento que estas propuestas esperan. Y como alternativas de acción se sugiere la evaluación de los distintos recursos disponibles de la ED: materiales, formación, organización y financiación (Escudero y Mesa, 2011:10). También en las ONGD queda ampliamente reconocido que hay una necesidad de adaptar la evaluación de la ED para conocer los resultados obtenidos y las nuevas necesidades formativas, en lugar de centrarse tanto en la evaluación de los proyectos de ED y su estructura.

La necesidad de la evaluación en la ED se considera imprescindible para poder analizar los efectos de las actuaciones, generar y difundir aprendizajes y dar cuenta de las responsabilidades de cada uno de los implicados en esas acciones. Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje, detectar errores y planificar nuevas actuaciones. Evidenciar los logros y beneficios alcanzados de las actuaciones de ED, puede contribuir a impulsar una presencia más regular en el ámbito formal. Avanzar en su consolidación es así mismo motivo por el que se hace necesario encontrar vías que ayuden al fomento y mejora de la evaluación de la ED. Por todo ello el sector de la ED tiene que reaccionar ante tan manifiesta demanda de incuestionable necesidad y utilidad.

En otro orden de cosas, hemos de referir que muchos economistas han orientado su trabajo a la consecución de una sociedad más justa, solidaria y humana, dado que este campo de conocimiento se muestra como medio que cuenta con determinados instrumentos y ventajas para avanzar en el logro de una sociedad diferente. Así

Introducción

podemos nombrar a Gunnar Myrdal y su análisis de pobreza en países subdesarrollados; Muhammad Yunus, desarrollador del concepto de microcrédito. Amartya Sen, teórico de la economía del desarrollo. José Luis Sampedro quien ha ejercido el humanismo crítico. Artur Manfred Max Neef, conocido por su tesis de “Economía Descalza”. Con ellos sólo se han mencionado a algunos, pero hay muchos más que han difundido nuevas teorías que influyen en un número creciente de personas sensibilizadas con la idea de un cambio de la realidad económica y social, así podemos hablar de la economía del bien común, del decrecimiento; de las economías alternativas, de conceptos plenamente integrados en el uso de la economía cotidiana como banca ética, consumo responsable, comercio justo o responsabilidad social corporativa. De hecho, ya se reconoce legalmente a la economía social y solidaria que pretende la mejora de la calidad de vida y el bienestar de toda la sociedad sin exclusión de ningún tipo. Incorpora a la actividad económica valores universales, como la equidad, la justicia, la fraternidad económica, solidaridad social y democracia directa. Favorece la cooperación en lugar de la competencia. Es una economía que propone una nueva forma de producir, de consumir, de distribuir; alternativa viable y sostenible que aspira a consolidarse como un instrumento de transformación social. La economía social y solidaria está al servicio del desarrollo personal, social y sostenibilidad ambiental por encima de otros intereses.

Hay informes, como los de Intermon Oxfman; Hardoon D. (2016), o El de la Asociación Estatal de Directores y Gerentes en servicios Sociales; García Herrero G. (Coord.) (2015), que avisan de que la desigualdad se sigue acentuando, la precariedad laboral está dando lugar a trabajadores pobres, que la pobreza prolongada da lugar a la exclusión y desafección social, a la violencia, inseguridad ciudadana, xenofobia, racismo, etc. Que todo ello dificulta la convivencia y el bienestar. Que la evasión fiscal y los paraísos fiscales impiden la recaudación necesaria para una redistribución de rentas y gastos sociales que reviertan en un beneficio social. Y coinciden en apuntar al modelo económico y los principios que rigen su funcionamiento como los que nos han llevado a esta situación que se ha vuelto extrema, insostenible e injusta. Las soluciones que proponen pasan por regular la situación con nuevas políticas y criterios del mercado laboral, del ámbito fiscal y protección social. Todas ellas áreas económicas.

Introducción

Por ello la ED, cuyo objetivo general es promover una ciudadanía global comprometida en la lucha contra la pobreza y exclusión, así como la promoción del desarrollo humano y sostenible, es complementaria y necesaria para proporcionar una economía al servicio de las personas y la solidaridad.

Como afirmó Myrdal, los fenómenos económicos, sociales e institucionales son interdependientes, por ello defendió la interdisciplinariedad en las ciencias sociales. La economía debe permanecer atenta a los acontecimientos impulsores del cambio social y mantenerse interesada en las tendencias formativas, para adelantarse a las demandas del mercado y contribuir a su avance y prosperidad. Ya es una realidad que en los planes educativos se dirija a implementar una formación para la ciudadanía global, una ciudadanía consciente de los problemas mundiales así como responsable de los efectos de su conducta. Se fomenta un ciudadano activamente comprometido al logro de un mundo mejor y respetuoso con los Derechos Humanos. Como hemos visto, en el ámbito de la Cooperación internacional esta acción formativa también ocupa un lugar importante a través de la Educación para el Desarrollo, tema central de esta Tesis. No cabe duda, de que hay grandes influencias didácticas que confluyen y encaminan a nuevas formas de comportamiento social y económico. Por ello, desde el punto de vista de la disciplina económica, es necesario tener en cuenta indicadores que expliquen la nueva realidad social, para poder contribuir al desarrollo económico en nuevos contextos. Pero la realidad social empieza a gestarse en los centros educativos y en la educación que allí reciben los estudiantes, es por eso que las evaluaciones que muestren conocimientos, habilidades y actitudes, han de realizarse principalmente en estas etapas de formación temprana, con el objeto de mejorar las intervenciones.

La ED forma una parte esencial de la Cooperación Internacional, facilita la construcción de una sociedad comprometida con la erradicación de la pobreza y con el desarrollo humano y sostenible. Mi primera toma de contacto con la ED fue en el Master de Cooperación Internacional y políticas de Desarrollo realizado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Málaga en el curso 2009-2010. Se dotaron al Master con sólo cuatro horas de contenidos de ED, pero fueron cuatro horas completamente motivadoras e ilusionantes para mí. Momento desde el cual he orientado mi trabajo de

Introducción

investigación a contribuir y avanzar en cuestiones relacionadas con ED, una vez comprendida la relevancia de dicho proceso educativo. Una de las investigaciones está publicada en revista y el resto en congresos con mesas específicas de ED, todos los trabajos están integrados en esta Tesis. No obstante, mi experiencia con la ED, se ha dado en campos distintos al de la investigación; aunque mi formación pertenece a las disciplinas económicas y empresariales siempre he estado rodeada de un entorno vinculado con la docencia, tanto en el ámbito familiar como el laboral, esto ha hecho que incorpore las inquietudes propias del espacio educativo a los hábitos y rutinas de trabajo; en particular, mi compromiso con la implementación de la ED como elemento transversal y diferenciador en la enseñanza de Economía. Para ello, seguí formándome y completé el curso de Especialista Universitario en Educación para el Desarrollo, Sensibilización social y Cultura de Paz en el curso 2011-2012 en la Universidad de Pablo de Olavide. Por el momento, mi trayectoria formativa en este campo culmina con la realización de esta Tesis Doctoral, que es el resultado del deseo de avanzar en un tema crucial y necesario para la ED, es una forma de contribuir humildemente a clarificar procesos en la obtención de indicadores para su evaluación.

Podemos concluir que las razones que justifican la elección de la evaluación de la ED como objeto de estudio para elaborar el trabajo de investigación con el que opto al grado de Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Málaga, son pertinentes dentro del interés personal, dentro del programa académico conducente al grado de Doctora, el Master de Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo, así como pertinente dentro de la institución de enseñanza económica a la que está adscrito.

La evaluación de la ED puede operar como un factor relevante por las expectativas en el desarrollo de indicadores, no sólo a nivel mundial sino también estatal, regional, provincial y de centro educativo. Indicadores que aunque particularmente sean importantes para la Cooperación Internacional y ONGD, también lo son para toda la comunidad educativa, profesorado y alumnado; de interés social, en general, pero también económico y político.

DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una vez seleccionado el tema objeto de estudio: *La Educación para el Desarrollo*; y el problema: *La necesidad de evaluar*, es preciso acotarlo, determinar las cuestiones en las que se centrará nuestro trabajo.

Las actividades de ED se llevan a cabo en grupos claramente identificados, así podemos distinguir tres ámbitos de actuación: *Educación formal*, procesos desarrollados dentro de la enseñanza reglada; *educación no formal*, desarrollada en grupos con titulaciones que no son propias del sistema educativo reglado; y *educación informal*, la que se da fuera de cualquier ámbito educativo, como pueden ser las actividades realizadas a través de los medios masivos de comunicación. En este trabajo nos centramos en el ámbito formal de la educación.

Si se pretende encontrar mecanismos para evaluar el rendimiento de los alumnos en el terreno de ED, comprobar efectos de implementación de procesos educativos, detectar errores y planificar nuevas actuaciones, se pueden aprovechar las experiencias ya conocidas y válidas en el ámbito de la educación formal para tal fin, trasladarlo y aplicarlo al campo de ED. De este modo, se persigue identificar aspectos de correspondencia, a partir de la base teórica que existe actualmente, entre las evaluaciones del ámbito formal y las necesidades que satisfaría una evaluación de ED. En caso de lograr establecer un grado considerable de rasgos coincidentes, significará que es posible medir los atributos de ED utilizando evaluaciones y datos existentes.

Para abordar el problema hemos acotado el estudio desde el enfoque pedagógico basado en el aprendizaje por competencias clave, incorporado a la normativa educativa desde el año 2006 por los países de la Unión Europea. Puntualizadas ocho competencias, es a través de una de ellas, la Competencia Social y Ciudadana, con la que hemos encontrado un grado considerable de correspondencia de propiedades y la posibilidad de encontrar tanto indicadores que nos permitan conocer el estado de la ED en el ámbito formal, como un modelo a seguir para crear nuevas evaluaciones de ED. En cuanto a las pruebas ya existentes de dicha competencia disponibles se encontraron las siguientes:

Introducción

- El Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) toma muestras a nivel mundial. Las limitaciones fueron tener pocos ítems relacionados de manera estrecha con ED y otros no liberados, y por tanto desconocidos para nosotros, lo que supuso descartarla para nuestro estudio, no obstante reconocemos todo su potencial. En el mismo caso nos encontramos con la Evaluación General de Diagnóstico realizada en España en 2009 para primaria y 2010 para secundaria.

- La evaluación de la Competencia Social y Ciudadana realizada en Andalucía el curso 2010-2011, es donde encontramos los recursos suficientes. El estudio ICCS, mencionado en el párrafo anterior fue la guía para elaborar la Prueba andaluza (Roca, 2013:12). Se efectuó a todos alumnos de 4º curso de Educación Primaria (10 años) y de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (14 años). Estos segmentos de población son los que determina la Ley Educativa que han de realizar la evaluación. Además del análisis de la prueba en sí misma que haremos, disponemos también de las puntuaciones que obtuvieron los alumnos andaluces agrupadas por centros educativos. Los datos de la evaluación con los que trabajamos en esta Tesis, no son una muestra, son los pertenecientes a todo el segmento de la población andaluza antes mencionado, en total participaron 178579 alumnos, 2472 centros educativos de primaria y 1611 centros de secundaria. Estos datos son inéditos, no mostrados hasta el momento por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, ni explotados por otros investigadores.

Con todo lo expuesto, se ha delimitado el objeto formal y material. Pero antes de evaluar el nivel de competencias en ED alcanzado por el alumnado, se plantea otro objeto de estudio adicional; se realizó otro estudio de campo que permitió explorar ciertos elementos que intervienen en el proceso educativo y por tanto pueden ser considerados como factores condicionantes del rendimiento del alumno: La normativa educativa que favorece a la ED, las vías de implementación de ED en los centros educativos. Los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, el interés del profesorado por la ED, comprobar su grado sensibilización ante cuestiones de ED. Programas educativos que le prestan apoyo externo, coherencia entre propósitos educativos de la Cooperación y los del ámbito formal. Vínculos y conexiones entre los

Introducción

centros educativos y diferentes instituciones y organismos que promueven ED. Dicho estudio se llevó a cabo en seis centros de secundaria y bachiller, tiene un carácter local, limitado a un área geográfica pequeña pero abordable y suficiente para comprender. Todo ello, nos proporcionará recomendaciones para la introducción de ED en el ámbito formal, tanto al profesorado como a agentes externos e instituciones relacionadas con la ED que intervienen en dicho ámbito, además de desvelar factores cuantitativos útiles para saber la influencia de determinados programas educativos en los resultados de la prueba andaluza. Esto nos lleva a recopilar datos adicionales, que junto a los de la evaluación antes mencionada, nos permitirá comprobar si hay correlación.

Éstas y otras reflexiones nos llevaron a que con nuestro trabajo tratásemos de dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas:

- ¿Es posible aportar una propuesta de evaluación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal?
- ¿Cuál es la normativa en el sistema educativo y cuáles son sus referencias a la ED?
- ¿Cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación? ¿Qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria en este campo? ¿Atrae su interés? ¿Qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal que nos aporten orientación sobre las necesidades que puede tener?
- ¿Cómo saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal, en los centros educativos de niveles superiores a la educación primaria, y no universitarios? Al respecto, ¿Podemos obtener opiniones más personales y emocionales? ¿Cuáles son, según ellos, las vías de implementación de ED? ¿Cómo superan las dificultades y vencen frustraciones?
- ¿Cuál es el funcionamiento de los centros educativos? ¿Cuáles son los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos? ¿Qué mecanismos permiten la introducción de contenidos de ED?

Introducción

- ¿Hay relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED?
- ¿La Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED?
- ¿Cuál es el nivel de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria?
- ¿Cuál es la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba?

Al dar respuesta a las cuestiones anteriores, pretendemos alcanzar el siguiente *objetivo general*:

- Aportar una propuesta de Evaluación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal

Junto a los *objetivos específicos* que a continuación enumeramos:

- Conocer la normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED.
- Conocer cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación. Conocer qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria, si atrae su interés y detallar las circunstancias que rodean a la ED, en el ámbito de la educación formal, para orientarnos acerca de las necesidades que puede tener.
- Saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal. En particular, enfocando el estudio en los centros educativos de niveles superiores a la educación primaria y no universitarios. Obtener opiniones más personales y emocionales, saber cómo superan las dificultades y vencen frustraciones. Comprender, según ellos, las vías de implementación de ED en el centro educativo.
- Conocer el funcionamiento de los centros educativos. Los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED.

Introducción

- Determinar la relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED.
- Comprobar si la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED.
- Comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria.
- Comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.

DE LA DOCUMENTACIÓN Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Las fuentes de documentación e información utilizadas para la confección de nuestro trabajo de investigación han sido muy variadas. Fuentes formales publicadas, fuentes informales a partir de entrevistas, encuestas, asistencia a cursos, seminarios y congresos. Fuentes tabulares, información de carácter estadístico y numérico obtenida principalmente por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa al proporcionarnos los resultados de la Prueba de Evaluación de la Competencia Social y Ciudadana sobre la que trabajaremos, y por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que aportó el registro de centros educativos adscritos a programas de educación ambiental y programas de convivencia.

DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Se pueden encontrar trabajos previos referidos a la ED en el ámbito formal, pero hasta el momento han sido muy pocas las investigaciones realizadas referentes a evaluaciones que aporten información sobre la adquisición de una adecuada cualificación del alumnado en ED, aspecto que constituye el objetivo de nuestra investigación. Y aunque cada vez es más aceptada la necesidad de facilitar formas de medir el cambio de habilidades y actitudes en el público objetivo de la ED, siguen faltando modelos y metodologías específicas para ello.

Introducción

Entre los estudios precedentes podemos desatacar el realizado por José Escudero y Manuela Mesa en el año 2011, “Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España”. Se analiza el marco institucional en el que se inserta la ED, los procesos educativos y metodologías, la participación, la formación, los materiales y los discursos dominantes, la coordinación entre los actores y sus ámbitos de actuación.

En el mismo año se publica “Educación para la Ciudadanía: Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas”. Los autores son Miguel Argibay; Gema Celorio; Juan José Celorio y Alicia López de Munain (2011). Este trabajo recoge la evolución de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos dentro del Estado español, a través de los procesos específicos puestos en marcha en algunas de ocho comunidades autónomas seleccionadas. Contribuye a que el lector pueda sopesar la coherencia o incoherencia del conjunto del proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía; y pueda valorar el alcance de las perspectivas que se abren para la formación de una ciudadanía responsable, participativa y solidaria.

En el año 2012 los autores José Manuel Ruiz Varona y Gema Celorio publicaron “Una Mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo” en el que se recopilaron y contrastaron estudios de diagnóstico de ED realizados en la última década en el Estado español, cinco de alcance estatal y nueve de carácter autonómico. En ellos predominan elementos cualitativos, como son las entrevistas personales al profesorado y a técnicos de ED, pero en ninguno de los estudios mencionados se evalúa al alumnado.

El trabajo de De Antón L. y Surja P. (2011) o el proyecto Queirón (Ochoa Rodríguez MD. Torres Martín de Rosales MP. 2014) impulsado por la Fundación Albiar y publicado en 2014, aportan catalogadas las principales aportaciones prácticas realizadas en evaluación de ED, por un lado identifican y analizan las metodologías de evaluación de intervenciones de ED más utilizadas por las organizaciones, sus deficiencias y limitaciones; y por otro lado promueve la reflexión y encuentro entre las ONGD para generar nuevos aprendizajes y propuestas de evaluación de ED. El estudio dio lugar a un nuevo enfoque de evaluación de ED basado en el enfoque criterial, comúnmente aceptado por el sector de la cooperación al desarrollo e impulsado por el Comité de

Introducción

Ayuda al Desarrollo (CAD). En el criterio de “Impacto”, se pretenden evaluar los cambios atribuibles a las intervenciones y se reconoce la necesidad de considerar los cambios en valores y actitudes, aunque no indica el modo de proceder para ello.

En el año 2014 se edita *“Evaluación ex ante en ED. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal”* de los autores Rodríguez San Julián E., Boni A. Arias B. Ballesteros J.C. y Megías I. La publicación, aporta conceptos muy útiles que adoptamos en nuestra investigación. Presenta un informe que muestra los resultados y el proceso de construcción de una propuesta para consensuar indicadores de evaluación ex ante, para proyectos de ED en el ámbito formal. Entre los 41 indicadores que propone como necesarios, cuatro de ellos apuntan a la necesidad de justificación del cambio en actitudes, habilidades y conocimientos del alumnado, demanda que es posible atender con la aportación de esta Tesis.

Fuera de nuestras fronteras encontramos obras como: Seguimiento de la Educación para la Ciudadanía Global: Una contribución a debate de Fricke H.-J., Gathercole C. y Skinner A. (2015). El documento propone un marco de la Educación para la Ciudadanía Global, en el que se identifican las oportunidades y desafíos para lograr una educación transformadora y holística. Realiza una revisión conceptual de la ED y hace propuestas sobre los valores que se debería promover. Aunque no desarrolla un método de evaluación específico, sí recoge algunas ideas iniciales para explorar los marcos de control y seguimiento de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y refiere los más recientes criterios de evaluación que han surgido en Europa.

El artículo “Seguimiento y evaluación durante el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)” escrito por Daniella Tilbury (2007 b), se examinan las iniciativas actuales en materia de indicadores de la EDS en todo el mundo y se centra en los esfuerzos de la Comisión Económica de las Naciones Unidas y la UNESCO y la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza para Asia y el Pacífico. Estas iniciativas ayudan a identificar marcos de indicadores relevantes y aprendizajes valiosos. Dicho trabajo sobre indicadores de EDS se sitúa dentro del marco mundial de seguimiento y evaluación de la UNESCO, publicado a mediados de 2008.

Introducción

El Programa de Aprendizaje Global, o Global Learning Programme en inglés (GLP), tiene como objetivo capacitar a los niños y jóvenes, y apoyar a los docentes proporcionando un enfoque pedagógico para que contribuyan positivamente a un mundo globalizado. El objetivo del programa es que los jóvenes tengan un conocimiento profundo y comprensión crítica de la pobreza global y el desarrollo mundial y las formas en que se puede reducir. Ve la ED no como una meta educativa, sino como un proceso educativo, una manera de enseñar y aprender. El programa, puesto en marcha desde 2013 en el Reino Unido y dirigido por Douglas Bourn (2014 b), aporta abundante información e investigaciones. Aunque todavía no se han publicado resultados de evaluación del alumnado, es un ejemplo de implementación de ED y aportación de criterios de evaluación, útiles para concretar modelos de evaluación de ED y aplicables de manera más genérica a otros programas y actuaciones.

Por último el *“Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación Global 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos. Hacia el desarrollo de un módulo internacional para evaluar el aprendizaje en la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): Una revisión crítica de las estrategias actuales de medición”*, escrito por Bryony Hoskins a finales de 2016, es un documento especialmente importante en esta Tesis debido a que, ya a punto de depositarla, este estudio de la UNESCO, reconoce la evaluación ICCS, en la que está basado el método de evaluación de ED que defiende la presente investigación, como idónea para evaluar la ECG y EDS, bajo nuestro posicionamiento teórico ambas son partes integrantes de ED. Por consiguiente, en dicho documento encontramos un aval que aporta solidez a las conclusiones obtenidas en esta Tesis. Significa que el modelo de evaluación que proponemos aquí ya cuenta con la aceptación y confianza de expertos evaluadores.

DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La normativa educativa hace numerosas referencias a contenidos que guardan una relación directa con la Educación para el Desarrollo. Al profundizar en dicha regulación se pueden identificar conexiones entre componentes pedagógicos, que nos conducen a criterios de evaluación compatibles para ambos campos, el ámbito formal de la educación y la Educación para el Desarrollo.

Del análisis de la bibliografía e información recopilada, surgieron preguntas y necesidad de determinadas comprobaciones que dieron lugar a la formulación de las siguientes hipótesis de trabajo:

- H₁ Es viable contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal a partir de otras evaluaciones ya realizadas como es la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana.

Junto a esta hipótesis, hay otras que a continuación enumeramos:

- H₂ Existe relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED.
- H₃ Existen elementos en común en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana, y una evaluación de ED.
- H₄ Es posible comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria.
- H₅ Es posible comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.

El motivo por el que se desarrollan nueve preguntas de investigación, nueve objetivos y tan sólo cinco hipótesis, es debido a que cuatro de los objetivos específicos son descriptivos y por tanto carecen de hipótesis asociada, pues no da lugar a contrastar variables, verificar una suposición, conjetura ni presunción.

Para facilitar la comprensión, añadimos el siguiente cuadro resumen en el que figuran conjuntamente los problemas, objetivos e hipótesis, y demuestra la coherencia entre

Introducción

ellos. El cuadro muestra una panorámica de la orientación que ha tomado el trabajo y del grado de conexión lógica entre título y los demás elementos de investigación.

Tabla de Correspondencia entre Problemas de Investigación, Objetivos e Hipótesis

Título de la Tesis: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Una Propuesta de Evaluación en el ámbito Formal		
Problema Principal	Objetivo Principal	Hipótesis Principal
¿Es posible aportar una propuesta de evaluación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal?	Aportar una propuesta de Evaluación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal	H ₁ Es viable contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal a partir de otras evaluaciones ya realizadas como es la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana.
Problema Específico	Objetivo Específico	
¿Cuál es la normativa en el sistema educativo y cuáles son sus referencias a la ED?	Conocer la normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED.	
Problema Específico	Objetivo Específico	
¿Cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación? ¿Qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria en este campo? ¿Atrae su interés? ¿Qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal que nos aporten orientación sobre las necesidades que puede tener?	Conocer cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación. Conocer qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria, si atrae su interés y detallar las circunstancias que rodean a la ED, en el ámbito de la educación formal, para orientarnos acerca de las necesidades que puede tener.	
Problema Específico	Objetivo Específico	
¿Cómo saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal, en los centros educativos de niveles superiores a la educación	Saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal. En particular, enfocando el estudio en los centros educativos de niveles	

Introducción

primaria, y no universitarios? Al respecto, ¿Podemos obtener opiniones más personales y emocionales? ¿Cuáles son, según ellos, las vías de implementación de ED? ¿Cómo superan las dificultades y vencen frustraciones?	superiores a la educación primaria y no universitarios. Obtener opiniones más personales y emocionales, saber cómo superan las dificultades y vencen frustraciones. Comprender, según ellos, las vías de implementación de ED en el centro educativo.	
Problema Específico	Objetivo Específico	
¿Cuál es el funcionamiento de los centros educativos? ¿Cuáles son los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos? ¿Qué mecanismos permiten la introducción de contenidos de ED?	Conocer el funcionamiento de los centros educativos. Los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED.	
Problema Específico	Objetivo Específico	Hipótesis Específica
¿Hay relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED?	Determinar la relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED.	H ₂ Existe relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED.
Problema Específico	Objetivo Específico	Hipótesis Específica
¿La Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED?	Comprobar si la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED.	H ₃ Existen elementos en común en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana, y una evaluación de ED.
Problema Específico	Objetivo Específico	Hipótesis Específica
¿Cuál es el nivel de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria?	Comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria.	H ₄ Es posible comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria.
Problema Específico	Objetivo Específico	Hipótesis Específica
¿Cuál es la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba?	Comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.	H ₅ Es posible comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.

Para alcanzar los objetivos propuestos y contrastar las hipótesis anteriores se planteó y diseñó el trabajo de investigación que presentamos, cuya estructura y contenido pasamos a detallar:

CAPÍTULO I. La Educación para el Desarrollo: Marco Teórico

Este capítulo muestra la relevancia de la ED dentro de nuestro sistema social y económico. Enmarca la evolución y debate actual del concepto de Educación para el Desarrollo y delimita el marco normativo e institucional en el que opera. Finaliza con una definición y clasificación de las metodologías más representativas de evaluación de acciones de ED, así como determinados criterios para la elección de indicadores. Todo ello nos ayudará a posicionarnos y clarificar conceptos en los que apoyarnos para lograr el objetivo de la investigación.

CAPÍTULO II. Antecedentes y contexto del estudio. La educación para el Desarrollo en el ámbito formal: Normativa educativa, profesorado y otros agentes involucrados.

Capítulo dedicado a analizar la Competencia Social y Ciudadana y la Educación para la Ciudadanía en el contexto de la normativa educativa actual, siempre desde el enfoque de ED. Advertiremos que dicha normativa facilita ampliamente la implementación de ED en el ámbito formal. En una segunda parte se analizan otros factores condicionantes del rendimiento académico, el profesorado, los centros educativos, organismos, instituciones y programas de apoyo externo. Se pretende identificar las conexiones entre los distintos factores educacionales y la ED, que nos conduzcan a una metodología evaluativa viable y compatible para ambos campos, el del ámbito formal y el de ED.

CAPÍTULO III. La Prueba de Evaluación de Diagnóstico y su relación con la ED. Análisis comparativo de elementos de ED y CSC.

En una primera aproximación empírica, se realiza un análisis descriptivo-comparativo de los nexos de unión que guardan la Competencia Social y Ciudadana y la ED. Con el análisis descriptivo de los ítems concretos de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de dicha competencia realizada en el curso 2010-2011 en Andalucía, se demuestra que una herramienta que se emplea en el ámbito educativo formal, se puede utilizar y es válida para la evaluación de la ED, que es nuestra hipótesis de partida. La novedad es que Andalucía es la única comunidad que ha evaluado esta competencia de manera tan exhaustiva, frente a otras comunidades que se han centrado en las materias más tradicionales.

Posteriormente analizamos de manera descriptiva, ítem a ítem, la Prueba de Evaluación andaluza, para comprobar que ésta ha incluido la gran mayoría de las temáticas pertenecientes al campo de la ED y de la agenda internacional, además de cumplir las prioridades horizontales de la Cooperación.

CAPÍTULO IV. Rendimiento en ED del alumnado. Puntuación obtenida en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico.

En una segunda aproximación práctica, se muestra el rendimiento del alumnado andaluz en temáticas de ED con la ayuda de las calificaciones que se obtuvieron en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC realizada en Andalucía en el curso 2010-2011. Gracias a ello veremos cuáles son las temáticas en las que destacan y en las que necesitan un progreso. Se pretenden encontrar además, los factores externos que hayan podido influir en el resultado de la prueba.

CAPÍTULO V. Conclusiones de la Investigación.

El capítulo recopila los pasos llevados a cabo en la investigación y presenta los principales hallazgos que construyen la idea que defendemos en esta Tesis.

Se ha optado por una redacción minuciosa y exposición de evidencias sintetizadas en tablas y figuras; organizada por objetivos, con un repaso de método, contexto y particularidades que sustentan la conclusión general.

DEL MÉTODO DE TRABAJO EMPLEADO

Capítulo I

En una primera parte, hemos desarrollado un trabajo de análisis bibliográfico y documental estableciendo criterios de búsqueda en función de las temáticas que han sido objeto de estudio para construir el marco teórico.

Capítulo II

Mismo método para conocer la normativa educativa que favorece la ED en el ámbito formal. Análisis bibliográfico y normativo referente a educación.

Para conocer cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación. El grado de concienciación tienen los profesores de secundaria, si atrae su interés y qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal. Se ha utilizado una investigación de campo. El estudio se llevó a cabo en seis centros de secundaria y bachiller, es un estudio de carácter local, limitado a un área geográfica pequeña pero abordable y suficiente para nuestros propósitos. Empleamos una metodología cuantitativa para la recogida de datos medidos sistemáticamente, usando como instrumento la encuesta dirigida al profesorado. Tras la selección de los niveles de educación predeterminados y delimitación del área geográfica que nos sirve como muestra, procedemos a la distribución de la encuesta al profesorado y la recopilación de datos derivados de los 106 profesores que accedieron a cumplimentar la misma.

A fin de saber de manera más individualizada y cualitativa la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal, conocer el funcionamiento de los centros educativos, los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos y los mecanismos que permiten la

Introducción

introducción de contenidos de ED, se empleó una investigación empírica cuyo diseño de campo se basó en entrevistas a los distintos actores mencionados. Se hizo un estudio descriptivo, utilizando como instrumento entrevistas personalizadas que nos permitieron la recopilación de datos, obteniendo unos resultados cualitativos. Se realizaron 27 entrevistas a profesores cuya identidad se mantendrá anónima. Éstas fueron dirigidas a profesores responsables de programas o actividades relacionados con la ED.

Capítulo III

Con el propósito de determinar la relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de ED, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo-comparativo, configurando una lista de puntos de cotejo que nos permiten observar similitudes y diferencias que muestran la relación existente entre ambas, y profundizando el análisis en las características comunes y susceptibles de consideración en sus evaluaciones.

Para comprobar si la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED nos hemos basado en el análisis documental perteneciente, tanto al modelo de evaluación de la Competencia Social y Ciudadana, como a las sugerencias hechas por organismos pertinentes y relacionados con ED, así como por nuestras propias aportaciones. Las fuentes utilizadas han sido textos normativos vigentes que afectan a ambos conceptos, además de investigaciones y ensayos que aportan otros puntos de vista.

Posteriormente analizamos de manera descriptiva, ítem a ítem, la Prueba de Evaluación andaluza, para comprobar que ésta ha incluido la gran mayoría de las temáticas pertenecientes al campo de la ED y de la agenda internacional, además de cumplir las prioridades horizontales de la Cooperación.

Capítulo IV

Con el objeto de comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos que estaban cursando 4º de Educación primaria y 2º de Educación Secundaria en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico, y encontrar posibles factores asociados a

Introducción

los resultados obtenidos, hemos aplicado un diseño no experimental que es, al contrario que el experimental, el que se realiza sin manipular deliberadamente variables.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa nos suministró las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems agrupadas por centro educativo, su correspondiente índice socio económico y cultural, tipo de centro y participación en determinados programas educativos. La base de datos cuenta con 2472 centros de primaria y 1611 centros de secundaria. Estos segmentos de población deben realizar la prueba según la Ley Orgánica de Educación, vigente en el curso 2010-2011. Recordemos que no se trata de una muestra, sino de todo el alumnado que cumple esa condición, fueron evaluados 178579 alumnos en total. Es una prueba sin efectos académicos, de carácter formativo y orientador, hecha para conocer e informar acerca de los progresos conseguidos por el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, proporciona información relevante para generar dinámicas de mejora en los centros educativos. Como antes se mencionó, estos datos son inéditos, no mostrados hasta el momento por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, ni explotados por otros investigadores.

En la investigación no experimental o también conocida como investigación Ex Post Facto, término latino que significa después de ocurridos los hechos, se observan las variables tal y como se dan en su contexto. Se pueden utilizar métodos estadísticos descriptivos para el tratamiento de análisis de datos. Se pueden comprobar hipótesis utilizando grupos semejantes excepto en algún aspecto o característica específica, como el índice socio económico y cultural, tipo de centro, o participación en determinados programas educativos, con la intención de establecer relaciones causa-efecto. La limitación de este método es que impide afirmar con seguridad la relación causal entre dos o más variables, debido a que no se disponga de otros factores que sí están afectando a la variable dependiente, no obstante puede orientar futuras investigaciones.

En particular este diseño no experimental se puede clasificar como transeccional o transversal, ya que se han recopilado los datos referidos a un tiempo único, por ello

cuenta con la limitación de no poder comparar datos en diferentes periodos para realizar observaciones de cambio, causas y consecuencias a través del tiempo, pero sí da la posibilidad de proporcionar una fotografía o imagen del estado de la ED en Andalucía.

DE LAS CONCLUSIONES

De la investigación que presentamos se obtienen diversas conclusiones que exponemos al final del trabajo, pero la principal es que con este estudio se ha podido aportar una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal a partir de la metodología evaluativa aplicada en la enseñanza basada en competencias; en particular, por ser más afín, se usa como ejemplo la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana. Con ella, no sólo hemos obtenido indicadores válidos y útiles para conocer el estado de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, sino que además se muestra como un modelo de evaluación flexible, adaptable y aplicable a diferentes objetivos específicos que se puedan plantear. Es una evaluación que permite valorar, de manera concreta, los resultados relativos a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de la población beneficiaria.

Las conclusiones obtenidas se pueden hacer extensibles a otras evaluaciones similares a nivel internacional, como ICCS, que pueden aportar las referencias necesarias para orientar sobre actuaciones de ED, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje y sus factores específicos en cada caso. Pero también se pueden elaborar otras nuevas a un nivel más reducido y adaptado a necesidades específicas.

La evaluación de la CSC es una evidencia empírica del parecido que hay entre la educación basada en competencias y la EDCG, por esta razón la presente investigación favorece la interacción del ámbito formal de la educación con éste área de la Cooperación, pues muestra una vía que atenúa las dificultades que encuentra la ED al tratar de acceder al ámbito formal y da la oportunidad de complementariedad entre ambos.

Introducción

Las conclusiones del estudio pueden resultar provechosas a diversos sectores sociales, a otros investigadores que sigan avanzando en la evaluación de la ED, al sector educativo y al ámbito de la cooperación tanto a nivel general como más particular.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: MARCO TEÓRICO

La Educación para el Desarrollo (en adelante ED), ha ido ganando reconocimiento en los últimos veinte años: el tema es tratado desde el espacio de la Cooperación regularmente, a nivel nacional e internacional, y un número creciente de actores de la sociedad civil y gobiernos se comprometen a tratar la ED en declaraciones y documentos políticos. Se han aportado recursos de financiación públicos, aunque insuficientes, y cada vez más estados miembros de la UE están adoptando estrategias de desarrollo nacional de ED.

Por otra parte, el sector académico trata la ED como una materia de investigación y se analizan conceptos, políticas, prácticas y evaluaciones. Sin embargo, dependiendo del contexto de la política nacional y económica en que nos hallemos, la ED sigue afrontando dificultades: de prevalencia en ONGD, de toma de decisiones, de financiación adecuada, de implementación, de evaluación o de permanencia en la vida cotidiana de la ciudadanía europea, entre otras.

Este capítulo se inicia con una reflexión sobre la trascendencia que puede tener la ED en nuestra sociedad actual. Tras ello damos comienzo al marco teórico, que se ha estructurado en varios apartados:

En primer lugar una revisión de las definiciones más destacables de ED que se han utilizado, en instituciones Europeas y en España, así como su coexistencia con otros conceptos que se hallan vinculados; el debate que ello origina y el firme propósito de unificar en un solo concepto. Veremos cómo estas expresiones e interpretaciones de términos se resumen en un cambio y evolución del contexto histórico y de actores.

Tras ello se hará una revisión de los principios, enfoques, agentes implicados, ámbitos de actuación y otros fundamentos de la ED.

Trataremos de ubicarnos en la particular tenacidad de la ED por mantener equilibrio y sintonía entre el campo de la cooperación y el ámbito de la educación formal, considerando como un ejemplo a reseñar el programa de aprendizaje global implementado en Reino Unido y dirigido por Douglas Bourn.

Continuaremos con una definición y clasificación de evaluaciones, descripción de las metodologías más representativas de evaluación de acciones de ED así como determinados criterios para la elección de indicadores.

Todo ello ayudará a recapitular los términos conceptuales necesarios para la aclaración del uso de distintas acepciones y posicionarnos. Nos servirá como base para revelar los aspectos en los que nos apoyaremos y lograr el objetivo de la investigación, aportar una propuesta de evaluación de ED, evaluación necesaria y ventajosa por el potencial aporte en el progreso y fortalecimiento de la ED.

1. La relevancia de la ED en nuestro sistema social y económico

Cuando miramos a nuestro alrededor percibimos mensajes a través de la televisión, en la calle, en el centro de trabajo o por medio de la gente que recauda fondos, de que existe otro mundo donde prevalece la escasez, la pobreza¹, el hambre, la falta de oportunidades de toda índole como el acceso a estudios, a una infancia de juegos, a la igualdad social para la mujer, a la salud; otro mundo donde se tiene una esperanza de vida baja, donde hay gente que sufre falta de libertad, marginación, son manipuladas y explotadas como también lo son los recursos naturales de su entorno.

Comportamientos desinformados generan desequilibrios a nivel mundial, pobreza y opresión. Podríamos citar el ejemplo de la sobreexplotación pesquera o agrícola, para mantener la opulencia en grandes supermercados, mientras se provoca el agotamiento de recursos hídricos, agrícolas y marinos. Se destruyen ecosistemas introduciendo la cría y explotación de ganado u otros animales que resultan ser especies invasoras. Se modifican genéticamente alimentos que enriquecen a multinacionales pero empobrecen a agricultores tradicionales por situarles en

¹ Entendemos por pobreza aquella situación carente de oportunidades, capacidades y opciones para un nivel de vida digno.

desventaja productiva, además de generar efectos negativos en biodiversidad y sanitarios. Los residuos no se gestionan adecuadamente y es habitual que provoquen filtraciones tóxicas en suelo, ríos y mares, afectando a toda la biodiversidad circundante. La basura de países desarrollados viaja a otros países, tenemos como ejemplo los cientos de contenedores de ordenadores que viajan a Ghana enviados para su “reutilización” de los cuales el 90% son inservibles. Podemos comprar ropa a bajo precio porque el ahorro de costes recae sobre personas (hombres, mujeres, niños y niñas) que trabajan en condiciones de explotación. Multinacionales originan sobornos y extorsión para obtener el preciado Coltán proveniente en su mayoría de la República del Congo, donde se extrae en condiciones de esclavitud....etc, etc.

No hay que salir fuera de nuestro país, también en lugares desarrollados aparecen situaciones de pobreza. El propio desarrollo trae consigo desigualdades y reparto injusto de la riqueza, no asegura la felicidad, nos hace consumir de forma exagerada y nos convierte en derrochadores.

Este modelo económico está muy extendido y aceptado, pero se necesita un cambio en la forma de consumo y en sus hábitos de vida de manera que evite tanto el perjuicio que ejerce sobre las personas de los países desarrollados, como a los países menos desarrollados.

Hay patrones de conducta que se vienen observando en todo el mundo: *Miedo* debido a la globalización, a la creencia de que la entrada de inmigrantes haga perder el puesto de trabajo, o diluya la identidad cultural de sociedades tradicionales. Ese temor se le imputa a las migraciones, pero esas situaciones de incertidumbre, desequilibrio y frustración que la ciudadanía percibe, están causadas por otros motivos que generan desigualdades, que generan conflictos, patologías, comportamientos irracionales y delitos de odio, aquellos dirigidos a una persona y motivados por prejuicios basados en la raza o país de procedencia, religión, género, condición sexual o exclusión social. Todas estas conductas pueden ser combatidas con ED.

Los desequilibrios que a menudo observamos vienen causados por regulaciones laborales que precarizan al trabajador, reglamentos fiscales arbitrarios, abandono de políticas sociales, acuerdos de libre comercio injustos, que hacen que los productos fabricados fuera lleguen a nuestros mercados con precios más bajos, porque gozan de costes laborales más modestos, costes fiscales más suaves, patrones

medioambientales menos rigurosos, y ni las élites ni los nuevos movimientos políticos son capaces de proponer mejoras para esa situación con alternativas concretas, iniciativas e ideas basadas en criterios cosmopolitas, abiertos, justos e integradores, programas esperanzadores para toda la sociedad, basados en valores universales, de justicia social y solidaridad.

El mundo se enfrenta a desafíos globales significativos tales como responder eficazmente al cambio climático, los Objetivos de Desarrollo del Sostenible, garantizar los Derechos Humanos universales y la construcción de una Cultura de Paz.

Aunque el porcentaje de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza está disminuyendo, la desigualdad está aumentando rápidamente, los índices de sostenibilidad están cayendo, y los indicadores sociales están empeorando.

Por ello es imprescindible ser consciente del medio y las circunstancias en las que nos encontramos, de cuál es la situación nuestra y la de poblaciones más lejanas, pero no por ello menos reales. Es urgente ser consciente de las consecuencias negativas que generan la estructura económica que nos rodea y los problemas ecológicos que conlleva, del despilfarro de recursos, de la cultura consumista que nos arrastra a la competencia y al individualismo. Conciencia que sólo con la educación encontramos, siendo la manera de entender y encontrar nuevas oportunidades para mejorar personalmente e influir en el enriquecimiento de la comunidad en la que se encuentra. Debemos favorecer a todas las personas el acceso a los bienes necesarios para una vida digna y trabajar por una sociedad más justa e igualitaria.

Debemos ser conscientes de que nos encontramos en un mundo globalizado, nuestras acciones repercuten en el sur y las del sur influyen en el norte. Nuestro comportamiento tiene consecuencias en nosotros mismos y en los demás. La ED ayuda a vincular las escalas espaciales y temporales, clave para comprender. (Lemkowitz et al. 1996)

Para resumir todo esto es frecuente citar la frase: “Si quiere ayudar a mi país, coja todo el dinero que tiene previsto destinar a Tanzania y gástelo en el Reino Unido en explicar a sus ciudadanos las características de la pobreza y sus causas”. Julios Nyerere, ex – presidente de Tanzania, dirigiéndose a un alto cargo de la cooperación británica.

La ED trata de sensibilizar y concienciar a las sociedades del norte sobre los problemas del sur y de la necesidad de un cambio y de ser más solidarios. Es una forma de

enseñanza que trata de promover un cambio social a través de una actitud solidaria y de cooperación. Se trata de una concienciación a nivel social que poco a poco vaya traspassando e influyendo en el sistema económico establecido y cuyo poder político realice acciones que expresen los deseos y el consentimiento de los ciudadanos.

Como se afirma en la Declaración de Educación Global de Maastricht (2002):

“La educación global es aquella que abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos”.

No obstante, hay que señalar que la ED sólo es un instrumento más y que debe de ir acompañado de otras medidas políticas, sociales, económicas y educativas.

2. Concepto de Educación para el Desarrollo: Evolución y debates actuales

La Educación para el Desarrollo (ED) abarca distintas dimensiones, ámbitos y conceptos. Es habitual ver cómo se usan términos diferentes para describir los mismos planteamientos e intenciones, y cómo un mismo autor puede utilizar varias denominaciones a un mismo trabajo. No existe una descripción única y universalmente aceptada. ONGD, educadores y académicos han desarrollado diversas interpretaciones y usos del término (Bourn, 2014a) (Fricke et al. 2015), (Krause, 2010:6) por lo que se hace difícil su definición. Rajačić et al (2010 b:102-114), presentan una visión general de algunas de las definiciones existentes a lo largo de 20 países, y lo que se entiende por ED según los principales actores europeos. En el documento se puede ver cómo las terminologías son heterogéneas, y mientras en unos países se consolida el término ED, en otros se asocia de manera constante y se perpetúa el calificativo “Global” a distintos sustantivos; perspectiva global, dimensión global, educación global, aprendizaje global o educación para la ciudadanía global.

La ED no sólo es conocida con diferentes términos, sino que también es un término con distintas interpretaciones. El informe de seguimiento de Educación para el Desarrollo Europeo, DE Watch (Krause, 2010), distingue tres enfoques de ED que considera legítimos.

Tabla 1: Enfoques de ED

		Concepto
Relaciones públicas	No se reconoce como ED	ED referida a actividades de comunicación dirigidas a obtener apoyo público para los esfuerzos de Cooperación al Desarrollo tanto para la recaudación de fondos como a la promoción de resultados positivos.
Sensibilización	Reconocido como Educación para el Desarrollo	ED como creación de conciencia, que difunde información sobre temas de desarrollo.
Educación Global		ED como Educación Global, estimula la comprensión crítica de un mundo globalmente interdependiente, promueve la corresponsabilidad y la participación para la mejora de la justicia global y la sostenibilidad.
Habilidades para la vida		ED como desarrollo de habilidades para la vida, se centra en el proceso de aprendizaje y mejora de las competencias necesarias para vivir en un mundo complejo y sociedad dinámica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Krause 2010

Dentro del cuarto encuadre, ED como habilidades para la vida, surge en la última década, el término Aprendizaje Global utilizado en la aplicación de la pedagogía de la ED a las escuelas (Bourn, 2014b). La suma del tercer y cuarto enfoque se conoce como Educación para la Ciudadanía global o enfoque de ED de quinta Generación, y es descrito como un proceso de aprendizaje para la participación crítica y activa de las personas en la sociedad global, involucrándolas en el desarrollo de sus capacidades, participando activamente en el desarrollo humano, personal y colectivo. Tiene una dimensión política y busca concienciar sobre las desigualdades en el reparto de la riqueza y el poder, sus causas y consecuencias, y del papel protagonista de los ciudadanos y ciudadanas en la modificación de las situaciones existentes, garantizando el disfrute del conjunto de Derechos Humanos con carácter universal (Argibay *et al.* 2009).

Las definiciones que encontramos a nivel europeo son muy numerosas, pero, entre las más citadas, se encuentran las que a continuación exponemos:

El Foro de Educación para el Desarrollo (Development Awareness Raising and Education, DARE) con el respaldo de CONCORD (2004), afirma que:

“La educación para el desarrollo es un proceso activo de aprendizaje, basado en los valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Favorece una mejor comprensión sobre las causas y efectos de las cuestiones globales, haciendo que la gente pase de la mera concienciación básica sobre las prioridades del desarrollo humano y sostenible hacia una mayor implicación personal y acción informada. La educación para el desarrollo fomenta la plena participación de todos los ciudadanos en la erradicación de la pobreza mundial, y la lucha contra la exclusión. Trata de influir en las políticas nacionales e internacionales basadas en los derechos económicos, sociales, medioambientales y humanos”.

El consenso europeo sobre el desarrollo, en el seno del Consejo de la Unión Europea, basándose en la declaración anterior, define la educación para el desarrollo y la sensibilización de la siguiente manera:

“La educación y la sensibilización en materia de desarrollo contribuyen a erradicar la pobreza y a promover el desarrollo sostenible mediante del aumento de la sensibilización pública y de los planteamientos y actividades educativos basados en los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo; en las ideas y la percepción de las disparidades existentes entre las diversas condiciones de vida de los seres humanos y de los esfuerzos para superarlas; y en la participación en acciones democráticas que influyen en las situaciones sociales, económicas, políticas o medioambientales que afectan a la pobreza y al desarrollo sostenible.

El objetivo de la educación y la sensibilización en materia de desarrollo es hacer posible que todos los europeos tengan a lo largo de su vida acceso a la posibilidad de sensibilizarse y de percibir los aspectos del desarrollo mundial y su importancia local y personal, y de ejercer sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible”. (Unión Europea 2007:6)

Ambas definiciones reconocen a la ED como proceso educativo basado en valores, orientada a la mejor comprensión de desequilibrios globales y dirigida a transformar la realidad en una más justa y sostenible, mediante una participación activa e influyente en políticas nacionales e internacionales.

En España, las definiciones que se han proporcionado de ED son principalmente dos, e igualmente, recogen los elementos esenciales de las definiciones europeas:

La Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España CONGDE, que agrupa a 94 ONGD, CONGDE (2005), manifiesta, que

“Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, corresponsable y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales”.

Dicha definición es fruto del consenso de todas las organizaciones que participan en el grupo que además cuenta con las experiencias y debates europeos que se derivan de CONCORD (Confederación de ONGD europeas para la Ayuda al Desarrollo que representa a más de 1.200 ONGD europeas ante las instituciones de la UE).

La coordinadora detalla que este concepto de ED del que hablamos:

- Facilita la comprensión de las relaciones que existen entre nosotros y las personas de otras partes del mundo.
- Aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas y las relaciones que tienen entre Norte y Sur y que explican la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión... y condicionan nuestras vidas dependiendo de cuál sea nuestra cultura.
- Desarrolla valores, actitudes y destrezas que capacitan a las personas para ser más responsables de sus actos.
- Fomenta la participación en propuestas de cambio para que los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma equitativa en un mundo más justo.
- Dota a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.

- Favorece el desarrollo humano sostenible a nivel individual, comunitario, local e internacional.

La ED trata de aportar conexión con la realidad, con el mundo global en que vivimos, muestra la interdependencia entre personas, grupos, países y lo que debería de ser un desarrollo humano global y sostenible siendo, por tanto, imprescindible para conducir a la ciudadanía a procesos de cambio que lleven a un mundo más justo. La ED trata de hacernos conscientes de que nuestro comportamiento nos afecta a cada uno de forma individual pero también tiene consecuencias en los demás, que hemos de ser responsables y podemos influir en el desarrollo solidario de nuestro mundo.

En la propuesta de CONGDE 2005 *“Educación para el desarrollo: Una estrategia de cooperación imprescindible”*, se añade que hay que entender la ED de una manera muy amplia donde vemos que es un proceso de aprendizaje activo, basado en valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación, no sólo se trata de ver cuáles son las prioridades del desarrollo a nivel internacional y el desarrollo humano sostenible, sino de entender las causas y efectos de la globalización hacia un compromiso personal y una acción basada en la información.

Explica también que la ED fomenta la participación total de toda la ciudadanía en la erradicación de la pobreza y en la lucha contra la exclusión. Tiene como objetivo influenciar políticas nacionales e internacionales para que sean más justas, más sostenibles económicamente y basadas en los Derechos Humanos.

La Estrategia española de la ED, cumple de inmediato con el llamamiento del Consenso europeo sobre el Desarrollo (Unión Europea, 2007) que insta a los gobiernos a la promoción de la ED publicándose Estrategias o documentos marco, que no todos los países europeos poseen de manera oficial, elaboradas por Administraciones Públicas y por ende, ministerios con las competencias pertinentes, (Moyano y Ortega, 2012).

La estrategia española define la ED como:

“Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”. (Ortega, 2007:19).

2.1 ¿Educación para el Desarrollo o Educación para la Ciudadanía Global?

En la literatura de la cooperación cada vez está más extendido el calificativo “global” al ámbito de la ED. En este apartado se sintetiza cómo ha evolucionado el término ED hacia la expresión Educación para la Ciudadanía Global.

Tal como se menciona en CONGDE (2005), la ED es un concepto vivo, dinámico, que está en constante revisión para intentar responder a la cambiante realidad social, económica y política. Es algo más que un mero instrumento de la cooperación al desarrollo o una actividad formativa.

La ED debe responder al desafío planteado por la globalización promoviendo una conciencia de ciudadanía global, donde todos somos responsables de las desigualdades e injusticias. Tanto en ámbitos nacionales como internacionales, en los últimos años, la ED se enfoca hacia lo que llamamos Educación para la Ciudadanía Global.

Uno de los documentos al que hemos hecho referencia anteriormente, ampliamente difundido y que refleja la visión de la ED desde la perspectiva de la Ciudadanía Global, es el *Consenso Europeo sobre Desarrollo: la contribución de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización* aprobado en 2007 (Unión Europea 2007:5), aunque el término que utiliza es “Educación para el Desarrollo” se especifica que viene referido al enfoque basado en la Ciudadanía Global, reafirmando y consolidando la implantación del concepto.

Veamos diferentes argumentos que justifican el hecho:

El informe “Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos” explica que

“una vez que acaba la II Guerra Mundial, surgen distintas corrientes educativas que tratan de sentar las bases de la convivencia pacífica, como son la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación para la Paz y los Derechos Humanos o la Coeducación. La Educación para el Desarrollo y la Educación Intercultural, están vinculadas a la cooperación y a los procesos migratorios que generaron sociedades multiculturales en el corazón de Europa. A partir de la década de los 90 se planteó la necesidad de dar a la educación un carácter más cosmopolita y se propone la Educación Global y, más recientemente, la Educación para la Ciudadanía Global. Hay gran diversidad de

nombres y cada una tiene su enfoque específico, pero todas se han centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores con el fin de concienciar sobre los derechos y responsabilidades para con la comunidad tanto local como global". Argibay M., Celorio G., Celorio J. (2009).

Y es que a partir de los noventa y hasta la actualidad, la ED se ve influida por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural y nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales. Por ello, la ED de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global (EDCG) introduce la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica. (Boni 2014). La misma autora afirma que de entre los diversos actores que realizan acciones de ED en Europa, son las ONGD las que, al menos en sus documentos institucionales, hacen una apuesta más decidida por la ED de quinta generación. Las ONGD españolas también han incorporado esta visión y se resalta el papel de las mismas en la construcción de la Ciudadanía Global a través de la ED, manifestado con la aprobación de este posicionamiento, de manera expresa, desde la Coordinadora de ONGD. (CONGDE 2014)

Efectivamente, en el ámbito de la cooperación al desarrollo, se habla de la evolución de la ED, refiriéndose a distintos momentos y distintos enfoques adoptados. La primera propuesta fue la "Tipología generacional" de Korten (1990), posteriormente utilizada como referencia por Mesa (2000b) para desarrollar el conocido "Modelo de cinco generaciones". El modelo, muestra un recorrido histórico-estructural, como detallaremos más adelante, en el que se distinguen cinco momentos de la evolución de la ED, desde los años 50 hasta nuestros días donde las actividades de ED realizadas por las ONGD, y otros actores se van transformando: desde un planteamiento asistencial (1ª generación), hasta la idea de la sociedad civil global (5ª generación). Es habitual observar en los diferentes trabajos académicos la aclaración de que el enfoque de ED en el que se enmarca, es el de **quinta generación o ED para una ciudadanía global**.

Los rasgos principales en esta quinta generación, entre otros elementos relevantes que formulan Boni (2014) o CONGDE (2014) son:

- Promover una conciencia de ciudadanía global. Por ciudadano global se entiende alguien con un sentido de pertenencia da una comunidad más amplia,

al mundo a la humanidad, y se relaciona con los demás y el medio ambiente basándose en los valores universales.

- Cada persona es responsable, tanto del Sur como del Norte, junto a los demás ciudadanos, en la lucha ante la desigualdad y la injusticia. El desarrollo se vincula con justicia y equidad. Cada individuo es protagonista y capaz de modificar la situación existente. Genera procesos de participación y acción ciudadana.
- Persigue la incidencia política. Tiene como objetivo influir en las políticas públicas y la asignación de recursos dentro de los sistemas políticos, económicos, sociales e institucionales.

La aparición y desarrollo del concepto de ED hay que verlo junto a los factores que han ido influyéndole, factores externos, contexto y problemática internacional de cada momento, lo que se interpreta por desarrollo y subdesarrollo, fuerzas sociales del momento, las instituciones, las políticas, la evolución de los actores impulsores de la ED, y la función que éstos le asignan.

“El modelo de las generaciones de educación para el desarrollo muestra que no existe una única y exclusiva definición de educación para el desarrollo. Las variaciones dependen del sentido que se atribuya a la palabra desarrollo y educación, y al contexto y tiempo en el que se enmarcan. Por ello, la educación para el desarrollo es un proceso dinámico, que genera reflexión, análisis y pensamiento crítico sobre el desarrollo y las relaciones Norte-Sur; se centra en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes, orientados hacia la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos”, Mesa (2014).

Aunque se observa la coexistencia, incluso sinonimia de los términos Educación para el Desarrollo y Educación para la Ciudadanía Global, la segunda terminología, recoge el concepto de la primera, añadiendo ciertas cualidades o lo que aquí llamamos una diferenciación generacional.

Por todo lo expuesto tenemos que ED es el término genérico empleado en gran parte de las fuentes bibliográficas consultadas, por respeto a las mismas encontramos imprescindible mantener su uso, si bien, hay que aclarar que el posicionamiento del

concepto de ED adoptado en la presente investigación es el de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global, de ahí el empleo compaginado de la expresión de Educación para el Desarrollo (ED) y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

2.2 Educación para el Desarrollo y otras “Enseñanzas” ¿Son cosas distintas o son lo mismo?

La EDCG abarca la educación en Derechos Humanos, educación ambiental y para la Sostenibilidad, educación para la Paz y prevención de conflictos, solidaridad y reducción de la pobreza, educación intercultural, educación para la igualdad, educación para el consumo responsable y una larga lista de educaciones adjetivales², todas ellas contribuyen a la ED, sin embargo ninguna puede sustituir a la ED, se afirma en UNESCO (2012).

Esa diversidad de terminologías acarrea dificultades e inconvenientes, tal como se recoge en el Informe final DEAR in Europe, Rajačić et al (2010:26); Los matices semánticos juegan un papel importante en este contexto y a menudo implica cambiar ligeramente connotaciones que llevan a confusión, pero se considera que todas ellas son áreas educacionales “vecinas”, se hacen cosas similares y comparten objetivos.

También se justifica paralelismo de términos en el informe “Monitoring Education for Global Citizenship” (Fricke 2015), donde se razona hasta llegar a la conclusión de que sería aconsejable reemplazar toda la diversidad de denominaciones por el de Educación para la Ciudadanía Global.

En dicho informe se hace un análisis de los términos que han pasado a un primer plano en los últimos 40 ó 50 años: “Educación para el Desarrollo”, “Educación global” y “Aprendizaje Global”, “Educación en Derechos Humanos” y “Educación para el desarrollo Sostenible”, mantiene que en mayor o menor medida éstas enseñanzas contribuyen y se alinean con la “Educación para la ciudadanía Global”. Hay que aclarar que ante un análisis detallado de estas educaciones, encontramos diferencias, pero en un enfoque más amplio, sin embargo, hay convergencia entre los intereses de las enseñanzas.

² Adjetival: de adjetivo, es una palabra que describe un atributo relacionado con un nombre particular.

Las similitudes que se extraen, basándose en este enfoque más amplio son:

- En las educaciones adjetivales que anteriormente hemos referido, y en éstas más conocidas, se hace uso explícito del aspecto más significativo y de mayor interés para quien lo promueve; en su nombre recoge la intención de educadores o iniciativa civil, pero en un sentido amplio, todas tienen un carácter **global** implícito, una perspectiva orientada hacia el mundo. (Bourn 2014b, Dower y Williams 2002, Regan 2012, Seitz 2002). Son temas que afectan a todas las sociedades: Pobreza, desarrollo, justicia, igualdad, cuidado ambiental, comercio, interdependencia económica, relación entre producción y consumo con el cambio climático global, consecuencias globales de acciones locales... etc.
- En segundo lugar, estas **educaciones** también tienen en común que se consideran **“transformadoras”**, orientadas a la participación crítica y activa en una sociedad globalizada. Contribuyen a cambios fundamentales en alumnos, en lo personal, porque muestra opciones y alternativas de cambio, así como en sistemas educativos y sociedad. Además es necesariamente transformadora, ya que se basa y persigue un compromiso con la justicia social que no tolera los sistemas que reproducen desigualdades (Osler y Starkey 2010:131). El alumno extrae conclusiones de su aprendizaje que influyen en su comportamiento solidario ante injusticias y desigualdades.
- Una tercera característica unificadora es que estas enseñanzas se basan en una serie de **consideraciones pedagógicas**, entre otras la de Paulo Freire (Freire 1970 y 2004) la “educación popular” o “educación para la liberación” que proporciona un enfoque en que el individuo desarrolla una conciencia crítica de la situación en la que se encuentra, y sus causas. Este enfoque se acompaña de una amplia gama de métodos activos y participativos del alumno en el proceso de aprendizaje, y se adaptan e incorporan a las diversas educaciones. Sin olvidar que persiguen la adquisición de determinadas y similares competencias (capacidades, valores y habilidades) en el alumno.
- Por último, **todas ellas tienen contenidos**, que pueden ofrecer un análisis desde diferentes perspectivas pero que son **de interés común**, a lo que Fricke 2015, llama solapamiento o contenidos superpuestos, enfoques que se

complementan mutuamente y que, juntos, ofrecen una visión holística del mundo, en cambio de forma separada ofrece un análisis aislado. Ver figura 1

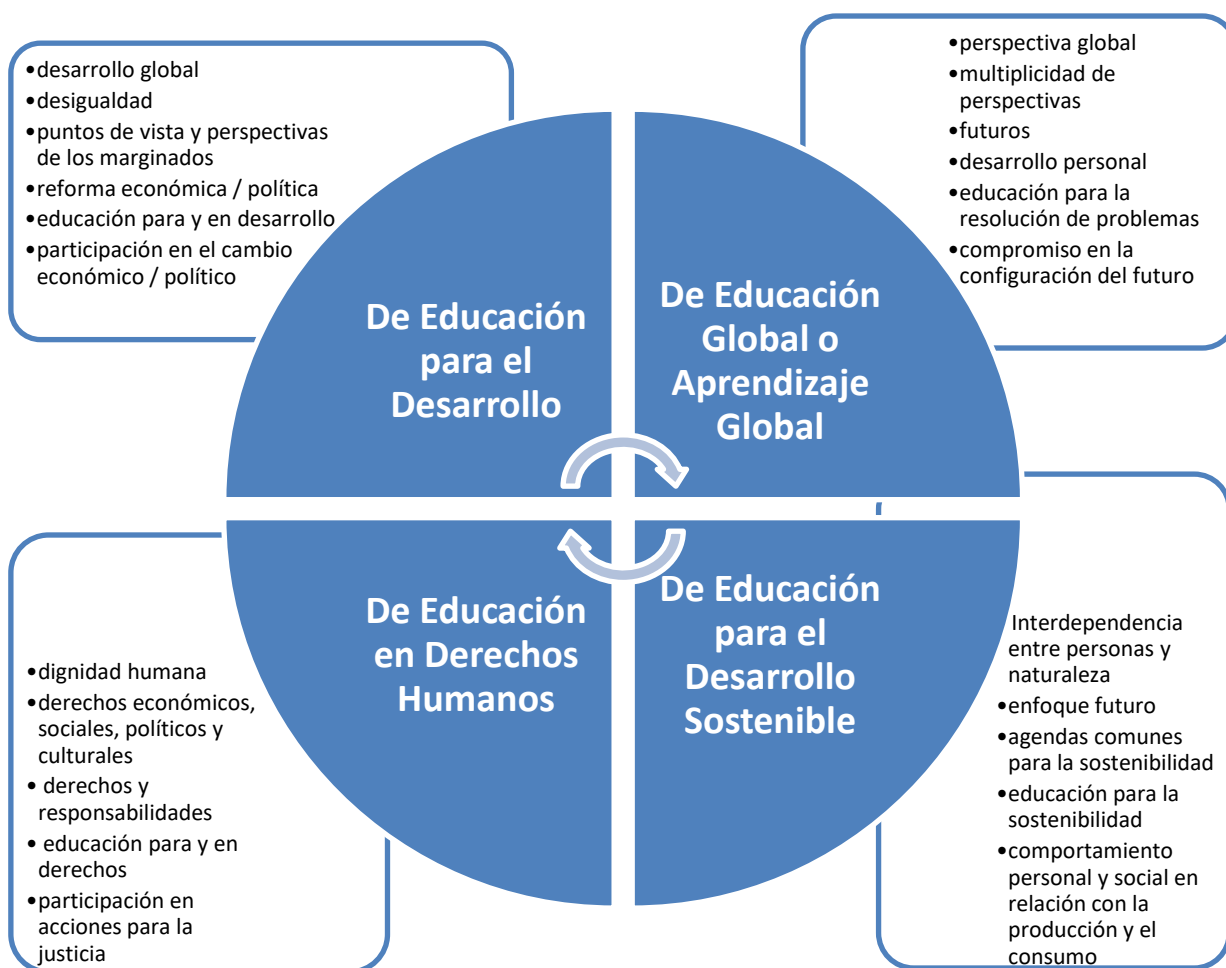


Figura 1: Educaciones superpuestas, contenido de interés mutuo

Fuente: Adaptado de Fricke 2015

Tras exponer los puntos en común planteados, ponemos el foco de atención en el concepto de “Ciudadanía Global”, que está implícita en las enseñanzas referidas. Se incluye deliberadamente de la palabra “Ciudadanía” porque ésta tiene un papel activo en lo relacionado con la justicia social (Davies 2008: 1; también ver por ejemplo, Oxfam 1997, Andreotti 2006, UNESCO 2014, Bourn 2014b, Osler and Starkey 2010).

Todo ello justifica que se pueda sustituir a toda la variedad de expresiones por el término genérico de **Educación para la Ciudadanía Global**, ya que ésta se basa en las cuatro educaciones (Oxfam 1997, Mesa de 2000, NCDO 2012, Pollet y Van Ongevalle

2013) y además se ha considerado como un vehículo que lleva las enseñanzas mencionadas en conjunto, incluyendo el uso sostenible del medio ambiente.

Resumiendo, tenemos que el concepto de Educación para la Ciudadanía Global, es el de una educación transformadora para la participación crítica y activa en una sociedad globalizada, que considera las perspectivas e intereses de otras personas, de las oportunidades y limitaciones ambientales, y basada en los Derechos Universales.

Es importante tener en cuenta que el término Educación para el Desarrollo, en la actualidad, se utiliza para actividades de comunicación, difusión, información, sensibilizar o educar. Se usa con objetivos muy diferentes, con destinatarios dispares y respectivamente a diferentes niveles de profundidad. Los desiguales enfoques conceptuales utilizados por los diversos actores, y los diferentes principios pedagógicos subyacentes que influyen en la práctica de la ED, crean a menudo falta de claridad y hacen una comprensión común más compleja.

En muchos casos la distinción de ED de otras áreas no se basa en consideraciones conceptuales, sino en realidades institucionales. Por ejemplo, los ministerios y organismos responsables de la prestación de ayuda a menudo distinguen ED través de su arraigo histórico y tradicional en el sistema de la AOD, mientras que hoy en día muchos actores adquieren una comprensión de la ED que va mucho más allá de los límites de la "Cooperación al Desarrollo" clásico y otras cuestiones Norte-Sur. (Krause 2010)

El debate sobre los términos usados por la ED siempre ha estado abierto.

En este sentido Celorio y Celorio (2011) se preguntan si es pertinente seguir hablando de "desarrollo" cuando se trata de un concepto polémico, hoy en día cuestionado por sus connotaciones negativas en campos económicos, políticos, ecológicos, sociales y culturales. O como Scheunpflug y Seitz (ver Bourn 2014a) han señalado, el desarrollo es un concepto pasado de moda. Ya Sáez (1995) reflexionó sobre la denominación "desarrollo" que califica de equívoca porque se emplea de una forma imprecisa y genérica, y que establece una conexión inevitable con implicaciones economicistas y cuantitativas del contraste riqueza-pobreza, y al igual que otros movimientos de

renovación pedagógica, recomienda usar nombres como educación global, educación para la solidaridad, educación emancipadora, etc. (p.9)

Por otro lado, como menciona Fricke (2015:20), también existe un importante debate acerca del término "ciudadanía global" (véase la discusión en Gaventa y Tandon 2010:8-15; Dower 2002:30-40; Cuperus 2009 y 2010). Tres problemas fundamentales parecen estar en el origen de este tipo de debates:

- Falta de claridad sobre el significado del término "ciudadanía global", sobre todo en la base ética que se desea llevar a cabo, o en el sistema de gobierno o institución a través de la cual se adquiere la ciudadanía global.
- El resentimiento, entre los sectores de la población, contra todo lo que tiene que ver con la globalización, sobre todo entre aquellos que económica, política o socialmente no puede conectarse a nivel internacional, o que perciben que este tipo de conexiones en su comunidad, local o nacional, tienen un efecto negativo.
- El temor de que legalmente no existe el término "ciudadanía global".

Si bien, el campo de la cooperación se orienta a los requerimientos del ciudadano global, Boni (2014) e incluso se pormenoriza el papel de las ONGD en la construcción de la ciudadanía global, con documentos que sirven de referencia precisando con detalle qué es y qué no es el ciudadano global CONGDE (2014), anteriormente mencionado en el apartado 2.1, algunas de estas cuestiones siguen siendo vistas como retos en parte de la literatura.

2.3 El constante propósito de concretar en un solo concepto

Aunque, como hemos mencionado, la ED ha sido considerada como un concepto vivo, dinámico, en constante revisión para intentar responder a la cambiante realidad social, económica y política, reiteradamente surge la intención de concretar conceptualmente el término.

El informe DEAR, en su apéndice A, Rajačić (2010 b:102) sugiere establecer su propio marco conceptual de ED, no para imponerla a otros actores, pero sí con el fin de tener su propio punto de vista, ser transparentes acerca de ella y estar en mejores condiciones para contribuir al debate con otras partes interesadas sobre conceptos, políticas, estrategias y prioridades en el sector.

Encontramos ese requerimiento en el informe DE WATCH en la decimoprimer y decimocuarta recomendaciones, Krause J. (2010:34).

Recomendación 11. La claridad conceptual es crucial para un discurso significativo sobre ED y para el desarrollo de estrategias potentes de ED. Se recomienda a todas las partes interesadas definir clara y explícitamente el concepto Educación para el Desarrollo. La tipología propuesta en este estudio (Sensibilización, Educación Global, Habilidades de vida) podrían utilizarse como una orientación en el proceso de discusión y definición de conceptos de ED.

Recomendación 14. Debería discutirse si la "Educación para el Desarrollo" es la terminología más apropiada para lo que el sector está tratando, o si habría un término más adecuado que encuentre un apoyo más amplio y conceptualice más adecuadamente lo que las partes interesadas tienen por objetivo y lo que están haciendo.

Fricke (2015:9) apunta que hay un interés generalizado en desarrollar nuevos marcos de evaluación que permita el seguimiento de la calidad del aprendizaje que se está dando, que ayude a reflexionar a los profesionales y mejoren su práctica. Pero para poder desarrollar ese marco de seguimiento y decidir sobre cuáles son los objetivos e indicadores, es requisito mínimo identificar en qué consiste y lo que realmente contribuye a una Educación para la Ciudadanía Global transformadora. Es decir, es necesario concretar en un concepto claro.

Asimismo, tal como se mencionó anteriormente en el informe final DEAR in Europe, Rajačić et al (2010:26); se recomienda no diferenciar entre áreas educacionales "vecinas" porque hacen cosas similares y comparten objetivos, al hacer una distinción, la coordinación entre los esfuerzos realizados son débiles y se necesita de mayor comunicación entre los distintos actores para lograr coherencia, incrementar la eficiencia y evitar la duplicidad de esfuerzos. También se exhorta a que la ED converja con los objetivos de otras propuestas educativas. En esta recomendación se anima a no diferenciar entre conceptos que se consideran equivalentes, y a alinearse en los objetivos para lograr mayor eficacia. Ratifica lo que el Consenso Europeo sobre el Desarrollo reconoce que:

Las organizaciones tienen diferentes objetivos y bases de valores, es un beneficio por la rica variedad de voces y perspectivas, pero han de trabajar en colaboración con estructuras y procesos europeos ya existentes (Unión Europea 2007).

Agrupar en el concepto de Educación para la Ciudadanía Global, ayudaría a todo esto. Pretender una convergencia de educaciones en el Concepto de Educación para la Ciudadanía Global, no significa sustituir a las otras, ni tampoco establecer una adicional, Fricke (2015:19). Persigue englobar una metodología de enseñanza y aprendizaje, los mismos valores, contenidos y resultados. Que tiene el potencial de ser aplicada en una amplia gama de temas y sujetos, en el ámbito formal y no formal, y en distintas políticas educativas. Su aplicación afectará a la elección de contenidos, la forma en que se aborda y en los procesos para adquirir y aplicar conocimientos, valores, habilidades y actitudes. Y el énfasis, será diferente en cada práctica y contexto.

No obstante, para el informe DE WATCH

El concepto de ED está obviamente vinculado con el de Educación Global, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación ambiental, Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz, La educación intercultural, educación para la ciudadanía y más, algunos actores utilizan algunos de estos términos como sinónimos, para otros estos conceptos se superponen aunque se distinguen, para otros algunas de estas enseñanzas son sub-enseñanzas de otras. Pero en la práctica se utilizan como términos intercambiables, (P. 6).

Como hemos visto a lo largo de todo el segundo apartado de este capítulo, se siguen planteando sugerencias para emplear genéricamente el término Educación para la Ciudadanía Global, o bien definir claramente un concepto más adecuado para encapsular lo que se pretende lograr, esencialmente por los siguientes motivos que resumimos:

En primer lugar para contribuir al debate sobre conceptos, políticas, estrategias y prioridades; para lograr mayor coherencia, incrementar la eficiencia y evitar la duplicidad de esfuerzos; y por último para establecer metas, objetivos e identificar indicadores para su medición, diseñar evaluaciones y revisiones de forma regular.

3. Principios, enfoques, contenidos y otros fundamentos de la Educación para el Desarrollo

Tomado como punto de partida el concepto y los debates entorno elementos referentes a la ED que se ha desarrollado en el primer apartado, pasamos a continuación a exponer el marco de referencia en el que se fundamenta.

Aunque se aportarán principios procedentes de diversas fuentes para completar nuestro marco, conceptualmente seguimos el esquema presentado en la Estrategia de Educación para el Desarrollo Española (Ortega, 2007), compendio de referencia de la ED.

3.1 Marco normativo, institucional y principales actores europeos y nacionales de la ED

La Educación para el Desarrollo se enmarca en un conjunto de Declaraciones y Resoluciones provenientes de instancias internacionales, la primera referencia jurídica internacional es la **Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU (1948)**, cuyo artículo 26.2, cita que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Ya fundada la Unión Europea, el primer documento que reconoce de forma oficial la Educación para el Desarrollo data del año 2001, con la **Resolución del Consejo de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación para el desarrollo. Unión Europea (2001)**. En dicha resolución se dice que, considerando la interdependencia global de la sociedad, la ED contribuye a

“reforzar el sentimiento de solidaridad internacional y a crear un entorno favorable al establecimiento de una sociedad intercultural en Europa” así como

a *“aumentar el apoyo de los ciudadanos a nuevos esfuerzos de financiación pública de cooperación para el desarrollo”*.

También, reconoce el papel esencial que tienen los Estados Miembros en la Educación para el Desarrollo y, obviamente, el papel de la Comisión Europea.

Como consecuencia de esta resolución, en noviembre de 2002 tuvo lugar, en la ciudad holandesa de Maastricht, el Congreso Europeo sobre Educación Global, promovido por el Consejo de Europa a través del Centro Norte-Sur, donde se elaboró la **Declaración de Maastricht 2005-2014 sobre Educación Global en Europa (2002)**. Ésta se ha convertido en el documento base para el desarrollo de las estrategias nacionales en materia de Educación para el Desarrollo, o Educación Global, como se denomina entre diversos actores.

Con posterioridad, y gracias al Congreso de Maastricht, se aprobó el **Consenso Europeo sobre el Desarrollo: contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo**, elaborado de forma conjunta entre la sociedad civil, el Parlamento Europeo, los Estados Miembros de la Unión Europea y la Comisión Europea, en 2007. En éste, se destaca el papel fundamental de la Educación para el Desarrollo y la sensibilización en el logro de la erradicación de la pobreza y el desarrollo sostenible.

Dicho consenso contempla una serie de necesidades, objetivos, principios y otros aspectos e insta a los diferentes actores europeos involucrados a implementar una serie de recomendaciones, especialmente a los Gobiernos de los Estados Miembros de la Unión Europea y a las Autoridades Locales y Regionales.

Desde el surgimiento de esta normativa, se han ido sucediendo numerosas estrategias y documentos nacionales.

Los referentes normativos nacionales prioritarios son: la Ley 23/1998 de 7 de julio de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Plan Director actual.

En cuanto a los agentes clave en materia de fomento y promoción de ED en Europa, hay una amplia gama, variedad y de interrelación compleja como esquematiza Kouvaras G. Sarli M (2012:9). Algunos de estos actores son clave en materia de ED en el ámbito europeo, que han creado redes con el fin fomentar la ED en Europa y en sus Estados Miembros. Moyano y Ortega (2012) hicieron un recuento de ellos, de entre los

que vamos a destacar aquí dos, el primero está en un plano sectorial perteneciente a la sociedad civil y ONGD correspondiente a un ámbito geográfico europeo; el segundo, en el plano de las instituciones internacionales:

- (DEEEP) Development Education Exchange in Europe Project, es un programa iniciado por el Foro de Educación para el Desarrollo (DARE) de la Coordinadora de Europea de ONGD (CONCORD). Y cuyo objetivo es fortalecer las capacidades de las ONGD en materia de sensibilización, concienciación y ED, así como la movilización de la opinión pública en la lucha por la erradicación de la pobreza y la inclusión social. El foro de Educación para el Desarrollo, DARE, es uno de los grupos de trabajo centrales de CONCORD, y reúne a representantes de plataformas y redes nacionales. Tiene varios subgrupos de trabajo, centrándose en cuestiones específicas de Educación para el Desarrollo y sensibilización (DEAR- Development Education and Awareness Rising).
- (GENE) Global Education Network Europe, es una red europea de Ministerios, Agencias y otros organismos responsables del apoyo, la financiación y la elaboración de políticas en el campo de la Educación Global. El germen de esta red fue el Centro Norte – Sur del Consejo de Europa. Se inició en 2001, y ahora cuenta con más de 35 Ministerios, Agencias y otros organismos nacionales procedentes de más de 20 países.

Como actores nacionales, a la Administración General del Estado de la que depende el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) y del que depende a su vez la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI) como órgano rector y dentro de ella la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE) responsable del diseño de políticas y documentos estratégicos sectoriales. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID) como órgano ejecutivo de la cooperación española, El ministerio de Educación y Ciencia, así como el Ministerio de Trabajo e inmigración, el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Medio Ambiente. Administraciones de las Comunidades Autónomas y Administraciones locales, empresas, medios de comunicación, Universidades y centros educativos, confederaciones, sindicatos, ONGD y otras organizaciones de la sociedad civil. Todos son, o pueden ser actores de ED.

El informe DEAR, Rajačić (2010:10) explica que ya se están dando muchos procesos de coordinación entre agentes de ED en toda Europa, en su mayoría implican a Ministerios de Asuntos Exteriores (o de cooperación al Desarrollo) y de Educación y sus organismos subordinados, así como organizaciones de la sociedad civil y académicos. Sin embargo, en muchos casos no están coordinados con procesos paralelos, como es el caso de “Educación para el Desarrollo Sostenible”. Alusión interesante a una debilidad que sigue imperante, ya que la ED se fortalece si constituye alianzas, tal como reconoce Bourn, la ED siempre ha alcanzado su mayor impacto cuando es parte de un movimiento más amplio como el Desarrollo Sostenible o la Ciudadanía Global. (Tallon 2015)

3.2 Etapas y ejes cognitivos de la ED

La dimensión pedagógica de la ED está dentro de su propio enunciado, que nos habla de educar para lograr algo llamado desarrollo, así lo afirman Argibay y Celorio (2005) y continúan exponiendo que aunque tiene una evidente vocación formadora, la ED no ha tenido un origen estrictamente pedagógico. Se enfrenta a una variedad compleja de contenidos y de públicos diversos. Argibay y Celorio, nos hablan de las influencias pedagógicas en diferentes etapas de la ED, ya que incorpora distintos enfoques y propuestas pedagógicas, aunque afirman que en su conjunto tiene como columna vertebral la pedagogía de Paulo Freire.

La ED como proceso educativo acontece en distintas **etapas**:

1º La ED **sensibiliza**. Difunde información sobre situaciones de injusticia y los vínculos con la abundancia de recursos en otras partes del planeta. Con la sensibilización se informa pero no profundiza en las causas.

2º La ED **forma**. Encamina a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. Al comprender el problema y conocer datos reales, promueve la participación.

3º La ED **conciencia**. Las personas asumen gradualmente la situación general y evalúan con criterios de justicia y solidaridad, reflexionan con autonomía, desarrollando la voluntad de cambiar las circunstancias de injusticia.

4º La ED **Compromete**. La ED genera compromiso individual para la transformación social. Se asumen las consecuencias sociales y medioambientales de las acciones que se realizan. A través de la participación y movilización se influye en la trayectoria de la vida pública.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay **tres tipos de contenidos** que se combinan de manera equilibrada en las etapas mencionadas Baselga, P. et ál (2004):

1. **Contenidos conceptuales:** También llamados contenidos cognitivos. Se pretenden transmitir **conocimientos** de especial relevancia para comprender los retos del desarrollo. Entre otros conceptos podemos encontrar el de Justicia social y equidad, globalización e interdependencia, diversidad o ciudadanía global.
2. **Contenidos procedimentales:** Que fomentan el desarrollo de **habilidades** que aporten acción y participación así como una actitud analítica y crítica. Estas habilidades entre otras son
 - Perspectiva cognitiva; capacidad para desprenderse de la propia visión de los hechos, reconociendo otras maneras de comprender.
 - Pensamiento crítico,
 - Argumentación efectiva; Habilidad para reunir información, analizar, clasificarla y formular hipótesis consistentes sobre sus causas, consecuencias y vías de solución.
 - Cooperación; Capacidad para dialogar, compartir ideas, objetivos y estrategias, consensuar procesos de trabajo colectivo, respetando los principios básicos para la participación en igualdad y en búsqueda de soluciones.
 - Análisis y resolución de conflictos; Desarrollar la capacidad para generar soluciones justas y eficaces, y para elegir los medios más adecuados para alcanzar las soluciones propuestas.
 - Capacidad autorreguladora; Desarrollar la autonomía individual orientadas a una conducta en lucha contra la pobreza, en defensa de los Derechos Humanos, valores de igualdad, sostenibilidad y diversidad.
3. **Contenidos actitudinales:** Promueven **valores y actitudes** como, valorar al prójimo y el respeto a la diversidad, preocupación por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible. Actitud de empatía, Identidad y autoestima; como

sentimiento de la propia valía individual y colectiva; Compromiso con la justicia social y la equidad. Respeto por la sostenibilidad, creer que las personas pueden actuar para mejorar las situaciones. Todo ello debido al proceso de formación-reflexión-acción.

3.3 Dimensiones de la ED

La ED se conforma por cuatro dimensiones representadas en el siguiente gráfico:



Figura 2: Dimensiones de la ED.

Fuente: (Ortega 2007:21)

Se considera en la Estrategia de Educación Para el Desarrollo de la Cooperación Española que “la interacción de las cuatro dimensiones es necesaria para la transformación social y aunque cada una por separado tenga entidad propia, las cuatro dimensiones son necesarias para hacer una crítica al modelo de desarrollo imperante”. (Argibay y Celorio, 2005:51)

Sensibilización: Es una acción a corto plazo, que alerta sobre las injusticias y las causas de la pobreza y las estructuras que las perpetúan, aunque no profundiza en dichas causas. Constituye el primer paso de la concienciación pues rompe el círculo

vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia. Se utilizan principalmente los medios de comunicación masivos. El público objetivo es poco definido.

Educación-formación sobre el Desarrollo: Tiene como objetivo la comprensión de los problemas, conciencia y orienta la acción hacia un cambio. Profundiza en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. Los agentes que intervienen en la educación es la comunidad educativa en general, las ONGD movimientos sociales, redes sociales.

Investigación para el Desarrollo: Analiza en profundidad la problemática del desarrollo y fundamenta las propuestas para promover el desarrollo humano, tiene un contenido complejo. Los agentes que intervienen son principalmente la Universidad y los centros de investigación y el público destino son los investigadores, educadores y actores de la política de desarrollo.

Incidencia política y movilización social: Dimensión que trata de influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan al Sur proponiendo alternativas. Tiene un contenido complejo ligado a propuestas políticas concretas, destinado a los “decisores” políticos. Los agentes principales son las ONGD, redes sociales temáticas, observatorios temáticos, nuevos movimientos sociales.

3.4 Ámbitos de actuación y tipología de acciones de la ED

Las actividades de ED se llevan a cabo en grupos “objetivo” claramente identificados y atendiendo a esta diferenciación distinguir entre los siguientes ámbitos de actuación de la ED:

Educación formal: Proceso educativo desarrollado en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración educativa.

Educación no formal: Es una ED organizada para grupos objetivos identificables, aunque éstos quedan fuera de de la oferta de titulaciones propias del sistema educativo reglado.

Educación informal: En este ámbito se recogen todas las actividades realizadas a través de los medios masivos de comunicación que realizan una importante tarea de educación aunque no se realicen desde una clave pedagógica. Se realiza un

aprendizaje continuo y espontáneo y cubre mayor porcentaje de población que la educación formal y no formal.

Ante tan diferentes y variados ámbitos de aplicación, podemos encontrar muy diferentes actores en la ED.

Señala la estrategia que todos los agentes que intervienen en el proceso educativo de la ED ya sea en el ámbito formal, no formal e informal, han de aportar coherencia entre ellos al proceso educativo que generan, dotando de un consenso a los actores. Además deben alinearse con las prioridades horizontales de la Cooperación Internacional:

- Lucha contra la pobreza
- Defensa de los Derechos Humanos
- Igualdad de género
- Sostenibilidad medioambiental
- Respeto por la diversidad cultural.

Y alinearse con las prioridades sectoriales:

- Educación
- Salud
- Lucha contra el hambre
- Reconocimiento a los pueblos indígenas
- Sostenibilidad medioambiental
- Acción humanitaria
- Gobernanza democrática, participación ciudadana y desarrollo institucional
- Cultura y desarrollo
- Promoción del tejido económico y empresarial
- Construcción de la paz

En cuanto a la tipología de acciones hemos visto clasificaciones en Baselga y Ferrero (1999 y 2000), en Argibay que Celorio (2005), en la Estrategia Española de ED Ortega (2007) u otros autores, es muy complejo distinguir las actividades que se emplean en el ámbito formal de las que no, pues se pueden aplicar las mismas actividades en diferentes ámbitos, se puede ejecutar por diferentes actores o ir dirigido a distintos destinatarios.

Manuela Mesa (2000c), también afirma que hacer una clasificación precisa de los temas de ED es complejo ya que prácticamente todos ellos están interrelacionados y sus límites no están claros. Aún así, y teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, podemos enumerar algunos ejemplos; exposiciones, cursos, charlas, audiovisuales y un largo etc.

3.5 Evolución de los enfoques de desarrollo

Puede afirmarse que la ED tiene una trayectoria, una evolución que contribuye a lo que hoy conocemos por ED. El concepto surge ligado a una determinada idea económica y social de lo que es la pobreza y la ayuda; evoluciona constantemente e irá añadiendo nuevas nociones, reflexiones y elementos que dirigen a la concepción actual. Progresivamente se reajusta lo que se entiende por desarrollo y subdesarrollo, se modifican valores y actitudes ante el problema. Se concede mayor protagonismo a otros factores, como actores y metodologías involucradas en el proceso educativo, procedimientos de actuación, discursos predominantes y finalidades marcadas.

Actualmente es generalmente aceptada la consideración de fases, etapas, momentos o generaciones en la evolución de ED. El precursor fue Korten (1990), que establece una tipología de cuatro “generaciones” atendiendo a la orientación y rasgos generales de las ONGD en los países industrializados occidentales, categorizando según sus funciones y estrategias principales.

Gómez Galán y Sanahuja (1999) realizan un análisis de la evolución de la ED en función de las motivaciones o líneas de reflexión que definen a la ED. Distinguen entre las siguientes: La reflexión humanitaria; La reflexión religiosa; La reflexión ética y la motivación política e ideológica.

Argibay, Celorio y Celorio (2009) exponen la evolución que ha experimentado la ED desde cuatro enfoques diferentes, ya que engloba en uno sólo lo que para Mesa (2000) serían dos diferenciados, que comprende desde los años cuarenta a los setenta del pasado siglo. No obstante, y aunque elabore una clasificación de cuatro etapas, a partir de los años 90, se designa ED de quinta generación.

-a partir de los años 90- en la denominada Educación para el Desarrollo de 5ª generación cuya característica más relevante es el impulso de una Educación

para la Ciudadanía Global promotora del desarrollo humano y de todo lo que este concepto implica en lo que se refiere a la perspectiva de género, medioambiente, derechos colectivos e individuales, justicia y equidad tanto local como global. Además se alude a derechos y obligaciones de las personas que deben capacitarse para la participación y la acción de una ciudadanía responsable, tal como plantea actualmente el Consejo de Europa. (Argibay et al. p 33)

Sea cual sea la clasificación, los autores hablan del carácter acumulativo y pervivencia de distintas etapas. Mesa (2014), afirma que todos los enfoques coexisten en la actualidad, aunque la visión actual favorece sobre todo el enfoque de la educación para la ciudadanía global.

El análisis evolutivo de ED más extendido e incesantemente citado entre los autores españoles, es el denominado modelo de cinco generaciones, enunciado por Mesa (2000) y que resumimos a continuación, y en la Tabla 2, destacando las características más relevantes de cada una de las generaciones.

Tabla 2: Evolución de la Educación para el Desarrollo

Cronología	Enfoque	Concepto Desarrollo / Cooperación para el Desarrollo	Educación para el Desarrollo	Objetivos ED
50-60	Caritativo-Asistencial	Asistencia técnica	Imágenes y mensajes catastrofistas. Uso de estereotipos. Enfoque paternalista	Recaudar fondos
60-70	Desarrollista	Desarrollismo.	Sensibilizar e informar	Recaudar fondos
70-80	Crítico-Solidario.	Paradigma de la Dependencia. Solidaridad política. Satisfacción de "necesidades básicas".	ED como proceso educativo. Énfasis en causas Desarrollo /Subdesarrollo. Interdependencia. Denuncia del orden internacional injusto. Responsabilidad histórica.	Concienciar sobre las causas de la desigualdad.
80-90	Educación Global	Desarrollo Sostenible. Fortalecimiento democrático. Participación y desarrollo comunitario.	Conocimiento crítico. Cuestionamiento del eurocentrismo. Educación para la emancipación. Otras visiones (género, paz, DD.HH., ecología...). Crítica sociedad de consumo /Cambiar el Norte. Trabajo con el Sur.	Comprender la interdependencia global.
90-...	Educación para la Ciudadanía Global.	Desarrollo Humano. Globalización neoliberal. Gobernabilidad. Desarrollo local.	Cambio de paradigma: exclusión/inclusión. Ciudadanía universal (DD.HH.). Justicia social. Movimientos altermundialistas. Presión política. Uso creciente NNTT. Comunicación y Cultura. Diversidad cultural e interculturalidad. Multidimensionalidad ED	Promover conciencia de Ciudadanía Global. Generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

Fuente: Adaptación de Argibay et al (2009:33)

Explica la Estrategia de Educación para el desarrollo de la Cooperación Española, Ortega (2007), que la aparición de la ED en los años cincuenta, nos permite hacer una distinción entre cinco generaciones hasta hoy, según los enfoques contenidos y prácticas que se han dado en la ED. Ha evolucionado por un cambio en el concepto del subdesarrollo, en el sentido de la cooperación y por el cambio en el pensamiento educativo.

Primera generación: enfoque caritativo-asistencial. Surge en los años cincuenta, las diferencias Norte-Sur eran temas ajenos a las relaciones internacionales

y al interés público. Se sienta el precedente de la ED ya que se realizan actividades de sensibilización para recaudar fondos y enviar ayuda humanitaria o alimentos. Hoy en día siguen vigentes algunas de sus estrategias pero no logran impacto efectivo en el público en cuanto a educar y usa imágenes catastrofistas para obtener fondos.

Para definir desarrollo en esta etapa, se parte de la comparación entre las condiciones económicas y sociales del Norte y el Sur. También se conceptualiza desarrollo en base a la situación geográfica. El sur es considerado pobre o subdesarrollado y el Norte rico, lanzando el mensaje de que el Norte es el salvador del sur. Hoy en día prevalece todavía este mensaje y el sentimiento de superioridad en instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Segunda generación: El nacimiento de la ED desde el enfoque desarrollista. En los años sesenta se reconoce en el ámbito internacional y en el interés público el subdesarrollo como problema. Cambia la mentalidad y surge en esa época la AOD. La ED sensibiliza sobre la situación de las poblaciones del Sur, se informa sobre el contexto en el que se actúa, sobre cómo son los proyectos que se realizan, pero no se tiene en cuenta que la perspectiva que se toma es la del modelo de desarrollo occidental. La recaudación de fondos sigue siendo un objetivo importante.

Tercera generación: La ED crítica y solidaria.

En los años setenta aparecen enfoques más críticos, se denuncia que para el desarrollo de unos cuantos es necesario el subdesarrollo de otros. La ED pasa de un enfoque asistencial a otro estructuralista, busca las causas de la pobreza y el subdesarrollo, analiza las relaciones Norte-Sur y critica las políticas de desarrollo vigentes. Se cuestiona la imposición de los modelos occidentales, se concientiza sobre problemas globales, como el crecimiento demográfico, el deterioro medioambiental. A partir de aquí aumentan las iniciativas por abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”.

Cuarta generación: La Educación para el Desarrollo humano y sostenible.

A la década de los años ochenta se le llama la década perdida. En estos años se deja de soñar con el desarrollo para simplemente hacer frente a los altos costes sociales que han tenido los programas de ajuste estructural³ (PAE).

³ Los PAE son recetas económicas impuestas por el BM y el FMI encaminadas a que el país que lo aplica obtenga una balanza positiva a fin de ser capaces de devolver su deuda y posteriormente poder recibir

En la década de los años noventa se produce un cambio importante y la visión del desarrollo se centra en el ser humano, pasando de limitarse a los aspectos políticos, sociales y económicos del subdesarrollo a introducir temas como los conflictos armados, derechos humanos, inmigración, género, racismo, medio ambiente y desarrollo sostenible, etc. Las Naciones Unidas bajo esta nueva visión proponen en 1990 la noción de “desarrollo humano” que se centra en los efectos reales que éste tiene en la vida de las personas y no limitarse a los indicadores económicos tradicionales. En estos años la ED ya introduce el término de corresponsabilidad, que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte y también se introducen nuevas dinámicas, así tenemos las “campañas” como herramientas de la ED. Los profesionales de la cooperación comienzan a promover líneas de investigación y publicación para abordar la ED con una visión más estratégica y a medio plazo.

Quinta generación: La ED para la ciudadanía global.

A finales de los años noventa se toma conciencia de que el problema del Tercer Mundo no es un problema aislado, la globalización afecta a todo el planeta, se da más poder al FMI y BM y a las grandes multinacionales que a las instituciones políticas tradicionales que pierden poder porque cede soberanía tanto a instituciones supranacionales como a entidades regionales dentro de sus propias fronteras.

La ED se dota de nuevos contenidos y facilita la comprensión crítica del modelo de globalización y reafirma el vínculo entre el desarrollo, la justicia y la equidad y promueve una conciencia de la ciudadanía global ligada a la corresponsabilidad. A través de la ED se reafirma la idea de que las organizaciones del Norte y las del Sur deben coordinarse, a través de redes nacionales e internacionales y tener unos objetivos comunes.

Así, las organizaciones del Norte se centrarán en la incidencia política y el cambio de las políticas de los países desarrollados hacia los países del Sur y las organizaciones del

nuevos créditos y no ser expulsado del sistema financiero internacional. Es un brutal ajuste macroeconómico y entre otras medidas trata de maximizar las exportaciones, minimizar importaciones (incluso de bienes necesarios para la población), recortar al máximo todos los gastos sociales, privatizar las empresas públicas más rentables y todo ello sin tener en cuenta las características particulares del país. Las consecuencias son nefastas para poblaciones empobrecidas ya que el pago de la deuda prevalece y no se invierte en desarrollo o en resolver problemas vitales del país. Se sobreexplotan los recursos naturales y humanos y el estado pierde el papel soberano del país. Free News.org (2014)

Sur se centrarán en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y vulnerables.

Con respecto a este modelo de generaciones existe un grado alto de acuerdo entre los agentes más activos en ED en considerar que en la actualidad:

Nos desenvolvemos en el marco de la quinta generación que relaciona la Educación para el Desarrollo con el concepto de Ciudadanía Global, entendido éste en su doble vertiente de exigencia de todos los derechos para todas las personas y de empoderamiento de las mismas para facilitar su participación en la vida pública y en las decisiones sobre su presente y futuro (Ruíz Varona y Celorio, 2012).

3.6 Conceptos clave, principios y valores de la ED

Los principios de la ED son coherentes con los principios de una Educación en Valores. La ED se basa en los valores de justicia, igualdad, inclusión, y los presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la solidaridad, y el respeto por los demás y por el medio ambiente. Rajačić et al (2010:11)

La Estrategia de ED española añade, aunque, señala que sin ánimo de ser exhaustivos, los siguientes:

Justicia Social, corresponsabilidad, No discriminación, igualdad de género, equidad, empoderamiento, solidaridad, participación, diálogo, apropiación, alineamiento, armonización, transparencia y rendición de cuentas. (Ortega, 2007:29)

Los conceptos clave más significativos se recogen a continuación:

Desarrollo humano sostenible, donde el componente económico permita tener mejores condiciones de vida y la riqueza esté equitativamente distribuida. Donde hay un bienestar social en materia de salud, educación, vivienda y empleo. Abarca valores tales como los derechos humanos, la libertad política y la democracia representativa. Reconoce que las culturas confieren identidad y autoestima a las personas. Respeto los diferentes sistemas religiosos y creencias simbólicas, Goulet D. (2002).

Bien común: El respeto a los bienes específicos cuya titularidad es compartida y que beneficia a todos o a la mayoría de las personas, países y generaciones.

Codesarrollo: Conlleva todas aquellas actuaciones que implican a las mujeres y hombres emigrantes en el desarrollo económico, social y humano de sus lugares de origen.

Educación en valores: Trabaja en cada persona la dimensión moral para que construya principios y normas que afecten por igual al modo de pensar y de actuar y que orienten a la persona ante un conflicto de valores, Busxarrais, M.R.(1997).

Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Es la adquisición de conocimientos, así como valores y actitudes para vivir en un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos, se ejerce la participación ciudadana y también se expresan los valores que sustentan los Derechos Humanos.

Educación intercultural: Conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad actual. Evita prejuicios de la sociedad mayoritaria sobre las minorías y la discriminación. Aumenta la capacidad de comunicación e interacción con personas de distintas culturas. Promueve una actitud favorable ante la diversidad de culturas.

Educación ambiental: Dar a conocer cómo interaccionan los diversos elementos de un ecosistema y a adoptar conductas éticas respecto a la naturaleza y su conservación.

Conciencia crítica: La adquisición de habilidades como saber informarse, analizar la información, evaluar, planificar proyectos, realización de cambios, asumir responsabilidad de los propios actos.

Educación para la ciudadanía global: Busca obtener una conciencia ética que convierte en una realidad tangible la perspectiva cosmopolita, cuyos principios y enfoques orientadores según Intermón Oxfam⁴ (2004:7) son:

- La dimensión ética del conocimiento y de los actos.
- La dimensión global de la persona y del ciudadano que implica una ciudadanía democrática, ambiental, paritaria, intercultural, social y justa.
- La solidaridad y la cooperación.

⁴ Ésta fue una **propuesta** de Intermón Oxfam para elaborar los contenidos de la asignatura de Educación para la ciudadanía global. Es un planteamiento que se hizo para implementar en los centros educativos y cumplir con la exigencia de enseñanza en base a las competencias clave que a la vez contiene la mayoría de los conceptos que abarca la ED.

- El bien general sobre el particular.
- El respetar para ser respetado.
- El bien público como una responsabilidad compartida.
- La concepción sistémica y global del planeta y de su desarrollo.
- La defensa del equilibrio medioambiental.
- La valoración positiva de la diversidad.
- El respeto por las minorías.
- El respeto por las señas de identidad.
- La defensa de la justicia y de la equidad.
- La participación en la construcción social.
- El respeto por las normas y valores que favorecen la convivencia
- El diálogo como base de las relaciones humanas y como recurso de transformación de conflicto y rechazo de la violencia.

Consumo responsable: Es realizar un consumo Ético o Crítico donde la austeridad es un valor en sí mismo. Un consumo ecológico, en este apartado se incluyen las “R” ecologistas, Reducir, Reutilizar y Reciclar. Conciencia sobre un consumo Social o Solidario.

Comercio justo: El comercio justo contribuye al desarrollo sostenible ofreciendo mejores condiciones comerciales y asegurando los derechos de productores y trabajadores marginados. Rechaza la explotación infantil y promueve la igualdad de género y el trabajo digno.

4. La ED como nexo entre los ámbitos de la Cooperación y de la educación formal; dificultades de dicha confluencia. Ejemplo de implementación en las escuelas de Bourn

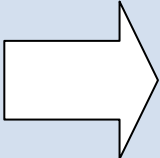
En la literatura vista hasta el momento hemos estudiado las acepciones de ED más extendidas y empleadas. Este epígrafe se ha reservado para recoger algunas definiciones de ED, que siendo propias del sector de la Cooperación, guardan una vinculación más estrecha con el ámbito formal de la educación. No sin antes hacer una mención a las dificultades de la coexistencia simultánea de los dos ámbitos. Mostraremos además, como un ejemplo de implementación de ED en el ámbito

formal, el programa de aprendizaje global instaurado en Reino Unido y dirigido por Douglas Bourn.

La ED proviene del sector de la Cooperación, pero también opera en el ámbito formal, por ello es frecuente observar en los centros educativos la implementación de contenidos de ED a través de programas y proyectos de ONGD. Y aunque dichos proyectos de ED y Sensibilización pueden estar dirigidos al profesorado, la gran mayoría están orientados al alumnado, incluidos los universitarios, futuros profesionales de la educación.

La Tabla 3 encuadra los espacios de donde proviene la ED, del mundo de la cooperación y de las ONGD y hacia los que se orienta; al público en general y al ámbito educativo en particular, además de perseguir la incidencia política e influir en las políticas públicas.

Tabla 3: Plano de localización Sectorial y Geográfico de la ED

		Plano sectorial		
		Sociedad Civil y ONGD		Gobierno e Instituciones
Plano geográfico	Nacional	ONGD Nacionales Coordinadora de ONGD		Ministerios: de Asuntos Exteriores y Cooperación; de Educación.... Etc. Objetivo de ED: Incidencia Política
	Local	ONGD Locales		Comunidad Educativa. Público en general Objetivo de ED: Educación y Sensibilización

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que la ED tenga el origen en un campo, el de la cooperación, y actúe en otro, el ámbito formal, le confiere una gran complejidad por el solapamiento de campos de actuación (Baselga et al. 2004). Además ha de superar otras dificultades:



-Acertar con el modo de penetrar en el ámbito formal más allá de las acciones o el compromiso solidario puntual; convencer a la comunidad educativa de que trabajar la ED contribuye a mejorar el conocimiento académico, o extender la idea de que los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía democrática (Ruiz-Varona; Celorio, 2012).

-Aunque las instituciones europeas recomiendan incluir sus contenidos en el sistema educativo, sigue sin establecerse de manera precisa: Por un lado la ley educativa posibilita que se introduzca de manera transversal, lo que le confiere un carácter indeterminado; por otro, la ley proporciona la asignatura de Educación para la Ciudadanía, pero dotada de pocas horas al año, todo ello obstaculiza su implementación y permanencia.

-La retirada de fondos a las ONGD; que perjudica seriamente el apoyo que vienen prestando a la comunidad educativa ya que éstas ponen al servicio de la educación sus conocimientos, sus recursos didácticos y su experiencia, mostrándose como uno de los principales medios para introducir la ED en el ámbito formal.

- Los resultados de aprendizaje de contenidos de ED de alumnado beneficiario no son evaluados, lo que impide demostrar los considerables esfuerzos realizados y su aportación a la mejora educativa. La dificultad de la evaluación de la ED radica en que sus resultados son difícilmente observables o no existe una metodología claramente definida.

Estas dificultades contribuyen a situar a la ED en una singular posición, y ha de esforzarse por mantener un nexo de unión, arduo pero necesario, entre el campo de la cooperación y el ámbito formal de la educación. Por todo ello, consideramos que avanzar en la evaluación de la ED en el ámbito formal, contribuiría en demostrar los considerables esfuerzos realizados y su aportación a la mejora educativa.

4.1 Definiciones de Educación para el Desarrollo procedentes del campo de la cooperación y orientadas al ámbito formal

Educación para la ciudadanía global se define como *“Un proceso de aprendizaje para toda la vida que permite a las personas adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para ser un ciudadano global activo y competente; Fricke (2015:11)*

Krause (2010:6) considera dos acepciones muy vinculadas con el ámbito formal, ver Tabla 1, en particular destacaremos la siguiente:

“Educación para el desarrollo como la mejora de habilidades para la vida (Life Skills): La ED relaciona la vida (política/social/económica/ambiental) personal y local a los problemas globales; se centra en el proceso de aprendizaje, apoya el pensamiento crítico, autorreflexión y decisiones independientes del alumno; tiene como objetivo el desarrollo de las competencias necesarias para llevar una vida plena en un mundo complejo y sociedad dinámica; prepara a las personas con habilidades necesarias para participar en el proceso de cambio de la comunidad local, a nivel mundial”.

En el Informe Final DEAR (Rajačić et al, 2010:11) se hace una distinción al enfoque de "aprendizaje global" tiene como objetivo la mejora de las competencias del alumno. Utiliza metodologías centradas en el estudiante, participativas y facilitadoras, orientadas hacia el diálogo y experimentales que implican una multiplicidad de perspectivas y facultan al alumno para evaluar y reflexionar sobre su lugar, el papel y la responsabilidad en su comunidad y en el mundo globalizado, cambiante y dinámico; para cambiar perspectivas y hacer un análisis crítico de sus propias actitudes, estereotipos y puntos de vista, a las prestaciones de valor de la acción cooperativa; para formar y expresar una opinión propia, para tomar decisiones autónomas y responsables, para participar en los procesos de toma de decisiones; para aprender a aprender.

También comenta que la ED aborda los desafíos de un mundo cada vez más interdependiente y puede ofrecer a los ciudadanos europeos con conciencia, habilidades y otras competencias que son relevantes para llevar una vida satisfactoria en una sociedad globalizada (Rajačić et al, 2010:13)

Así mismo da sugerencias sobre una idea práctica de la ED, es una conceptualización que pueden ser de ayuda en el desarrollo de un programa más eficaz y complementario (Rajačić et al, 2010:18) que no sólo presta atención a los contenidos y a regular cuestiones de comportamiento por medio del conocimiento y la comprensión, sino también las competencias pertinentes incluyendo habilidades y actitudes.

4.2 Programa de Aprendizaje Global. La implementación de la ED en el ámbito Formal

Hay programas de Educación para el Desarrollo completamente integrados en el ámbito formal como el Programa de Aprendizaje Global (GLP) bajo la dirección de Douglas Bourn. Éste tiene como objetivo capacitar a los niños y jóvenes, así como apoyar a los docentes, proporcionando un enfoque pedagógico para que contribuyan positivamente a un mundo globalizado. El objetivo del programa es que los jóvenes tengan un conocimiento profundo y comprensión crítica de la pobreza global y el desarrollo mundial y las formas en que se puede reducir (Bourn, 2014b). Este autor ve la ED, no como una meta educativa, sino como un proceso educativo, una manera de enseñar y aprender. Promueve el fomento de una base de valores de justicia social para comprender el mundo en general.

El programa, puesto en marcha desde 2013 en el Reino Unido, aporta abundante información e investigaciones. Aunque todavía no se han publicado resultados de evaluación del alumnado, sí aporta de manera explícita los resultados que espera basándose en la delimitación clara de Conocimientos, Habilidades y Valores.

El programa considera cuatro elementos necesarios para una pedagogía de la ED:

- Un sentido de la perspectiva global
- Reconocimiento del poder, la desigualdad y las divisiones en el mundo
- Creencia en la Justicia social y un mundo más igualitario
- Compromiso con el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo y la transformación

El GLP define ocho temas de conocimiento global importantes para que los alumnos comprendan, también hay ocho habilidades y ocho valores. Éstos no son exhaustivos sino una guía. Todos ellos se pueden abordar a través de cuatro lentes: Ciudadanía Global, Derechos Humanos, Interculturalidad y Sostenibilidad.

Tabla 4: Síntesis sobre Conocimientos, habilidades y valores propuestos en GLP

Temas de Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Pobreza Global - Problemas de Desarrollo - Derechos Humanos y el acceso a los Servicios Esenciales - Globalización e interdependencia - Desarrollo sostenible - Acciones de los Gobiernos - Acciones de los Ciudadanos - Negocios y Tecnología: Pequeñas empresas y medios de subsistencia. Nuevas tecnologías que combaten la pobreza. Impacto negativo de algunas empresas.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Crítico - Perspectivas múltiples. Subjetividad en los puntos de vista - Desafío de percepciones: Romper estereotipos - Investigación y discusión: Usar las evidencias para estructurar el pensamiento sobre cuestiones de desarrollo y saber discutirlo ante diferentes audiencias - Comunicación - Trabajo en equipo - Planificación: Estructurar medidas de trabajo en función de metas - Reflexión y evaluación
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Justicia - Agentes responsables - Ayuda, asistencia. - Autoestima - Diversidad - Respeto - Justicia Social - Empatía

Fuente: Bourn D. (2014d)

Como podemos observar, tanto en el proyecto consolidado GLP, como en estas últimas definiciones procedentes de actores europeos clave en materia de ED, se utiliza una terminología muy específica del ámbito formal de la educación: Competencias; conocimientos, habilidades, valores y actitudes; aprendizaje para toda la vida, metodologías experimentales, participativas y facilitadoras. Aprender a aprender, orientación hacia el diálogo, procesos de toma de decisiones... etc. Es el marco en el que avanza la ED en la última década, donde surge los términos Educación global,

Aprendizaje Global y Habilidades para la vida, utilizados en la aplicación de la pedagogía de la ED. En este enfoque, es en el que nos centraremos para desarrollar nuestra metodología de evaluación de ED. Por ello se hace necesario un análisis más profundo de la pedagogía que se emplea en centros educativos y que de manera creciente adopta la ED.

5. Criterios para la elección de indicadores. Concepto de Evaluación y sus clasificaciones, y Metodologías representativas de Evaluación de acciones de ED

Este apartado, está dedicado a mostrar el concepto de indicador adoptado en ED, continuaremos con determinadas definiciones y clasificaciones que acotan el concepto de evaluación así como una descripción de las metodologías más representativas de evaluación de acciones de ED.

Hemos constatado que el interés por la evaluación, en el campo de la ED, es muy elevado. Son numerosos los foros internacionales donde se demanda dicha evaluación. Encontramos recopilaciones realizadas con el objetivo de fomentar la cultura evaluativa de la ED y que proporcionan catálogos sobre las principales aportaciones a la doctrina y prácticas realizadas así como deficiencias y limitaciones, De Antón L. y Surja P. (2011).

En el ámbito empresarial existen diversos métodos de selección y definición de indicadores. Así, de manera acreditada, encontramos a la Asociación Española de Normalización y Certificación AENOR (2003) que presenta una guía que expone las características que han de tener objetivos e indicadores, métodos para su correcto uso e implantación.

Una adaptación de lo anterior, muy utilizada también son los Indicadores Clave de Desempeño; son mediciones utilizadas para cuantificar el grado de cumplimiento de unos objetivos concretos previamente establecidos, así poder definir una línea de acción futura. Las cualidades que han de reunir los indicadores son cinco, representadas por el acrónimo SMART.

- Específicos: Responde de manera precisa e inequívoca a la pregunta.
- Medibles: La medición es posible y objetiva.

- Alcanzables: Los datos necesarios están disponibles a un costo razonable.
- Relevantes: Aporta información importante o significativa.
- Temporales: Oportunos y se pueden obtener en el momento que se necesiten.

Este criterio para la selección de indicadores también es usado en el campo de la ED, un ejemplo es la guía de Graugnard G. y Oliveira A. (2009), quienes además recomiendan comprobar que el indicador sea:

- Suficiente: El indicador responde a la pregunta en su totalidad o sólo en parte. En el segundo caso hay que buscar otro más representativo o asociarlo a indicadores adicionales.
- Fiable: Técnicamente fuerte y robusto. Significa que refleja la realidad y es capaz de garantizar la coherencia en las comparaciones entre dos situaciones diferentes en el tiempo o espacio. En la práctica, si dos personas diferentes recopilarán información sobre un indicador independiente, deben obtener los mismos resultados.

Los autores también explican que no hay una lista de indicadores “tipo” aplicables de forma sistemática. Hay, por supuesto “clásicos”, pero cada situación requiere de sus indicadores.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es una enseñanza que se ha adelantado a las demás en la búsqueda de indicadores. El plan de acción del Decenio de la EDS solicitó la elaboración de indicadores pertinentes y adecuados a todos los niveles e interpreta el seguimiento y la evaluación como una estrategia clave para la aplicación del Decenio, (UNESCO 2004). Daniella Tilbury (2007b), examinó las iniciativas de indicadores del momento, las cuales siguen siendo reseñadas por Fricke a finales de 2015. La autora hace referencia a definiciones sobre indicadores y sus propiedades. Así adopta la definición del grupo de expertos en indicadores de EDS de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (UNECE 2006), que sugiere que los indicadores son aquellos “capaces de señalar una cuestión o una condición”. “Representan una cualidad, característica o propiedad deseada de un sistema” (Tilbury 2007). En particular, el valor de los indicadores reside en su capacidad para mostrar información sobre un sistema que no siempre es visible o fácilmente medible (Eder 2004, visto en Tilbury 2007b). Sin embargo, en lugar de identificar directamente el

atributo deseado, un indicador muestra información sobre una característica asociada o relacionada utilizando una medida específica o un procedimiento observable.

El equipo del Proyecto de Indicadores de EDS Asia-Pacífico (Tilbury et al., 2007a), elaboró un conjunto de directrices que ayudan a los Estados miembros de la UNESCO a seleccionar indicadores. En particular, recomendaron un conjunto de elementos clave y procedimientos a seguir bajo los siguientes encabezamientos y que atienden a un objetivo determinado (Tilbury et al., 2007a: 31-34), este caso se muestra en la Tabla 5 que como ejemplo de indicador propone que *“La EDS se integra en todos los programas de educación pública facilitados por las autoridades locales para 2015”*.

Tabla 5: Tipos y categorías de indicadores de EDS

Categorías de Indicador	Tipo de Indicador	Función	Ejemplo
Indicador de estado	Línea de base	Proporcionar información sobre la posición inicial o existente de la EDS en un país o región.	Porcentaje de nuevos maestros que actualmente están recibiendo capacitación en EDS.
Indicadores facilitadores: Evalúan las variables que ayudan, apoyan o alientan el compromiso con la EDS.	Contexto	Identificar la existencia de un entorno o contexto de apoyo a la EDS.	Existe una política nacional obligatoria que exige formación de maestros en EDS.
	Proceso	Identificar la existencia de procesos, actividades y oportunidades de EDS.	Todos los cursos de formación continua de profesores, imparten contenidos y pedagogía que sustenta la EDS.
	Aprendizaje	Identificar el aprendizaje y el conocimiento construido durante el desarrollo, implementación y evaluación de los esfuerzos de EDS.	Se han valorado las lecciones aprendidas en el proceso de formación continua de los profesores.
Indicadores de efecto: Evalúan las variables relacionadas con los logros iniciales, a medio y largo plazo del trabajo realizado.	Producto	Evaluar los productos de la EDS, los recursos y los resultados inmediatos.	Porcentaje de nuevos maestros que reciben la certificación por cursos de capacitación en EDS.
	Resultado o alcance	Evaluar los resultados a medio plazo relacionados con los cambios en la conciencia o comprensión originados por los esfuerzos de EDS.	Todos los nuevos maestros tienen habilidades nuevas o mejoradas y comprensión en EDS.
	Impacto	Evaluar los impactos que resultan de los esfuerzos al finalizar la ESD y más allá.	Todos los nuevos maestros practican la EDS en el aula.
	Actuación	Valorar las acciones necesarias para lograr el cambio del estado de ESD en una región o país.	Incrementar el número de nuevos maestros que reciben capacitación.

Fuente: Basado en Tilbury y Janousek 2006



Asociados a la propuesta de este sistema de indicadores, podemos encontrar totalmente desarrollado un cuestionario con más de 48 ítems en UNECE 2006, donde al abordar el aspecto de la evaluación del rendimiento del alumno dentro del plan de estudios, simplemente se pregunta si existe o no, pero la EDS no aporta una metodología específica sobre cómo hacerlo. Como ejemplo ver el indicador 2.1.2 de UNECE (2006).

Otro estudio que elaboró indicadores de ED es el trabajo de Rodríguez, Boni A. Arias, Ballesteros y Megías. (2014:24), sobre el concepto de indicador, entiende que es cada una de las diferentes expresiones, cuantitativas o cualitativas, que permiten aproximarnos al comportamiento de cualquier realidad objeto de estudio; subraya que *aproximan*, ya que la realidad compleja de la ED no puede ser absolutamente puntualizada. En el mismo sentido afirma Eder (2004) que aunque los indicadores no siempre sean perfectos, pueden ser efectivos y servir como evidencia. Esta investigación *“Evaluación ex ante en ED. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal”* tiene en cuenta el enfoque de evaluación criterial, que corresponde al modelo propuesto por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, pero además contempla el cumplimiento de tres criterios adicionales: Las exigencias básicas en materia de consensos establecidos en la Estrategia de ED, el Plan Director y el conjunto de documentos marco sobre ED, perspectiva de género e interculturalidad. El estudio aportó una propuesta con 41 indicadores; entre ellos están los que se preguntan por la existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los beneficiarios del proyecto y por el resultado definido de influencia en actitudes, valores y/o conocimientos concretos en los que se influye, Rodríguez et al (2014:49), pero no se aclara qué metodología o mecanismos de evaluación son los más adecuados para utilizar. Nuevamente, al igual que en la propuesta de indicadores de Tilbury aplicada en UNECE (2006), encontramos que los indicadores demandan una metodología empleada para medir el proceso de cambio en conocimientos, habilidades y actitudes o comportamientos, pero faltan modelos específicos.

5.1 Concepto de Evaluación y sus clasificaciones

Las utilidades que puede aportar una evaluación son numerosas, ayuda a comprender, a orientar, a valorar, a tomar decisiones, a depurar metodologías y recursos, a mejorar prácticas y a lograr mayor efectividad. Ayuda a mostrar resultados, a rendir cuentas y a adoptar nuevas políticas para desarrollar una actividad y alcanzar los resultados y objetivos planeados.

Crespo-Alambarrio M.A. (2015) en el libro *“Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque marco lógico”* hace una clasificación de los tipos de evaluación que podemos encontrar. La primera distinción es señalar la diferencia entre monitoreo y evaluación:

Mientras que el monitoreo o seguimiento es una revisión de los avances, un proceso continuo y permanente de análisis y observación, que lleva a introducir ajustes para asegurar la obtención de los objetivos; la evaluación se realiza entre lapsos de tiempo más largos, orientado a formular conclusiones acerca de lo que se observa a una escala mayor, aspectos tales como el diseño del proyecto o sus impactos.

En el caso concreto de la docencia, el monitoreo o seguimiento se desarrolla durante la ejecución de una acción formativa, y mediante el análisis de indicadores, pretende detectar en las tendencias deficiencias, obstáculos o necesidades para establecer medidas de corrección y ajustarse oportunamente para obtener los resultados esperados. Se da de manera continua y permanente, se suele llevar a cabo por el propio personal implicado en la actuación y se orienta a la rendición de cuentas.

En cambio la evaluación final o evaluación de impacto, se mide al finalizar un programa y busca no sólo el logro de objetivos, sino establecer relaciones causa efecto entre la acción y los resultados o cuestionarse otros aspectos también importantes, como coherencia o eficacia; puede ser llevado a cabo por personas externas al proceso y se orienta al aprendizaje de la experiencia y generación de buenas prácticas.

Aunque el monitoreo y la evaluación se diferencian por la frecuencia y aspectos a considerar, los objetivos de ambos procesos son similares y se consideran procesos interrelacionados aunque en la práctica se separen. Crespo-Alambarrio 2015, (p. 112).

Por otro lado el diagnóstico es el resultado que arroja una evaluación, refleja la situación para luego proceder a realizar una acción o tratamiento, que a partir del diagnóstico, se decide llevar a cabo.

Las definiciones de evaluación son muy variadas y tienen muchos matices, aunque la mayoría ponen el énfasis en la necesidad de verificar el logro de los objetivos. Como se ha mencionado antes, el momento en que se realice, influye en el significado. Por ello Crespo-Alambarrio (2015) clasifica del siguiente modo los tipos de evaluación.

Según la ocasión en que se lleva a cabo:

- Evaluación ex ante: Tiene lugar durante la fase de planificación de la intervención. Construye elementos básicos que sirven de guía para establecer prioridades, objetivos y las decisiones más convenientes.
- Evaluación intermedia: Se lleva a cabo durante la ejecución y tiene por objetivo realizar los ajustes e introducir las mejoras que permitan cumplir con los objetivos.
- Evaluación Post: Corresponde con la finalización inmediata de la ejecución del proyecto, registra y analiza los resultados inmediatos esperados.
- Evaluación ex post: Se realiza tras finalizar, sobre base de datos reales, para verificar el logro de los objetivos propuestos y repercusiones, así como la capacidad de mantener los beneficios en el tiempo, lo que sólo podrá ser analizado con rigor, en un momento posterior a su finalización. (p. 114)

Según el propósito:

- Formativa: El objeto es mejorar el desempeño. Se realiza durante la ejecución del proyecto y sirve para realizar modificaciones durante la intervención.
- Sumativa: Se utiliza para emitir juicios y conclusiones sobre un proyecto.

Según la procedencia de los evaluadores:

- Externa: Cuando los responsables de la evaluación son otros a los que han planificado y ejecutado un proyecto.
- Interna: La evaluación la realiza en propio personal de la institución.
- Mixta: También llamada coevaluación, es una combinación de los dos tipos anteriores que permitirá contrastar los datos procedentes de ambas y dar cuenta de las divergencias y concordancias.

Además de estas clasificaciones, la Oficina Internacional del trabajo la *Guía para la evaluación de impacto de la formación*, Billorou N., Pacheco M., Vargas F. (2011), hace una clasificación de cinco niveles de evaluación de las acciones formativas, de esta manera distingue:

- Reacción o satisfacción de los participantes: Generalmente se usan cuestionarios que han de responderse al finalizar la acción formativa. Se valora el proceso y los recursos utilizados desde la perspectiva del participante.
- Aprendizaje: En este nivel, las pruebas de evaluación están ligadas a demostrar por diferentes medios la adquisición de una determinada competencia. Se pueden utilizar test, observación del desempeño u otras modalidades adecuadas al tipo de competencia a evaluar.
- Transferencia o aplicación: Busca valorar hasta qué punto esta formación está siendo aplicada en los entornos de trabajo a los que estaba destinado. Es un paso más en la comprobación de los cambios que ha generado la formación.
- Impacto: Traduce el resultado de la formación a alcances o impactos generados no sólo en el trabajo de la persona, sino en los resultados organizacionales y la sociedad en su conjunto.
- Retorno de la inversión: Asigna valores económicos a los impactos para calcular la rentabilidad de la inversión que se realizó para llevar a cabo la formación. Compara los costos de la inversión con el valor de los beneficios obtenidos en términos monetarios. (p. 22)

5.2 Metodologías representativas de Evaluación de acciones de ED

Existen otros métodos de seguimiento, diagnósticos y recopilaciones sobre evaluaciones que diversas organizaciones han editado, como la fundación Albihar, Ochoa D. y Paz M. (2014) o también en De Antón et al. (2011). Al igual que estos informes destacaremos las metodologías más representativas de evaluación de ED:

1. La Evaluación segmentada, propuesta por Thierry De Smedt, economista, que parte de la idea de que no es posible evaluar todo de una vez, así que propone dividir el análisis en 8 sectores, poniendo el énfasis en aquellos que resulten

más relevantes en cada caso. Entre ellos se encuentra el nivel que evalúa las herramientas pedagógicas que puedan provocar el cambio, no sólo en conocimientos, sino también en comportamientos y actitudes. El inconveniente es que este segmento de evaluación está poco desarrollado.

2. Enfoque Criterial, propuesto por el CAD de la OCDE, modelo generalmente utilizado en la Cooperación al Desarrollo, que y concebida para evaluar proyectos desarrollados según el Enfoque del Marco Lógico. Plantea cinco criterios básicos o standard para evaluar las acciones llevadas a cabo en base a unos objetivos de evaluación y acomodados a un contexto específico:

- Pertinencia: Valoración de la adecuación de resultados y objetivos de la intervención al contexto en el que se realiza.

- Eficiencia: Estudio y valoración de los resultados alcanzados en comparación con los recursos empleados.

- Eficacia: Con una orientación a resultados, mide y valora el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos.

- Impacto: Identificar los efectos generados por la intervención, positivos o negativos, esperados o no, directos o indirectos.

- Sostenibilidad: Valoración de la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados con la intervención, una vez retirada la ayuda.

A estos criterios se les pueden añadir otros que se consideren necesarios. Una vez identificados los sujetos de evaluación, definidos los criterios e indicadores, selección de método y recolección de datos, se interpreta la información, se comunican los resultados y se desarrollan nuevas actuaciones en consecuencia. El mayor inconveniente es que proporciona valoraciones sobre los criterios escogidos, pero deja pasar desapercibidos elementos de la intervención que pueden ser importantes.

3. Sistematización de Experiencias: Más que una metodología de evaluación, es una herramienta para recuperar la historia de la experiencia vivida durante un proceso y revisarla críticamente con el objetivo de mejorar las prácticas de una organización.
4. Teoría del cambio: Tiene en cuenta en primer lugar la implementación de la intervención, el proceso; y en segundo lugar el grado de logro alcanzado.

Vemos que se esperan resultados en conocimientos, habilidades y actitudes. Pero, la propia teoría reconoce no dejar claro la forma de hacerlo. Retolaza-Eguren I. (2010)

5. Dimensiones de Análisis de la ED: Propone estructurar las preguntas de evaluación de acciones de ED en base a unas dimensiones; cultural, política, pedagógica, de género, u otras adicionales que las organizaciones consideren relevantes. La dimensión pedagógica hace referencia a los métodos y procedimientos educativos, objetivos, indicadores y resultados. No obstante, no hemos encontrado un ejemplo de cómo valorar los resultados relativos al cambio en conocimientos, habilidades y actitudes o valores.
6. Mapeo de alcances. Usa una metodología participativa, pone el énfasis en la transformación del modo de actuar de las personas y organizaciones implicadas. En este caso también se reconoce débil conocimiento de la metodología por parte de los distintos actores del sector. Ochoa et al. (2014)

Estos no son todos los métodos que se pueden utilizar, sino una selección representativa. Pero como podemos observar en esta muestra, y en los indicadores vistos anteriormente de varios autores, no encontramos propuestas metodológicas que cubran las necesidades evaluativas de la ED referentes a la medición en el cambio de habilidades y actitudes. Con ello se confirma que es necesario seguir explorando posibilidades de evaluación de ED que cubran las necesidades y debilidades de las que adolecen las actuales evaluaciones de ED.

6. Conclusiones del Capítulo I

Además de presentar el contexto y fundamentos de la EDCG, hemos dado cuenta de los diferentes planteamientos conceptuales que se pueden adoptar, lo que nos da la oportunidad de definir el posicionamiento del presente estudio. De esta manera el concepto de ED que adoptamos está vinculado con el enfoque de Ciudadanía Global o de quinta generación, también a otras enseñanzas que bajo diferentes denominaciones, comparten los mismos fines y temáticas que la ED engloba, como Educación para el Desarrollo Sostenible o Educación para la Ciudadanía.

Hecha la distinción clara de que los ámbitos de actuación de la ED son el formal, no formal e informal, este estudio está centrado en el ámbito formal de la educación. Por ello pone el acento en las definiciones de ED que lo consideran como un proceso de aprendizaje para toda la vida que permite a las personas adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para ser un ciudadano global activo y competente (Fricke 2015:11), especificaciones de la ED que ya vienen siendo de uso común por otras instituciones como la UNESCO (2014) y (2016) o autores como Bourn (2014b) a la vez que acostumbrado en disciplinas implementadas en los centros educativos. La ED, como mejora de habilidades para la vida, tal como denomina Krause (2010), se puede considerar el resultado del proceso educativo equivalente al empleado para otras materias en el ámbito formal que requieren una dotación temporal amplia, por lo que en este estudio se excluyen los programas de sensibilización puntuales, y se orienta a la aplicación de una metodología pedagógica habitual en los centros educativos.

En cuanto a los indicadores que pretendemos encontrar, son aquellos que Tilbury et al (2006) vienen a denominar de “Resultado o Alcance” aquellos que evalúan los resultados a medio plazo relacionados con cambios en la conciencia o comprensión originados por el esfuerzo de implementar ED. En términos de Billorou (2011) buscamos un nivel evaluativo de “transferencia o aplicación”, es decir, aquel que comprueba los cambios que ha generado la formación; valora hasta qué punto esta formación está siendo aplicada en los entornos de trabajo a los que estaba destinado. En particular buscamos una propuesta metodológica que cubra las necesidades evaluativas de la ED referentes a la medición de conocimientos, el desarrollo de

habilidades y el cambio en valores o actitudes relativas a los contenidos de ED, sin olvidar el origen de esta educación y que es indispensable el cumplimiento del cruce con las prioridades horizontales y sectoriales propuestas en los planes de la Cooperación, así dispuesto en la Estrategia de ED, Ortega (2007) o utilizado por Rodríguez San Julián (2014) en su propuesta de indicadores.

A través del compendio de indicadores visto en este capítulo, somos conscientes de la amplitud de campos en los que puede ser necesaria una evaluación de ED; se puede evaluar el contexto, políticas educativas, el proceso, el aprendizaje, el impacto, las actuaciones, los proyectos... Separadamente de todos ellos, llegamos a la conclusión de que este estudio se fija como objetivo la evaluación de competencias; conocimientos, habilidades y valores o actitudes, adquiridas en materia de ED.

Del mismo modo que sugiere Ulla y Argilés (2014:25), una vez definida la utilidad esperada de una evaluación, el paso siguiente es concretar y definir las preguntas a las que se pretende dar resolución, de manera precisa, concreta, específica, para así dar lugar a respuestas claras que incidan en puntos críticos al aportar la información necesaria a decisores y gestores.

Bajo la presunción de que la ED está integrada en la práctica educativa, es necesario encontrar las conexiones entre la enseñanza de la ED y los contenidos ofrecidos en los centros educativos, con el objetivo de encontrar un instrumento útil para extraer conclusiones del estado del alumnado en materia de ED.

Si pretendemos adentrarnos en métodos de evaluación de ED en el ámbito formal, se hace necesario comprender la metodología pedagógica y evaluativa actual. Por ello en el próximo capítulo analizaremos el aprendizaje basado en competencias, método empleado actualmente en los centros educativos europeos. Además de que el ámbito formal de la educación es un aliado potencial que puede promover y fortalecer estratégicamente la ED dentro de las instituciones educativas y llegar a nuevos públicos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal: Normativa educativa, profesorado, y otros agentes involucrados

Si se pretende tener una Educación para el Desarrollo (ED) eficaz, es necesario argumentar con fuerza cuáles son los valores solidarios, qué es la identidad cultural y los derechos humanos y convertirlo en una actividad de gran persuasión, de forma que es preciso encontrar no sólo la mejor metodología didáctica para poner en práctica la labor educadora para el desarrollo, sino también lograr un mayor número de educadores, y a los que ya estaban predispuestos, sumar, convencer y ganar la atención del desinteresado, ya que sólo con el compromiso de todos se llegará a lograr un cambio social.

La educación formal tiene ventajas para la difusión de la ED que no aportan otros ámbitos, permite planificar y programar los contenidos concretos del currículum formal. Los centros educativos están bien organizados en sus contenidos, que se aplican adaptándose a la edad y capacidades del alumnado, con el fin de adquirir unas competencias concretas que vienen reglamentadas por ley. La educación en el ámbito formal es intencional, planificada y regulada. El número de alumnos al que se puede llegar comprende todos los de la enseñanza obligatoria más los grados superiores. Por tanto, el impacto en la transmisión de conocimientos es mayor en el ámbito formal de la educación que en otros ámbitos. La enseñanza formal tiene un importantísimo papel

social, moral y político, siendo un espacio privilegiado para la formación de personas críticas y activas en los cambios necesarios de su entorno.

En Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), encontramos mucha literatura centrada en normativas, tratados, convenios, acuerdos, contenidos y materiales didácticos, investigaciones sobre delimitaciones teóricas y conceptuales, ocasionalmente evaluación de algunos proyectos. Pero al igual que todavía sigue siendo un desafío resolver la definición de lo que es o debe ser la Educación para la Ciudadanía Global, también lo es proporcionar evidencias que orienten sobre los beneficios que aporta o el impacto que genera la ED en el ámbito formal.

Las actividades de ED son más eficaces si se coordinan, planifican y también si se evaluaran. La ED es un área de la cooperación que necesita de instrumentos que le ayuden a explicar los logros obtenidos en sus actuaciones. Y pese a que cuantificar el impacto de la ED y mostrar el apoyo que ésta presta conlleva gran dificultad, se hace necesario estimar los resultados que se están logrando en la puesta en práctica de la ED, cuáles son sus fortalezas, debilidades, necesidades y carencias. Se necesita un proceso de evaluación de la ED que oriente sobre su estado (Escudero y Mesa 2011:14) y contribuya a tomar decisiones de intervenciones futuras según las prioridades establecidas de ésta área estratégica de la cooperación española.

Nuestro objetivo general es Buscar métodos de evaluación de la ED para alumnos del ámbito formal. Aún cuando la unidad de análisis de nuestro objetivo general son los alumnos y evaluar sus conocimientos, habilidades y actitudes en ED; nos interesa de igual manera el otro protagonista involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesorado. Pero además del educador también es necesario conocer otros factores que influyen en ellos: el entorno en el que se desenvuelven ambos, estudiantes y docentes; el centro educativo y sus relaciones con organismos e instituciones externas; los planes y programas complementarios al currículum oficial y también la normativa relacionada a éstos. Todos ellos son factores condicionantes del rendimiento académico.

Por ello los primeros objetivos específicos que desarrollaremos en este capítulo a fin de alcanzar el Objetivo general nos lleva al estudio y descripción de estos agentes y su contexto:

- Conocer la normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED.
- Conocer cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación. Conocer qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria, si atrae su interés y detallar las circunstancias que rodean a la ED, en el ámbito de la educación formal, para orientarnos acerca de las necesidades que puede tener.
- Saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED, desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal. En particular enfocando el estudio en los centros educativos de niveles superiores a la educación primaria y no universitarios. Obtener opiniones más personales y emocionales, saber cómo superan las dificultades y vencen frustraciones. Comprender, según ellos, las vías de implementación de ED en el centro educativo.
- Conocer el funcionamiento de los centros educativos. Los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED.

En el primer apartado **se ha revisado la normativa del sistema educativo** y sus contenidos curriculares, con el propósito de localizar en la ley, procedimientos didácticos coincidentes o próximos a los que implementa la ED de este modo saber cuál es su planteamiento evaluativo. En el segundo apartado, con el fin de analizar los factores que pueden afectar el rendimiento académico, a través de encuestas y entrevistas, **ponemos la atención en el profesorado** que satisface el cumplimiento de dicha ley educativa, y se reflexiona sobre el significado de implementar la ED en el ámbito formal, lo que nos facilitará una perspectiva que nos permita comprender dicha experiencia en el contexto profesional. Otros factores condicionantes del rendimiento académico son el **funcionamiento de los centros educativos y su relación con otras instituciones y organismos**, hemos esquematizado vínculos en los últimos apartados, incluyendo el análisis de los propósitos de la cooperación en materia de ED

en el ámbito formal, según los Planes Anuales. Todo ello nos permitirá saber si los mecanismos externos de apoyo al currículo, contribuyen con aportaciones de ED.

El itinerario que seguiremos en el presente capítulo para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos sigue el siguiente esquema:

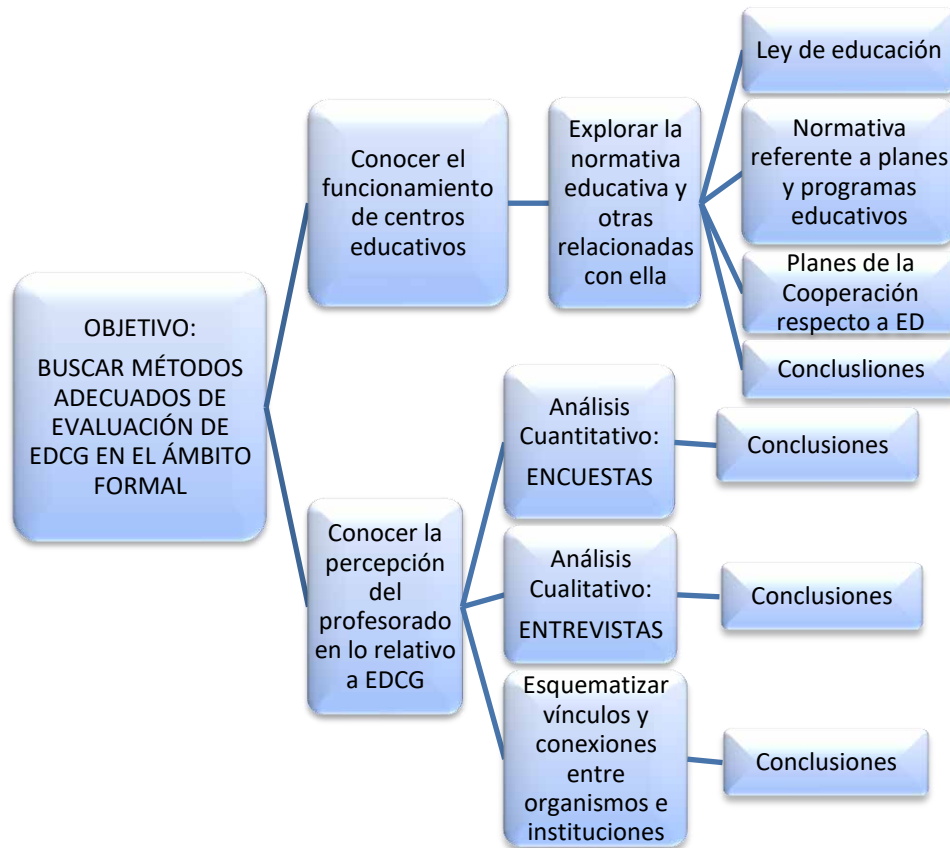


Figura 3: Itinerario seguido en el capítulo para describir el contexto de la ED en el ámbito formal.

Fuente: Elaboración propia

Se pretende reconocer las circunstancias que rodean a los protagonistas principales del ámbito formal, educadores y alumnos; e identificar conexiones entre los distintos factores educacionales y la ED. El estudio, nos proporcionará recomendaciones para mejorar la introducción de ED en el ámbito formal, además de desvelar qué factores pueden influir en el rendimiento de los alumnos, y por tanto nos oriente a recopilar los datos necesarios para comprobar si hay correlaciones. El estudio de los elementos antes mencionados, nos conducirá a una metodología evaluativa viable y compatible para ambos campos, el del ámbito formal y el de la ED.

1. Normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED

En este apartado revisaremos la normativa del sistema educativo y sus contenidos curriculares, perseguimos localizar en la ley, procedimientos didácticos coincidentes o próximos a los que implementa la ED. Exploraremos las vías en que la normativa le concede un espacio, y en caso de que se dé, investigar cuál es su propuesta o planteamiento evaluativo.

Con el fin de ofrecer una panorámica general acerca de las políticas educativas desarrolladas en Europa, predecesoras a las que rigen en el sistema educativo de nuestro país, haremos un breve recorrido por las iniciativas puestas en marcha por instituciones europeas. Para ello nos basamos en la tesis realizada por María Puig Gutiérrez (2011), que estudia los orígenes de la Educación permanente, Educación para la ciudadanía y la educación basada en Competencias, con especial análisis de la Competencia Social y Ciudadana.

El ámbito de la educación formal, está comprendido desde la escuela primaria hasta la universidad. El Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, regula el sistema educativo mediante leyes orgánicas. Seguidamente, las consejerías autonómicas desempeñan sus competencias educativas bajo la ordenación básica que emana del Ministerio.

La ley 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, LOE, en su art. 2, Cap. I de la ley, e igualmente la LOMCE, expresan como principios y fines de la educación:

“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos y la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.

Adicionalmente, la LOE, incluye la asignatura específica de Educación para la Ciudadanía, que aumenta el trabajo que se venía haciendo en educación en valores y actitudes transversalmente de acuerdo con la afirmación de CONGDE (2005:28).

De esta forma deducimos que tanto transversalmente como con una asignatura específica, están presentes en el ámbito formal de todo el territorio nacional, contenidos que guardan una relación directa con la Educación para el Desarrollo.

El siguiente paso es profundizar en la normativa educativa para conocer cuáles los objetivos específicos que plantea al respecto, las competencias, contenidos, métodos pedagógicos, procedimientos y criterios de evaluación.

1.1 Europa y sus políticas educativas: El origen de la educación basada en Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. El nacimiento de la Competencia Social y Ciudadana y de la asignatura de Educación para la ciudadanía

Ya en uno de los tratados fundacionales de la Unión, el «Tratado sobre la Unión Europea» de 1992 firmado en Maastrich, estipula en sus artículos 126 y 127 que la Comisión Europea contribuirá al desarrollo de una educación y formación de calidad, llevando a cabo una serie de acciones en estrecha colaboración con los Estados Miembros. (Europa 1992)

El interés de la Unión Europea en cuestiones educativas se mantiene, y un año después, se publica el Libro Blanco «Crecimiento, competitividad y empleo» (Delors, 1993) elaborado a iniciativa de Jacques Delors. Su fundamento es de carácter social y económico, y sirve como punto de partida a las orientaciones que la Unión Europea ha generado en materia de formación permanente.

Un segundo Libro Blanco escrito por iniciativa de los Comisarios Cresson y Flynn denominado «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva», (Europa 1995b), aborda en primer lugar los retos que representan la educación y la formación en Europa, a la luz de los cambios tecnológicos y económicos actuales, para orientarse a la acción, en búsqueda de objetivos que pretenden desarrollar una educación y una formación de gran calidad.

Se le atribuye a la formación y la educación mucha importancia por ser factores que aportan valor al campo económico y social, y con el propósito de sensibilizar al público

Europeo sobre su importancia, el año 1996 fue declarado año europeo de la educación y la formación permanente. (Europa 1995a)

Para ver el origen de la idea, Ríos (2004) realizó un estudio en el que explica el concepto de **educación permanente** o la expresión equivalente de “**aprendizaje a lo largo de toda la vida**” surge en convenciones de la UNESCO, en 1972 en la conferencia de Tokio, relaciona el concepto con la educación de adultos, cuyo objetivo principal es el desarrollo integral de la persona. Más tarde, en la Conferencia General de Nairobi de 1976, se considera que “*abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos, siendo su principal protagonista el ser humano*” (Ríos, 2004:239). Con el tiempo, el concepto ha evolucionado y extendido a todas las etapas de aprendizaje de la vida de una persona. Ver Tabla 7.

También localizamos alusiones al concepto en el informe Fauré, Bajo el título “Aprender a ser” publicado en 1973, encargado por la UNESCO, fue elaborado por una comisión internacional presidida por el presidente del consejo y ex ministro de educación, Edgar Fauré. La finalidad del informe era ayudar a los gobiernos a formular estrategias nacionales para el desarrollo de la educación. Reúne algunas ideas importantes entorno al aprendizaje permanente, “*la educación no está dirigida sólo a la infancia y adolescencia, sino que también debe enriquecer la experiencia humana en la madurez y tercera edad...*” Fauré, 1973, p.149

El informe “Educación del siglo XXI, conocido como el informe Delors, titulado “La educación encierra un tesoro⁵” fue elaborado al igual que el anterior, por una comisión internacional a petición de la UNESCO, comisión establecida a petición de Federico Mayor Zaragoza, y presidida por el político francés Jacques Delors. Abordó dos importantes problemas: La extraordinaria diversidad de situaciones, concepciones y estructuras de la educación, y la gran cantidad de información disponible (Delors, 1996:298). En el informe se pregunta ¿Cómo puede la educación preparar a las generaciones venideras para las exigencias de un mundo en constante conmoción? ¿Cómo puede la educación desempeñar un papel innovador y constructivo para

⁵ Llamado así en recuerdo de la fábula de Fontaine “El labrador y sus hijos”. Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio dejado por vuestros padres, veréis que esconde un tesoro.

preparar a los individuos y las sociedades del siglo XXI? En el informe **se reivindica el perfeccionamiento continuo de la persona y de las sociedades**, no como un remedio milagroso, sino como una vía, entre otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso y genuino (Delors, 1996: 13). Para la comisión existe la profunda convicción de que:

Una educación de calidad debe estar sustentada por lo que viene a denominar los cuatro pilares del conocimiento:

- *aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.*
- *aprender a hacer, para poder influir en su propio entorno.*
- *aprender a convivir o, lo que es igual, aprender a vivir juntos, para poder participar con aprovechamiento en todas las actividades inherentes a nuestra condición humana.*
- *aprender a ser, propósito elemental y último de la educación.*

Según los autores de este informe, si se logran estas cuatro vías del saber, podremos contar con personas plenamente desarrolladas, capaces competentes y en armonía con su entorno, con la naturaleza y con la sociedad.

Podríamos decir que **aquí tenemos el origen de lo que hoy en día conocemos por un aprendizaje permanente basado en competencias.**

Pero el ámbito educativo, realmente toma un fuerte impulso con la “Estrategia de Lisboa”, tal como afirma Puig (2011), resultado de la celebración en los días 23 y 24 de Marzo de 2000, del consejo Europeo de Lisboa. (Europa 2000), cuyo apartado 5 expresa:

La Unión se ha fijado hoy un **nuevo objetivo estratégico** para la próxima década: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social* (Europa 2000).

Para lograrlo se plantea la modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano. Los sistemas de educación y formación europeos se orientan a la adaptación de las demandas de la sociedad del conocimiento y la educación y formación para la vida, de esta forma conseguir una mejora en el nivel y calidad del empleo.

Dicha actuación posee dos factores destacables: Un componente esencial de esta propuesta es la promoción de **“nuevas competencias básicas”** (Europa 2000, aptdo. 25). Un segundo factor presente en la “Estrategia de Lisboa” es que el marco de las competencias, debería ser visto desde una perspectiva de **aprendizaje a lo largo de la vida**. Las mencionadas competencias deben haber sido ya adquiridas para el final de la enseñanza reglada obligatoria, pero también aprendidas, renovadas y mantenidas a lo largo de la vida:

*Los sistemas de educación y formación europeos tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios **en diversas etapas de sus vidas**: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido (Europa 2000, aptdo. 25).*

El mandato del Consejo de Lisboa, para definir **las competencias básicas**, fue dado al mismo tiempo que se llevaba a cabo un trabajo sustancial referente a competencias en otros foros internacionales: Desde 1997, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) monitoreaba el estado de los estudiantes en los países miembros de la Organización y Desarrollo Económico (OCDE). Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. El estudio internacional PISA 2000, enfatizó la importancia de la adquisición y evaluación de unas competencias más amplias entendiendo que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de destrezas (OCDE, 2001) y (OCDE, 2005). Posteriormente originó la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) OCDE (2005). Se estudiaron cuáles serían las competencias clave para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento en el contexto del aprendizaje a lo largo

de la vida. Se crearon grupos de trabajo (Comisión Europea, 2004) cuyo fin era identificar y definir qué son las nuevas destrezas y cuál era la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida. Muchas de estas competencias son definidas como genéricas, basadas en objetivos transversales, e independientes de una materia.

Ha sido la necesidad de conectar los aprendizajes “formales” con la vida cotidiana la que ha llevado en estos años a la introducción de reformas educativas basadas en competencias. Desde un punto de vista teórico, el concepto de competencia se asocia tradicionalmente con el ámbito profesional. Lévy-Leboyer (2003) mantiene que una persona se considera competente cuando es capaz de desempeñar bien un trabajo.

Elemento destacable es que desde el Consejo Europeo de Barcelona (Europa 2002) se consideró esencial promocionar *la dimensión europea en educación y su integración en las competencias básicas de los alumnos* (art. 44, pg. 19). Así lo recoge posteriormente la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Europa 2006) en su artículo nº 6 considera

“un papel más amplio de la educación: ésta contribuye a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto”.

Además el mismo documento, declara perseguir, como primer objetivo

“determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento”.

De esta manera es como **nacieron la asignatura de Educación para la Ciudadanía** por un lado **y la Competencia Social y Ciudadana** por otro, ésta última junto a otras, conforman las ocho competencias clave adoptadas en el marco educativo europeo como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6: Competencias clave para el Aprendizaje permanente

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales

Fuente: (Europa 2006)

Las competencias clave se definen como

una “Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Europa 2006).

Además, cada una de ellas tiene asociada una definición y destrezas propias.

La definición de competencias clave enfatiza su capacidad de ser transferibles, y por tanto aplicables en muchas situaciones y contextos, son multifuncionales, en tanto que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas. Las competencias clave son un prerrequisito para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y posterior aprendizaje. (Consejo Europeo 2004)

La **Educación Permanente** (*Lifelong Learning* en inglés) es un paradigma educativo abierto a cualquier etapa de aprendizaje en la existencia de una persona porque concibe la educación como un **proceso que dura toda la vida**. Es un movimiento que pretende una formación continua para mejorar conocimientos, competencias y actitudes. Este movimiento es considerado como una de las revoluciones más importantes de nuestra época en el plano pedagógico.

Como se puede deducir, esta nueva educación requiere de nuevos requisitos pedagógicos que quedan establecidos en el Comunicado elaborado por la Comisión de las comunidades Europeas: “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” (COM 2001). El documento reconoce las prioridades de actuación para el logro de un aprendizaje permanente, y entre otras estrategias, la necesidad de aplicar una pedagogía innovadora, potenciar el desarrollo de aptitudes y de enseñar a aprender de manera activa. Considera necesario adoptar nuevas metodologías didácticas y la adaptación a las nuevas tecnologías de la información, implica un nuevo rol desempeñado por profesores, formadores y otros intermediarios del aprendizaje.

P.27


Desde la entrada en vigor de la “Estrategia de Lisboa”, se han encadenado las iniciativas que han permitido el logro de aquellos objetivos, donde el aprendizaje permanente y basado en competencias ocupa un lugar preferente. Finalmente en el año 2006 se elaboran dos importantes documentos, que dan lugar al marco educativo europeo:

- La decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del **aprendizaje permanente**. (Europa 2006c)
- La recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las **competencias clave para el aprendizaje permanente**. (Europa 2006)

A partir de estos documentos se desarrolla la normativa propia de cada país miembro. Este marco europeo de competencias clave ha contribuido considerablemente a la evolución de los avances de los planes de estudios. En algunos países, ha sido un elemento determinante de la reforma de las políticas educativas.

Aunque existen otros informes, resoluciones de consejos y trabajos, como por ejemplo las publicaciones de Eurydice o Red española de información sobre educación (REDIE), En la Tabla 7 hemos recopilado los documentos más destacables y empleados para nuestra exposición y que explican la evolución de lo que en inicio fue concebido como educación de adultos.

Tabla 7: Documentación oficial analizada en el marco educativo de la Unión Europea

Evolución del concepto	Año	Documento europeos, estudios y programas que contribuyen al marco europeo de aprendizaje permanente basado en competencias	
<div style="text-align: center;">  </div>	1972	Conferencia Tokio UNESCO	
	1976	Conferencia Nairobi UNESCO	
	1992	Tratado de Maastrich	
	1993	Libro Blanco «Crecimiento, competitividad y empleo» UNESCO	
	1995	Libro Blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva» UNESCO	
	1996	Año Europeo de la Educación y Formación Permanentes	
	2000	“Estrategia de Lisboa” Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo	
			PISA 2000
	2001	Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas: “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”	
	2002	Consejo Europeo de Barcelona. Programa detallado de trabajo acerca del seguimiento de los objetivos de sistemas de educación y formación en Europa	
	2006	Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa detallado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. (Europa 2006c)	
	Educación permanente	2006	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Europa. 2006)

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig (2011)

Durante el transcurso de todo el proceso descrito, se han hecho todos los esfuerzos posibles para ver como una realidad los objetivos de la “Estrategia de Lisboa”, reafirmando periódicamente estas conclusiones en numerosos y sucesivos Consejos Europeos, adoptando objetivos específicos de los sistemas de educación y formación, y estableciendo programas de trabajo para dar cumplimiento al mandato. De tal manera que la puesta en funcionamiento de la educación basada en competencias clave hoy en día es una realidad, en las que está integrada la promoción de la dimensión europea

y valores tales como la ciudadanía activa, la igualdad, la tolerancia y el respeto. Todo ello visto desde la perspectiva de la educación permanente, entendida como proceso de aprendizaje que dura toda la vida.

1.2 España y La Ley Orgánica de Educación LOE: La Competencia Social y Ciudadana y Educación para la Ciudadanía como puentes entre el ámbito formal y la ED

En este apartado pretendemos mostrar en qué medida la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por un lado, y las Competencias clave, por otro, permiten una mayor presencia de propuestas pedagógicas, metodológicas, de materiales y contenidos similares a los que promueve la Educación para el Desarrollo de 5ª generación. La normativa educativa ha previsto evaluaciones para ambas, esto nos acercará a una metodología evaluativa apropiada para aplicarla a la ED implementada en el ámbito formal.

Como hemos visto, llevar a cabo la puesta en marcha los planes de estudio, consensuado por todos los países de la Unión Europea, ha requerido un largo proceso de negociación.

El resultado ha sido que en el marco europeo quedan establecidos como criterios formativos, las competencias clave para el aprendizaje permanente, y además promueve aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía activa, la igualdad y la tolerancia y la cohesión social (Europa 2006, art 6 y objetivos).

Una vez aprobada la recomendación del Parlamento Europeo, la introducción de las competencias en el sistema educativo de los países miembro, se realiza bien mediante cambios legislativos o bien mediante adaptación del currículo (Gordon, 2009) este último es el caso del Reino Unido. La incorporación a la normativa educativa española fue inmediata, dando lugar a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(LOE), que efectivamente identifica unas competencias básicas⁶, y en su preámbulo, no sólo anuncia la inclusión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo de primaria y de secundaria, sino que también recomienda el desarrollo transversal de sus objetivos y contenidos.

1.2.1 Educación para la Ciudadanía y sus nexos con la ED

Con el objetivo de comprender cómo se ha impulsado la Educación para la Ciudadanía (EC) en Europa, abordaremos a lo largo de este apartado una pequeña introducción sobre las políticas europeas que han favorecido el desarrollo de una ciudadanía democrática desde el ámbito formal, para luego dar paso a una presentación de las metodologías, objetivos, contenidos, y evaluación que propone la ley educativa española sobre la EC, con ello veremos la fuerte conexión que guarda con la ED.

Hemos visto hasta el momento que la EC cobra sentido en el marco de las políticas educativas europeas, impulsadas por la “Estrategia de Lisboa”, pero podríamos remontar al **5 de mayo de 1949 en el que se crea el Consejo de Europa**, firmado en el **Tratado de Londres**, cuyo objetivo principal es la defensa y protección de la democracia, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. Explica Puig, Domene y Morales (2010) y Puig (2011) que entre sus principales objetivos están:

- *Defender los derechos humanos, la democracia pluralista y la preeminencia del derecho.*
- *Favorecer la toma de conciencia y el desarrollo de la identidad cultural de Europa así como de su diversidad.*
- *Buscar soluciones comunes a los problemas a los que se enfrenta la sociedad, tales como discriminación hacia las minorías, xenofobia, intolerancia, bioética y clonación, el terrorismo, tráfico de los seres humanos, delincuencia organizada y corrupción, cibercriminalidad, violencia hacia los niños.*

⁶ Aunque en Europa y en la LOMCE se emplea el término “clave”, mantenemos la expresión “básica” para referirnos a las competencias con el mismo término que se usa en la Ley Orgánica de Educación española.

– Desarrollar la estabilidad democrática en Europa acompañando las reformas políticas, legislativas y constitucionales. (Puig et al 2010)

Podemos comprobar que ya forma parte, en la fundación del Consejo de Europa, la inquietud de crear una conciencia colectiva de la identidad europea, cohesión social y una democracia estable.

En el estudio de Puig et al. (2010) y Puig (2011), encontramos una cronología de acontecimientos y decisiones europeas entorno a EC, que nos da a entender la relevancia que ha representado ésta en la política educativa europea. Sin ánimo de ser exhaustivos, destacaremos los hechos que consideramos dan mayor impulso a su implementación:

En la segunda cumbre, los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa, celebrada en Estrasburgo entre el 10 y el 11 de octubre de 1997, lanzaron oficialmente el proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, al considerar la relevancia de esta temática y con el objetivo de lanzar un plan de acción, establecer nexos de unión entre la teoría y la práctica. Se desarrolló en cuatro fases, comprendidas desde 1997 hasta 2009.

El 7 de mayo de 1999 se aprueba por el Consejo de Ministros, la proclamación de la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano. Hace un llamamiento a los Estados miembros para promover la ciudadanía en las prácticas y políticas educativas. Se ofrece una definición básica de Educación para la Ciudadanía y los objetivos generales que de ella se derivan, se describen las habilidades y competencias elementales para el desarrollo de la ciudadanía democrática, se realizan propuestas de aprendizaje e identifican los ambientes que lo propician.

La Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática (Europa 2002b) recomienda a los Gobiernos de los Estados Miembros que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas.

Con las mismas intenciones el 26 de enero de 2004 el Consejo establece un Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa. Le sigue la proclamación de 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía, en la que se instaba a los Estados miembros a desarrollar políticas educativas acordes con la EC.

Dado que desde las políticas europeas se reconoce la importancia de la Educación para la Ciudadanía, Eurydice publica en 2005 un estudio titulado *“La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo”* (Eurydice, 2005) donde ofrece una visión general acerca del modo en que ésta se desarrolla en los diferentes Estados miembros. Explica en qué países se organiza como materia independiente, en cuáles se integra en otra asignatura tales como historia o geografía y en cuáles se aplica como educación transversal. Asimismo, da ciertas recomendaciones para la mejora de su praxis.

No hay que olvidar, y ya saliendo de las fronteras europeas, que en los cursos 1971, 2001-2002 y en el 2009, se realizaron estudios **a nivel mundial** sobre Educación Cívica, el ICCS, llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). El estudio investiga en qué medida los jóvenes están preparados para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos.

Como se puede comprobar Educación para la Ciudadanía se ha venido impulsando desde los orígenes de la constitución del Consejo de Europa, como se resume en la Tabla 8.

Tabla 8: Cronología de la Evolución de la Educación para la Ciudadanía

Año	Resumen cronológico de promoción de la Educación para la Ciudadanía
1949	Tratado de Londres
1997	Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática
1999	Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano
2000	Estrategia de Lisboa
2002	Recomendación (2002) ¹² del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática
1971 2001-2002 2009	Estudio de Educación Cívica a escala internacional (ICCS) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
2004	Programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa
2005	Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación
2005	Informe Eurydice: La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo.
2006	En España se introduce Educación para la Ciudadanía como asignatura LOE

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig et al. (2010), Puig (2011) y Argibay et al. (2011)

El propio **preámbulo** de la Ley Orgánica de Educación española (LOE), está orientado a una Educación para la ciudadanía ya que destaca el papel que juega la educación en la formación crítica de la ciudadanía:

“la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. (España 2006)

La implantación de la asignatura de EC en España despertó un notorio revuelo, que desde distintos sectores ideológicos se mostraron contrarios a la asignatura. En cambio, varios estudios de ONGDs vieron de manera positiva la existencia de materias

de este tipo porque se podía educar en Derechos Humanos en sintonía con el resto de Europa. Y no son pocas las organizaciones que trataron de negociar con el MEC el diseño de la nueva asignatura. Argibay et al 2011:34.

El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre (España 2006c), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y R.D. 1513/2006 correspondientes a Primaria (España 2006b), muestran la materia de EC según representamos en el siguiente esquema:

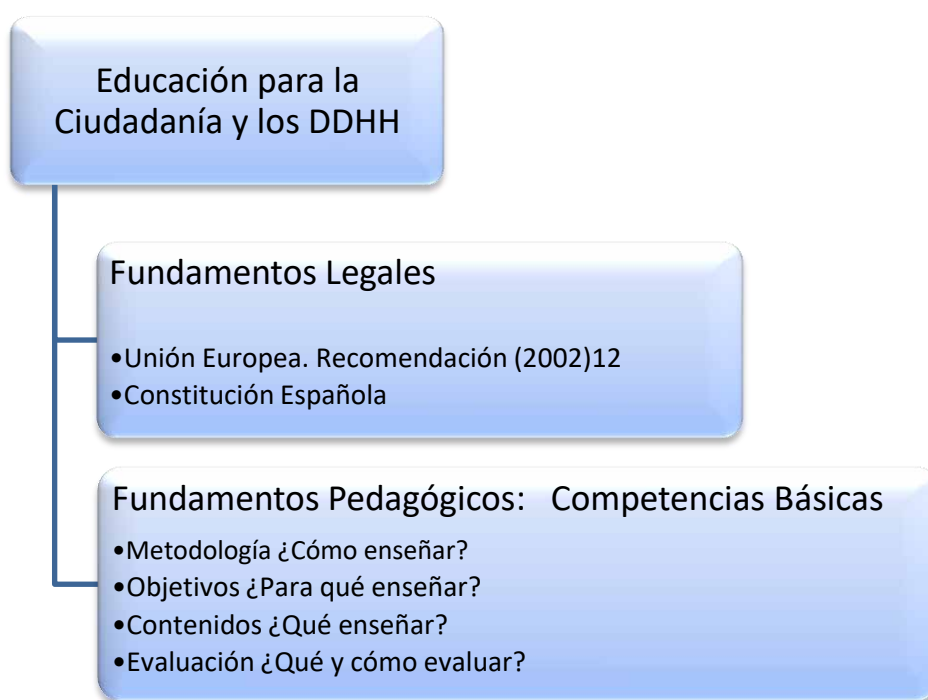


Figura 4: Estructura de la asignatura de Educación para la Ciudadanía según Real Decreto 1631/2006. Enseñanza Secundaria Obligatoria y R.D. 1513/2006 de Educación Primaria.

El Decreto cita a la Recomendación (2002)12 (Europa 2002b) y la Constitución española, España (1978), cuyos ejes son los que vertebran el currículo de esta materia. En la Tabla 9, se recogen las alusiones a las que se hace referencia.

Tabla 9: Fundamentos legales de Educación para la Ciudadanía

Fundamentos legales	
Recomendación (2002)12	Constitución española de 1978
<p>Declara</p> <p>-que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas.</p> <p>-y que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debería estar en el centro de la reforma y la aplicación de las políticas educativas</p>	<p>-artículo 1.1 los valores en que se debe sustentar la convivencia social son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.</p> <p>-artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social.</p> <p>-artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Europa (2012b) y España (1978)

La Educación para la ciudadanía se cursa en Andalucía en 5º curso de educación primaria, y en la etapa de Secundaria está configurada por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en 3º de E.S.O., y la Educación ético-cívica para 4º curso. Ver Figura 5.

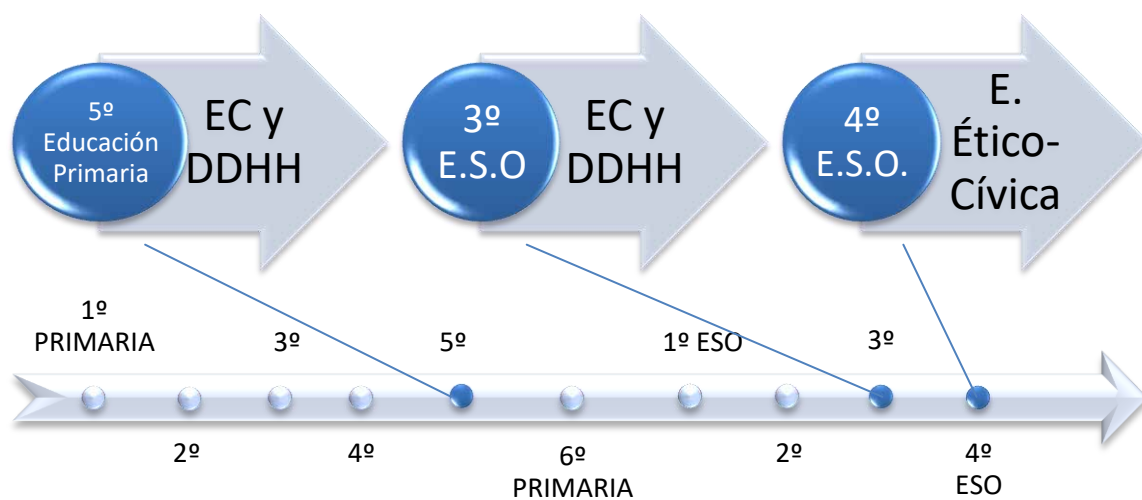


Figura 5: Cursos a los que corresponde la implementación de Educación para la Ciudadanía



Estas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ellas existen un conjunto de contenidos comunes, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática. (España 2006c). Los objetivos son los mismos. La Educación para la Ciudadanía y los DDHH se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, mientras que la Educación ético-cívica se centra en la reflexión ética y moral con el propósito de abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual profundizando en ellos.

En cuanto a la metodología de enseñanza:

El decreto define *“currículo de la educación, al conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa”*: La metodología de enseñanza, forma parte integrante del currículo, y refiriéndose el R.D. en particular a la EC, declara que los métodos didácticos han de ser aquellos que garanticen el aprendizaje.

“En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos. (España 2006c:716)

La colaboración del centro educativo en generar una atmósfera acorde a estos objetivos y contenidos es indispensable. Pero además el docente ha de aportar

metodologías donde el alumnado participe, de manera activa, en su propio proceso de aprendizaje. La organización democrática del grupo o clase, basarse en el diálogo, ponerse en lugar del otro, la resolución de problemas, análisis de causas y efecto de un hecho, la simulación, el trabajo en equipo, el debate y la reflexión son estrategias que facilitan el ejercicio de toma de decisiones y análisis de sus consecuencias, el pensamiento crítico, la asertividad, la comunicación fluida, ayudan a la democratización desde el centro educativo. Todas ellas son estrategias didácticas que favorecen la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que participan, potenciando la competencia social y cívica. (Bolívar, 2008b; Pagés, 2009; Bisquerra, 2008)

En cuanto a los Objetivos, Contenidos y Evaluación:

Los objetivos son fines que deben conseguirse y materializarse en contenidos, habilidades y valores. Una breve ojeada a estos objetivos, contenidos y criterios de evaluación es la finalidad del siguiente análisis: En el Anexo III se exponen las asignaturas de EC y Educación ético-cívica, tal como lo presentan los R.D. 1631/2006 (España 2006c), y R. D. 1513/2006 (España 2006b). Es necesario observar la norma en sí misma, lo que nos permite contemplar una panorámica íntegra de las materias. Adicionalmente, en el mencionado Anexo III, hemos resaltado en color todo contenido, objetivo o criterio evaluativo que sea válido y compatible con los principios de ED, el resultado cromático expresa por sí mismo que la proporción de las semejanzas entre ED y EC son muy elevadas.

De hecho para algunos autores se identifica plenamente Educación para la Ciudadanía Global con Educación para el Desarrollo de 5ª generación. (Argibay et al. 2011:15, 17 y 22) así como otros colectivos, entre los cuales citar a Intermón Oxfam (2006) o Amnistía Internacional (2012:34).

Hay que hacer mención particular, a lo relacionado con la evaluación, como también se puede observar los R.D. 1631/2006 y R. D. 1513/2006 especifican con mucho detalle qué evaluar pero no cómo. Ver Anexo III.

Podemos observar también que aunque no se han resaltado en Anexo III algunos aspectos, por estar orientados al concepto cívico más que al social, no son menos importantes desde el punto de vista de la ED, ya que son instrumentos útiles y

necesarios para articular una participación comprometida y activa socialmente; tal es el caso de conocer el funcionamiento de la administración y los servicios públicos.

En cuanto a la dotación horaria anual, mostrada en los R.D. 1631/2006 y 1513/2006 de enseñanzas mínimas, nos da una idea del peso que se ha dotado a las asignaturas respecto a las demás, como podemos observar en las Tablas 10 y 11.

Tabla 10: Dotación horaria por asignatura al año en primaria

Para tercer ciclo de Primaria	
Conocimiento del medio natural, social y cultural	140
Educación artística	105
Educación física	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	50
Lengua castellana y literatura	280
Lengua extranjera	140
Matemáticas	175
Religión	105

Fuente: España (2006b)

Tabla 11: Dotación horaria por asignatura al año en secundaria

Para los tres primeros cursos Secundaria	
Ciencias de la naturaleza	230
Ciencias sociales, geografía e historia	210
Educación física.	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	35
Educación plástica y visual	105
Lengua castellana y literatura	350
Lengua extranjera	315
Matemáticas	280
Música	105
Tecnologías	140
Religión	140
Para el cuarto curso Secundaria	
Biología y geología	70*
Ciencias sociales, geografía e historia	70
Educación ético-cívica	35
Educación física	35
Educación plástica y visual	70*
Física y química	70*
Informática	70*
Latín	70*
Lengua castellana y literatura	125
Matemáticas	105
Música	70*
Primera lengua extranjera	105
Segunda lengua extranjera	70*
Tecnología	70*
Religión	35

Fuente: España (2006c)

Podemos observar que se concede poca carga horaria a la EC respecto a otras asignaturas. Primaria 50 horas en 5º curso, 35 horas en 3º curso de Secundaria y Educación ético-cívica de 4º curso otras 35 por año.

Nos surge una duda aquí, la EC tiene muchos contenidos de ED, pero: ¿Están todos? Podríamos contestar que bajo epígrafes genéricos, serían admisibles contenidos de ED que no hemos encontrado de manera explícita, pero al igual que la asignatura parece lo suficientemente flexible como para desarrollar y profundizar en determinados conceptos, también se puede tornar limitada y restringida a un tratamiento mínimo por falta de tiempo o por falta de cualificación del docente, ya que no hay una definición clara del perfil del profesorado responsable (Argibay et al 2011). Sin embargo, trataremos de responder a esta cuestión más adelante.

Pero hay otra cuestión que abordar antes de terminar el apartado: La amenaza de la desaparición de la asignatura con la nueva ley de educación LOMCE.

Si la implantación de la asignatura despertó un notorio revuelo, eliminarla también ha avivado las críticas. El gobierno de España respondió el 25 de abril de 2013 con una nota informativa sobre el dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE. Respecto a este asunto apunta que:

“LA LOMCE considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta ley orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador”.(España 2013b)

Lo que propone la LOMCE, es una práctica habitual en muchos países. El informe Eurydice que estudió la situación de EC en Europa, describe la organización de la materia de tres maneras diferentes: Como materia independiente (Francia, Reino Unido, Alemania, Noruega, Suecia....), ya sea obligatoria u optativa. Como materia integrada en otras, como por ejemplo historia o geografía o filosofía (Dinamarca, Grecia, Italia). Finalmente, como tema de educación transversal (Holanda, Suiza) Eurydice (2005). Esta propuesta de implantación transversal, apela a la adquisición de la Competencias Sociales y Cívicas como vía principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos y será efectiva, pues la LOMCE prevé la evaluación de dicha competencia. (España 2013c)

En síntesis, en el apartado, hemos podido comprobar que Educación para la Ciudadanía se ha venido impulsando desde los orígenes de la constitución del Consejo de Europa, que se remonta al tratado de Londres de 1949. Finalmente se ha incorporado a la educación, e incluso así lo exhibe el preámbulo de la LOE.

La proporción de las semejanzas entre ED y EC es muy alta, según los R.D que los regulan, tanto en sus contenidos, objetivos como en los criterios de evaluación, aunque en lo que respecta a la evaluación, la ley especifica qué evaluar pero no cómo.

Otros autores también han identificado plenamente Educación para la Ciudadanía Global con Educación para el Desarrollo de 5ª generación. (Argibay et al. 2011:15, 17 y 22) así como otros colectivos, entre los cuales citar a Intermón Oxfam (2006) o Amnistía Internacional (2012:34).

Podemos observar que **se concede poca carga horaria a la EC** respecto a otras asignaturas y hemos comprobado que aunque la asignatura parece lo suficientemente flexible como para desarrollar y profundizar en determinados conceptos, también se puede tornar limitada y restringida a un tratamiento mínimo por falta de tiempo o por falta de cualificación del docente, ya que no hay una definición clara del perfil del profesorado responsable (Argibay et al 2011).

Por otro lado, **pese a que es un hecho la desaparición de la EC con la nueva LOMCE, sus objetivos subsisten con la implementación transversal; puesto que la nueva ley**

apela a la adquisición de la Competencias Sociales y Cívicas como vía principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

1.2.2 Competencia Social y Ciudadana y sus vínculos a la ED

Las competencias básicas son uno de los elementos que componen el currículo, junto a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. (España 2006b y c) El fundamento pedagógico tanto de la asignatura que acabamos de ver, como del resto del currículo, está basado en una enseñanza por competencias para el aprendizaje permanente.

Los cambios políticos, culturales y económicos dan lugar a una transformación rápida de la realidad, originada también por la incorporación de las tecnologías tanto en el ámbito personal como social, hace que los currículos escolares tengan que adaptarse y pasar de un enfoque disciplinar y compartimentado, a aprender haciendo y experimentando, con un enfoque de conocimientos transversal tales tal como exigen los problemas que se plantean en la realidad. Este nuevo enfoque de enseñanza, no quita importancia a los conocimientos, sino que los aborda de manera interrelacionada, poniendo en juego al mismo tiempo conocimientos, habilidades, valores y actitudes. El alumno debe ser capaz de aplicar los conocimientos a la vida real. *“Las competencias no sustituyen a los contenidos o conocimientos, son capacidades para usar conocimientos en la práctica”* (Bolívar, 2008b:47). El aprendizaje por competencias se centra en dos pilares fundamentales: El aprendizaje significativo⁷ y funcional. Para una mejor comprensión de las diferencias, se muestra en la Tabla 12 una comparativa de la enseñanza tradicional y la enseñanza por competencias (España 2013a).

⁷ En la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, se diferencia entre aprendizaje por repetición o memorístico, sin significado para el estudiante, y el aprendizaje significativo, el que entiende el alumno y que conduce a la transferencia y aplicación en nuevas situaciones y contextos.

Tabla 12: Comparativa entre enseñanza tradicional y enseñanza por competencias

	Enseñanza tradicional	Enseñanza por competencias
¿Qué produce el aprendizaje?	El contenido de las disciplinas académicas	Los procesos cognitivos y afectivos que se desencadenan en la resolución de una tarea.
¿Cómo se adquiere?	Aprendizaje abstracto. Fuera de contexto	Aprendizaje situado en un contexto determinado y ante unas tareas concretas
¿Qué tipo de aprendizaje predomina?	Memorístico de conocimientos. Individual.	Aprendizaje significativo y funcional. Cooperativo
¿Cuál es la finalidad del aprendizaje?	Preparar para cursar estudios superiores	Preparar para la vida
¿Cuál es el papel del docente?	Transmisor de conocimientos	Guía y mediador de los procesos de aprendizaje.
¿Cómo es el centro escolar?	Fragmentado. Aislado	Conectado en redes. Relacionado con su entorno

Fuente: España (2013 a)

Tal como hemos mencionado en otro apartado, genéricamente las competencias clave se definen como una *“Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”* (Europa 2006)

“Una competencia es, pues la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos y no cognitivos en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por la propia experiencia.” (Bolívar 2007:129).

“Por lo tanto, no se trata de contenidos mínimos sino básicos para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro, y para poder participar en la vida social.” (Bolívar 2007:141), y *“las políticas educativas se interesan por este tema porque pretenden situar a la escuela y la educación en su contexto”*, Hutmacher (2003).

Las competencias básicas incluyen los saberes o conocimientos teóricos, las habilidades; conocimientos prácticos y aplicativos y las actitudes; compromisos

personales. Va más allá del “saber” y “saber hacer o aplicar” porque incluye también el “saber ser o estar”. Álvarez Morán S. Pérez Collera A. Suárez Álvarez M.L. (2008:28)

Como señala Puig (2011) en el art. 6 y art. 7 respectivamente, de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 encontramos varias aclaraciones importantes respecto a las competencias básicas⁸:

- 1. En el Anexo I del presente real decreto se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa.*
- 2. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.*
- 3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.*

En primer lugar, establece las competencias básicas como objetivo a alcanzar por el alumnado. En segundo lugar, apela al buen funcionamiento del centro educativo, en todas sus facetas, como soporte fundamental para contribuir a ello. En el primer anexo de los R.D. se desarrolla esta idea y amplía aspectos que pueden favorecer el desarrollo de las competencias, como el uso de determinadas metodologías, recursos didácticos, o normas de régimen interno.

En lo que respecta a las evaluaciones, la LOE, estipula que realizarán Evaluaciones de diagnóstico todos los alumnos al finalizar el cuarto curso de Educación primaria y segundo curso de la Educación secundaria obligatoria, no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

⁸ El sentido de “básica” aquí no es mínima sino sinónimo de “clave” o “imprescindible”

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se identifican ocho competencias básicas, que en España reciben la siguiente denominación (España 2006a):

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

*Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. **Muchas de las competencias se solapan y entrelazan:** determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro [...] Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.* Europa (2006b).

Hemos mostrado anteriormente la definición genérica de competencia clave, pero cada una de las competencias posee su propia **definición**. Así tenemos que:

***La competencia social y ciudadana,** hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.* (España 2006b y c)

Para hacer más claros los propósitos de la Competencia Social y Ciudadana, en la Tabla 13 se muestran distribuidos en conocimientos, habilidades y actitudes, entendiendo que:

“Las capacidades son habilidades que tiene un sujeto para realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas”. (Escámez y Gil 2002:37)

“La actitud consiste en la evaluación favorable o desfavorable que hace un sujeto sobre las consecuencias que le va a reportar su conducta respecto a un objeto o situación social; cuando la evaluación es favorable, la actitud es positiva, y cuando es desfavorable, la actitud es negativa” (Escámez y Gil, 2002:32) visto en Puig (2011)

Tabla 13: Conocimientos, habilidades y actitudes que persigue la Competencia Social y Ciudadana

<p>CONOCIMIENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Evolución y organización de las sociedades. Rasgos y creciente pluralidad. -Conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. -Derechos Humanos. -Derechos y Deberes de la Ciudadanía. -Saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia.
<p>CAPACIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. -Conciencia de la existencia de distintas perspectivas de la realidad. -Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones. -Reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones. -Realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales. -Análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica. -Comprensión crítica de la realidad. -Conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos. -Habilidades de toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos. -Expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio. -La valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. -Dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad. La práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos con actitud constructiva, tanto en el ámbito personal como en el social. Desenvolverse socialmente. -Tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. -Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. -El ejercicio de una ciudadanía activa e integradora. -Habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. -Crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto.
<p>ACTITUDES</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad. -Sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. Mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. -Mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos -Entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. -Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. -Ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. -Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig (2011), España (2006 b) y España (2006c).

En los conocimientos, habilidades y actitudes que pretende la competencia se encuentran abundantes nexos de unión con la ED. Se considera el respeto a los Derechos Humanos como posición ética. Mostrar sentimiento de ciudadanía global, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, análisis crítico y analítico de la realidad, resolución pacífica de conflictos, todos ellos son valores comunes a los que defiende la ED. Esto es si nos ceñimos a lo que proponen los reales decretos a los que estamos haciendo referencia, pero es posible, dado que algunos epígrafes dan lugar a la posibilidad de desarrollar detalladamente más contenidos, encontremos más nexos de unión con la ED. Como ejemplo, podemos citar el estudio empírico realizado entre Octubre de 2009 y Junio de 2010 por Puig y Morales (2015), donde se determinaron 89 elementos diferentes, presentes en el centro escolar. Los clasificaron organizados en torno a cinco grandes dimensiones que constituyen la Competencia Social y Ciudadana según este estudio: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Entre otros añadieron a los ya vistos en la Tabla 13, temas presentes en los centros escolares sobre migraciones o desarrollo socioeconómico, propios de la ED.

En cuanto a la metodología de implementación, es imprescindible la colaboración del centro educativo en generar una atmósfera acorde para contribuir al desarrollo de las competencias. Pero adicionalmente, el docente ha de aportar metodologías que impliquen en la participación activa del alumno en su aprendizaje. Basarse en el diálogo, debates, resolución de problemas, análisis crítico y constructivo, simulaciones, trabajo colaborativo, la reflexión, la empatía, todo lo necesario para que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos a la vida. (Bolívar, 2008b; Pagés, 2009; Bisquerra, 2008)

Por último, en cuanto a la evaluación de las competencias, y en particular de la CSC, no hay una metodología de evaluación propuesta en la normativa. Ésta se limita a regular a qué alumnos irán dirigidas, que serán las administraciones educativas autonómicas las responsables de su realización, y que no tendrá efectos académicos sino formativos y orientadores.

La comunidad autónoma andaluza, promulga en diciembre de 2007, la denominada Ley de Educación de Andalucía (L.E.A.) en la que se reitera la importancia de

desarrollar las competencias básicas y de llevar a cabo las evaluaciones de diagnóstico, elemento que será objeto de estudio en el próximo capítulo, ya que en Andalucía se evaluó en 2011 la Competencia Social y Ciudadana. En cuanto a la definición de las Competencias que hace la LEA, se pueden apreciar ciertas modificaciones, pero se trata de matizaciones que no influyen en el significado y el contenido de las mismas, Puig (2011).

Por último cabe señalar, que las competencias básicas

“no mantienen una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas y materias.”
(España 2006 b y c)

Porque como se mencionó antes, muchas de las competencias se solapan, entrelazan y apoyan entre ellas, Europa (2006 b).

Si comprobamos en el R. D. 1513/2006 de enseñanzas mínimas para primaria (España 2006 b) veremos que todas sus asignaturas tienen contribución al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana⁹, Puig (2011:237). Gráficamente tratamos de representarlo en la Figura 6.



Figura 6: Contribución de cada asignatura de primaria a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana

⁹ Aunque los R.D. 1513/2006 y 1631 (España 2006 b y c respectivamente) no consideran a la asignatura de Religión como materia que contribuye al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, en nuestra opinión, la contribución es indudable.

Y si comprobamos en el R. D. 1631/2006 de enseñanzas mínimas para educación secundaria obligatoria (España 2006 c), nuevamente comprobamos que todas sus asignaturas, tanto obligatorias como optativas, tienen una contribución al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, Figura 7.



Figura 7: Contribución de cada asignatura de secundaria a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana

No todas las competencias se benefician de dicha facultad, tal es el caso de la Competencia Matemática o la Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico, cuya contribución de las áreas o materias a la consecución de dicha competencia es más restringida, Puig (2011:238).

Hay que decir que aunque la asignatura de Religión no aparece en la normativa con aporte a la Competencia Social y Ciudadana, es una asignatura en la que perfectamente caben y de hecho se enseñan valores y actitudes que contribuyen a la adquisición de la CSC.

Ambos, EC y la CSC, contribuyen a una mayor presencia de propuestas pedagógicas, metodológicas, de materiales y contenidos similares a los que promueve la ED de 5ª generación. Pero la influencia que puede ejercer cada una es visiblemente desigual. La EC, tiene asignada muy pocas horas, sólo está presente en un curso de Educación primaria y en dos de Educación secundaria. En cambio la CSC, ha de estar presente en todos los cursos de la vida del estudiante, todas las asignaturas han de contribuir a su adquisición. Por ello consideramos que aunque es incuestionable el valor de la EC como vehículo para la implementación de la ED en el ámbito formal, el principal vehículo de entrada de la ED en los centros educativos es la CSC, y así lo mostramos en la figura 8 simbólicamente, que hace visible la facilidad o dificultad para la introducción de la ED en el ámbito formal, según la vía elegida.

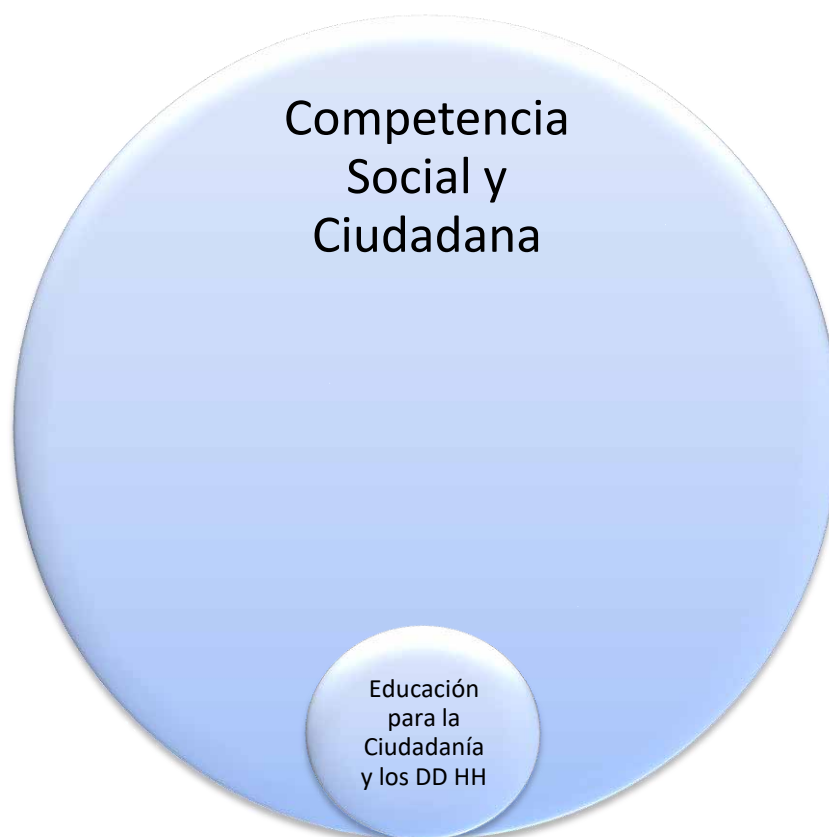


Figura 8: Peso o ponderación simbólica de la EC y la CSC en el currículo global.

Esta figura ayuda a ilustrar el concepto de que todas las áreas y materias del currículo escolar contribuyen al desarrollo de la CSC. Y no sólo desde las asignaturas, sino que se hace de manera transversal e interdisciplinar, porque la propia normativa educativa apela al buen funcionamiento del centro educativo art. 7 R.D. 1513 y 1631 de 2006, en todas sus facetas, como soporte fundamental que contribuye a la adquisición de competencias. Otros autores han reconocido la importancia de la CSC.

Cuando se habla de ciudadanía dentro del sistema escolar se asocia rápidamente, y en general, al contenido de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Se obvia el debate más profundo sobre el trabajo que se hace en este sentido desde la totalidad del currículo, desde la propia organización del centro o incluso desde el propio concepto (siendo la competencia social y ciudadana una de las ocho líneas a trabajar dentro de este). Argibay et al 2011:127.

Estos mismos autores afirman que la construcción de ciudadanía global debe considerarse más como un proyecto fundamental dentro de sistema educativo formal, que como materia del currículo con la EC, asignatura que no sólo se trata bajo una restricción horaria importante, sino que tampoco cuenta con un perfil definido del profesorado responsable, Argibay et al (2011:127).

Por último nos queda que referirnos al criterio de la LOMCE respecto a la desaparición de la asignatura de EC, que tal como se explicó en el apartado referente a dicha asignatura, el gobierno consideraba esencial la preparación para la ciudadanía activa a través, y como vía principal, de la adquisición de las Competencias Sociales y Cívicas. La LOMCE propugna abordarlo de forma transversal, incorporarlo a todas las asignaturas, incluirla en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo que potencie su capacidad de transferencia (España 2013b). Esta es una práctica habitual en muchos países, entre ellos Holanda y Suiza, Eurydice (2005), donde no existe una asignatura específica como EC.

La LOE, no ha obligado a la evaluación de las competencias, y en particular se ha evaluado poco la CSC en España. Una mejora introducida por la LOMCE, respecto a la LOE, es que la nueva ley regula explícitamente las evaluaciones finales, de tal manera que se prevé una evaluación diagnóstica de **todas** las competencias, combinada con la evaluación de materias. Tendrán efectos académicos y estarán diseñadas por el Ministerio de Educación, para todos los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, España (2016). Asimismo prevé evaluaciones formativas para 3º y 6º de educación primaria, éstas diseñadas por los centros educativos.

En la Tabla 13 vimos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que dispone la LOE para la CSC, en cuanto a las Competencias Sociales y Cívicas de la LOMCE, se recogen en el Anexo IV de esta Tesis (España 2015), donde se ha marcado con diferente color, todas las alusiones coincidentes con la ED. Se puede advertir y comprobar fácilmente que las coincidencias entre CSC y ED en la nueva Orden también son muy elevadas.

Como **resumen y conclusiones** de lo expuesto en este apartado tenemos que el Consejo europeo planteó como objetivo, a través de la “Estrategia de Lisboa” (Europa

2000), materializar la perspectiva educativa del **aprendizaje a lo largo de la vida** fundamentada en la **pedagogía de las competencias básicas**. A partir de ahí se han encadenado las iniciativas que han permitido que este objetivo ocupe un lugar preferente en el marco educativo europeo. España da cumplimiento normativo, a estas decisiones y recomendaciones europeas, con la LOE (España 2006).

Las características principales de las competencias clave tienen diversas facetas:

- Construyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, que no se aplica de manera mecánica sino reflexiva.
- Son susceptibles de adecuarse y aplicarse a una diversidad de contextos y ámbitos relevantes de la vida real.
- Tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que no pueden entenderse de manera separada.
- Se desarrollan y evolucionan a lo largo de la vida, perfeccionándose, ampliándose o deteriorándose.
- Tienen una dimensión ética, se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos adoptan a lo largo de la vida.
- Contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social.
- Resultan valiosas para la totalidad de la población, sin discriminación alguna.

Son características que también encontramos en la didáctica de la ED, donde se pretende un conocimiento holístico, una actitud analítica y crítica de la realidad a nivel global y una participación activa para su mejora.

En particular una de las ocho competencias básicas, la CSC, comparte abundantes nexos de unión con la ED. Ya que tanto la CSC como la ED, se basan en el respeto a los Derechos Humanos como fundamento y posición ética. La CSC fomenta el sentimiento de ciudadanía global, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, análisis crítico y analítico de la realidad, resolución pacífica de conflictos, todos ellos, valores comunes a los que defiende la ED (ver Tabla 13 y Anexos III y IV).

La metodología didáctica que puede garantizar la adquisición de competencias se caracteriza por ser innovadora, participativa y situar al educando en contextos reales, y

lo más importante es que ha de desempeñarse de manera transversal e interdisciplinar.

En el ámbito formal, la CSC tiene un impacto, que en proporción, es mucho mayor respecto a lo que representa la asignatura de EC, materia independiente que sólo se imparte en algunos cursos y con restricción horaria importante. Aunque ambas aportan al estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes de conceptos propios de ED, la CSC lo hace con mayor presencia, de una manera más íntegra y completa. La normativa educativa apela al buen funcionamiento del centro educativo, en todas sus facetas, como soporte fundamental que contribuye a la adquisición de competencias, y todas y cada una de las asignaturas han de contribuir a la adquisición de la CSC. Por añadidura, la LOMCE, suprime la antigua asignatura de EC para dar todo el protagonismo a la CSC y promueve su evaluación con efectos académicos, lo que garantiza su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. El Profesorado: Su percepción de la Educación para el Desarrollo

Una vez revisada la normativa del sistema educativo, sus contenidos curriculares, y localizadas en ella las vías en que concede espacio a contenidos similares a los que fomenta la ED de 5ª generación, es necesario poner atención al profesorado que satisface el cumplimiento de dicha ley educativa.

El objetivo de este apartado es conocer, mediante una encuesta, cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación en el ámbito formal. Si tienen conocimientos sobre temas de ED y si atrae su interés. Queremos saber qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria en este campo, y qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal. Cuál es el apoyo de la administración educativa según la percepción de los profesores, quién facilita la formación específica para profesorado en materia de ED, y cuáles son las sugerencias y consejos que aportan para mejorar la implementación de la ED en el ámbito formal.

Para aproximarnos a los agentes que nos interesa observar, hemos seleccionado como ámbito de estudio los niveles de Educación Secundaria, Bachiller y Ciclos Formativos medio y superior, del área del municipio del Rincón de la Victoria, por ser una zona geográficamente abordable, Pastor-García M.I. (2011)¹⁰

La investigación tiene ciertas limitaciones: Al acotar el grupo objetivo no quedan recogidos todos los ámbitos de actuación de ED, puesto que sólo focaliza en el ámbito formal, y en un determinado nivel educativo del mismo. El área geográfica también se reduce a una localidad concreta. Por ello no pretendemos una total representatividad, tampoco pretendemos la inferencia de resultados, puesto que habría que analizar el contexto específico de cada centro educativo. Pero los datos nos proporcionan una oportunidad para hacer conexiones iniciales y ofrecer puntos de vista sobre la práctica de la ED, así como abordar nuevas preguntas de investigación, que de hecho desarrollaremos en posteriores capítulos.

¹⁰ Epígrafe correspondiente, en parte, al estudio realizado para el Trabajo Fin de Máster Oficial en Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo de la Universidad de Málaga.

El motivo de centrar la atención en éste nivel educativo es debido a que en los centros de educación infantil y primaria, la dedicación a contenidos referentes a ED es más intensa, se realizan más actividades y más innovadoras. Pero en niveles superiores no es así, a medida que el nivel educativo es mayor, hay más presión y se centran los esfuerzos en cumplir con los objetivos académicos. Consideramos, a priori, que en esta etapa educativa se da un ejercicio de la EDCG débil, sin embargo es más necesario, ya que en edades de entre doce y dieciocho años es donde se consolidan valores esenciales para un cambio social que conduzcan a un mundo más justo y sostenible, motivo por el que nos cuestionamos qué ocurre en esos niveles superiores de educación.

Para localizar los centros educativos de Secundaria, Bachiller y Formación Profesional de la zona, se ha consultado el directorio de la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, que nos aporta información correspondiente; nombre, teléfonos y direcciones. Obtenemos seis centros con las características que indicamos. Inicialmente, nos ponemos en contacto con los directores de cada uno de ellos para explicar el objetivo de la encuesta y lograr el permiso para distribuirla.

Hemos encontrado plena colaboración por parte de todas las direcciones de los centros; siendo ellos mismos los que proponían la forma de distribuir el cuestionario al profesorado, dependiendo de sus características. De igual manera, nos facilitan ponernos en contacto con coordinadores y responsables en materias relacionadas con ED para las entrevistas.

Iniciamos un envío de correos electrónicos y llamadas telefónicas a jefes de estudios y directores el 6 de Mayo de 2011 pidiendo su colaboración. Una vez que queda autorizada la realización de la encuesta y las entrevistas, hacemos entrega de los impresos en todos los centros el 23 de Mayo. Las últimas entrevistas y recopilación de encuestas se realizaron el 10 de Junio. En total, son tres semanas las que transcurren entre la distribución de encuesta y recogida.

Es una investigación de campo, orientada a la obtención de conclusiones. Utilizamos una metodología cuantitativa para la recogida de datos medidos sistemáticamente,

usando como instrumento la encuesta dirigida a los principales actores educativos, el profesorado. Se puede consultar el ejemplar de la encuesta en el Anexo I.

Los pasos seguidos fueron:

1. Tras la selección de los niveles de educación predeterminados, delimitación del área geográfica y localización de centros educativos, procedemos a la distribución de la encuesta al profesorado.
2. Recopilación de datos derivados de la encuesta.

Hemos tratado de que la redacción de las preguntas no induzca a dobles interpretaciones para evitar desviaciones en las respuestas, intentando no favorecer sistemáticamente una determinada contestación, lo que no impide que supongamos cierto sesgo, dado que aunque hemos planificado la distribución de la encuesta para que sea recibida por cada profesor, recurriendo, en ocasiones, a intentos repetidos para obtener la respuesta, hay profesores que rehúsan colaborar. De forma inevitable nos encontramos con cierta voluntariedad por parte del profesorado que responde, puede haber diferencias de opinión entre el profesorado que responde y el que rehúsa responder, por este motivo, nos referiremos a los resultados sólo teniendo en cuenta a los docentes que participan en la encuesta y no refiriéndonos a la población educativa del municipio.

Hasta ahora, hemos equiparado los contenidos de ED con los de Educación para la Ciudadanía y la Competencia Social y Ciudadana. La entrevista, pese a que está destinada al ámbito formal, hace alusión al término empleado en la Cooperación, no al utilizado en el ámbito educativo. Nuestra perspectiva es la de la Cooperación y nuestra posición, la de ED.

Se distribuyó un modelo de encuesta que consta de ocho preguntas precedidas del título, motivo del estudio y del concepto de ED, junto a la mención de los contenidos que ésta abarca, para facilitar la comprensión al lector del marco en el que nos situamos (Ver ejemplar de la encuesta en Anexo I). De las siete primeras preguntas de la encuesta se infiere la percepción que tiene el profesor sobre la aplicación de la ED en su entorno laboral y cómo se siente ante los principios de la ED. El segundo grupo lo

forma la octava pregunta del cuestionario, que propone seis actuaciones para mejorar la implementación de la ED en el centro educativo más una opción abierta a otras sugerencias del profesor. El docente puede marcar tantas como considere oportunas en ese apartado. La encuesta, también recoge datos demográficos de los encuestados: edad, sexo, años de docencia y nivel educativo en que se encuentra impartiendo clase.

Hay seis centros educativos en nuestra demarcación geográfica con los niveles educativos seleccionados. Hay un total de 222 profesores y cumplimentan la encuesta 106, lo que representa una participación del 47,75% de la población. Tabla 14.

Tabla 14: Porcentajes de respuesta a la encuesta del profesorado

Centro	Nº de Profesores	Nº de Encuestas cumplimentadas	% de Respuesta
I.E.S. Bezmiliana	104	38	36,53%
I.E.S. Ben Al Jatib	59	26	44,06%
I.E.S. Puerta de la Axarquía	28	11	39,29%
C.D.P. Novaschool Añoreta	21	21	100%
C.D.P. La Marina	8	8	100%
C.D.P. Centro de Formación de Peluquería y Estética Salas	2	2	100%
Totales	222	106	47,75%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 15 mostramos los resultados correspondientes a cada una de las preguntas que se formularon en el cuestionario.

Los primeros datos que observamos en la parte superior de la Tabla, son la descripción del perfil socio-demográfico, promedio, del profesorado que participa. Entre los encuestados obtenemos una mayoría de participación femenina, y podemos comprobar que con una experiencia docente dilatada, 15 años de media.

Tabla 15: Promedio de datos demográficos y porcentajes de respuesta afirmativa en la encuesta de opinión.

Del total de profesores que responden a la encuesta (incluye todos los centros del municipio de niveles superiores a primaria)		
Edad promedio		43
Promedio de Años de docencia		15,7
% Hombres		32%
% Mujeres		68%
	Porcentaje de respuesta afirmativa	
Pregunta 1: ¿Conoce el Concepto de ED?		57%
Pregunta 2: ¿La administración educativa le ha facilitado formación o programas de sensibilización en ED en los últimos dos años?		23%
Pregunta 3: ¿Cree que el tratamiento que reciben los contenidos de ED es satisfactorio dentro del marco curricular en las distintas etapas de ESO, FP y Bachillerato?		39%
Pregunta 4: ¿Cree que es necesario incluir más conceptos de ED en el currículo obligatorio?		55%
Pregunta 5: ¿Se incluyen conceptos de ED en textos o material educativo que usa el profesor?		67%
Pregunta 6: ¿Atrae su interés incluir conceptos de ED en su asignatura?		90%
Pregunta 7: ¿Se sentiría sobrecargado si tuviera que incluir transversalmente conceptos de ED en su asignatura?		30%
Pregunta 8: Actuaciones para mejorar la concienciación y compromiso contra la pobreza y la exclusión.	1ª Opción: Hay que implantarlo de forma transversal.	56%
	2ª Opción: Los incluiría en Educación para la Ciudadanía.	49%
	3ª Opción: Es el centro educativo el que debe promover y organizar proyectos donde participen alumnos y profesores.	62%
	4ª Opción: La administración debe apoyar la actividad con grupos de trabajo externos al centro educativo.	51%
	5ª Opción: Debe de impartirse de manera unificada, homogénea y sistemática formando parte del currículum.	31%
	6ª Opción: Dotar de incentivos no económicos al profesorado que incorpore conceptos de ED en su actividad educativa.	17%
	7ª Opción: Otras actuaciones. Proponga cuáles	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas al profesorado.

De los resultados que hemos obtenido podemos afirmar que el concepto de ED es conocido por un 57% y como afirma Salinas (2014), es posible que aunque algunos no estén familiarizados con él término, sus contenidos sí son empleados con frecuencia por los profesores encuestados.

El 90% del profesorado manifiesta interés por incorporar estos conceptos en su asignatura, pero también obtenemos un 30% de profesorado encuestado que reconoce sentirse sobrecargado si tuviera que incluir ED en su actividad docente. Los que respondieron no tener interés en la ED, son los que también se sienten sobrecargados si tuvieran que introducir ED en su asignatura. Sólo el 25% de los que afirmaron tener interés por incluir ED en su asignatura se sienten sobrecargados también.

Consideramos que, aunque conlleve un trabajo extra, para el profesor realmente sensibilizado, no representa un lastre complementar su asignatura con nociones de ED. En cambio el profesor que no siente un especial interés por estos fines considera que esto excede su cometido.

Por lo expuesto, consideraremos profesorado realmente sensibilizado, comprometido y predispuesto a incluir nociones de ED, sólo al 75% del 90% que afirma interesarse por incluir transversalmente conceptos de ED en su asignatura sin sentirse sobrecargados. Ver Tabla 16. Esto representa un 67,5%¹¹ de los profesores que han contestado a nuestra encuesta.

Tabla 16: Profesorado sensibilizado y comprometido

Porcentaje de respuesta afirmativa			
Pregunta 6: ¿Atrae su interés incluir conceptos de ED en su asignatura?	90%	De éste 90% se siente sobrecargado el 25%	Consideramos profesorado realmente comprometido y predispuesto a incluir nociones de ED, sólo al 75% del 90% que afirmó interesarse por incluir transversalmente conceptos de ED. Un 67,5%
		De éste 90% No se siente sobrecargado el 75%	
Pregunta 7: ¿Se sentiría sobrecargado si tuviera que incluir transversalmente conceptos de ED en su asignatura?	30%	Se siente sobrecargado el 90% de los profesores a los que No les atrae su interés la ED	

Fuente: Elaboración propia

¹¹ (90% * 75%)= 67,5%



Los datos muestran que sólo el 23% de los encuestados afirman recibir formación o programas de sensibilización por parte de la administración educativa que llega principalmente a responsables de Planes y Programas de la Consejería de Educación pero, salvo por este medio, no se han introducido nuevas vías de sensibilización y formación al profesorado. No existen cursos específicos de ED ni apoyo de especialistas que ayuden al docente a transversalizar conceptos o diseñar actividades para el centro. Hecho que hemos ratificado con el CEP¹² correspondiente a nuestra demarcación geográfica. Los mecanismos de información, formación y sensibilización son los mismos que desde hace años ya viene haciendo la Consejería de Educación, mediante los mencionados Planes y Programas entre los que destacan “Escuela: Espacio de Paz” e “Igualdad”. Por tanto confirmamos, tal como propone Bolívar (2007), que en estos temas, se sigue con la necesidad de formar al profesorado y a todo el equipo docente.

Aunque el 67% (Preg. 5) afirma que se incluyen conceptos de ED en textos o material educativo, sólo el 39% (Preg. 3) cree que el tratamiento de los contenidos de ED es satisfactorio dentro del marco curricular, incluso un 55% (Preg. 4) cree que es necesario incluir más conceptos de ED en el currículo obligatorio. Inferimos que existen bastantes materiales que no se saben aplicar, o no se emplean correctamente o no en beneficio de la ED. Este dato puede apuntar también a necesidades formativas, capacitación que cuenta con ventajas, sabiendo que “hay evidencias de que el profesorado tiene buena predisposición a formarse en ED una vez que conoce el significado del término y los contenidos que engloba”. (Salinas 2012:26)

A las preguntas 3 y 4 se les dotó de un espacio para que el profesor explicara el motivo de su respuesta con la intención de comprender mejor el punto de vista del encuestado. Observamos que dependiendo de la asignatura es más fácil tratar estos contenidos, los profesores de inglés, educación para la ciudadanía, religión, ciencias sociales y biología, en ese orden, son los que se muestran más positivos, los más negativos son las asignaturas de latín, informática, historia del arte o algunas

¹² C.E.P: Centro de Profesorado. Encargado tanto de la formación inicial como permanente del profesorado de los centros docentes públicos. En la Comunidad autónoma de Andalucía viene regulado actualmente por el Decreto 93/2013, de 27 de agosto. Boletín número 170 de 30/08/2013.

asignaturas técnicas. Otros sostienen que el tratamiento es más satisfactorio en unos temas que en otros, ejemplo son los ODM, migración o acción humanitaria no se tratan suficientemente. Hay profesores que aprovechan el espacio para expresar la queja de que si quiere introducir estos conceptos, “tienen que hacerlo todo”, buscar material, se quejan de la falta de medios y formación del profesorado, no tienen ayuda institucional. Solicitan más coordinación entre el profesorado para que se aplique de manera generalizada en el centro, y respaldo familiar y social, para que tenga un tratamiento eficaz. Hay un grupo que responde que no es necesario incluir más conceptos, sino darle un mejor tratamiento a los que ya hay. Los profesores que responden que no es necesario introducir más contenidos de ED, argumentan que es suficiente con los que ya hay o han aprendido en cursos anteriores; el alumnado se encuentra saturado de asignaturas y no hay tiempo disponible puesto que iría en detrimento de la formación académica cada vez más deficiente, o incluso restan posibilidades a otros conceptos también necesarios.

Podemos observar en la respuesta a las preferencias que se formulan en la pregunta 8 que todas son actuaciones que los profesores consideran acertadas, lo que consideramos una muestra de apoyo tanto a los métodos que ya se están aplicando como a nuevas iniciativas:

La propuesta que destaca para la mejora de la implementación de la ED con un 62% de los registros, es que el centro educativo promueva y organice proyectos donde participen alumnos y profesores. Interpretamos aquí que el profesorado espera que el consejo escolar o la dirección del centro determinen dicha resolución.

El 56% considera la transversalidad como una de las mejores actuaciones que se pueden emplear. El concepto de transversalidad implica un compromiso personal del docente, significa aplicar determinados enfoques, en todas y cada una de las asignaturas. Pero, a pesar del amplio porcentaje a favor, si contrastamos con los resultados de las preguntas 3, 4 y 7

Pregunta 3: Sólo el 39% considera satisfactorio el tratamiento que reciben los conceptos de ED.

Pregunta 4: El 55% cree que es necesario incluir más conceptos de ED

Pregunta 7: El 30% se sentiría sobrecargado si tuviera que incluir transversalmente conceptos de ED en su asignatura.

Comprobamos que el profesor no está satisfecho ni con el tratamiento que reciben los conceptos de ED, creen que se deberían incluir más, o incluso una parte se puede sentir sobrecarga si tuviera que incluir transversalmente conceptos de ED a su asignatura. Que el profesor reconozca que la ED se debe implantar transversalmente es admitir que es responsable de ello, que requiere de su empeño por implementarlo. Pero por otro lado delega el cometido al centro educativo. Encontramos una contradicción aquí e inferimos que la transversalidad no es una fórmula que se esté empleando apropiadamente por todo el colectivo docente, el profesorado encuentra impedimentos o limitaciones que atribuye al centro educativo, podría deberse a la falta de comprensión del concepto “transversal”, dificultad que también observan otros autores como Argibay et al 2011:216.

Nuestra sugerencia, para atenuar dicha dificultad se recoge en la Opción 5ª de la Pregunta 8, votada por un 31%. Consideramos que para la mejora es necesario que haya coordinación entre el profesorado de manera que se aplique de forma globalizada en el centro educativo y no de manera aislada por el profesor que quiera contribuir, integrando los conceptos de una forma más homogénea y generalizada en el marco curricular. Entendemos también que el profesorado se armoniza con el ideario de centro, en caso de intervenir para formar o mejorar la ED, hay que considerar la importancia del liderazgo que la dirección del centro ostenta y que la dirección junto al profesorado, coordinándose para transversalizar contenidos, son los máximos responsables para lograr el éxito en la implementación de la ED.

Debemos recordar aquí que el objetivo último de la EDCG es influir en el cambio por un mundo más justo y sostenible. No trata exactamente de introducir nuevos contenidos a la educación formal sino que enriquece los conceptos y contenidos de todas las materias y ámbitos de la educación relacionando con el desarrollo mundial mediante la ampliación de sus dimensiones.

Al separar los resultados de la encuesta por género, edad y años de docencia obtenemos que los profesores de más de diez años de docencia y de edad superior a 40 años son los que consideran que los contenidos de ED deben tener un tratamiento transversal, consideran que se deben de incluir más contenidos de ED y que es el centro educativo el que debe promover y organizar actividades para la mejora de la implementación de la ED.

Los profesores con menos de diez años de experiencia y menos de 40 años de edad opinan que es mejor incluirlo en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y son ellos los que se sienten sobrecargados si tuvieran que incluir conceptos de ED en su labor diaria.

Un 49% en total considera que la forma más adecuada de tratar estos contenidos es incluyéndolos en Educación para la Ciudadanía. Esta asignatura se implementa sólo 35 horas anuales y sólo en 3º de E.S.O, tiene escaso peso en el currículo y los nuevos planes de estudio podrían eliminarlo. Es el profesorado más joven el que lo propone, lo que le convierte en un colectivo estratégicamente clave al que acercar y despertar el interés por conocer la ED.

Una de las opciones más votadas para la mejora es que la administración apoye con la intervención de grupos de trabajo externos al centro educativo con un 51%. Pero observamos la falta de personal cualificado en ED, la administración educativa no los facilita a los centros educativos, y sería beneficioso en primer lugar para atender a la demanda de formación que existe por parte de las personas ya sensibilizadas; en segundo lugar para aprovechar el gran potencial de las personas que permanecen desvinculadas a estos temas; y por último para obtener mayor rendimiento de los materiales que existen y a los que parece que no se les saca el máximo partido.

Muy pocos, sólo un 7% de ellos hace propuestas de mejora particulares, entre ellas son la liberación de carga docente para preparar actividades y materiales, reconocimiento de méritos y formación. Un 17% dotaría de incentivos no económicos al profesorado que incorpore conceptos de ED en su actividad educativa. Será en el siguiente apartado donde descubramos a cuáles se refieren.

Las principales observaciones y conclusiones que obtenemos a través de la encuesta son que hay una toma de conciencia de los participantes acerca de la importancia de incluir temas de ED en el plan de estudios vigente, es un término conocido e importante para ellos. Así mismo hay un porcentaje amplio de profesores que muestra interés en la inclusión de ED en sus asignaturas e incluso ampliarían con otros conceptos a los que ya se aplican.

Por el contrario, aplicar la ED transversalmente no es una fórmula asimilada por todo el colectivo docente, podría deberse a la falta de comprensión del concepto; o bien falta de compromiso o identidad con la comunidad educativa como colaboradores en la formación de ciudadanos activos. El profesorado espera que la dirección del centro, como máximo responsable para lograr el éxito de la implementación de ED, tome la iniciativa y ejerza el liderazgo para coordinar la transversalización de contenidos.

Los datos muestran que muy pocos profesores afirman recibir formación o programas de sensibilización por parte de la administración educativa. Y por otro lado, el profesorado más joven es el que destaca como colectivo estratégicamente clave al que acercar y despertar el interés por conocer la ED.

La siguiente figura resume las principales observaciones.



Figura 9: Percepción de la ED por el profesorado

Considerando que en el primer apartado de este capítulo hemos confirmado que la ley educativa incluye contenidos de ED, ya sea con la implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía o por medio de la Competencia Social y Ciudadana, con los que hemos identificado contenidos equivalentes. Si pretendemos realizar una evaluación de ED en el ámbito formal, objetivo general de este trabajo, es requisito indispensable que el profesorado cumpla lo que la norma demanda de ellos, pues de lo contrario no cabría evaluación alguna.

Por todas las razones expuestas, y dado que la Competencia Social y Ciudadana, equiparable a la ED, y ha de haberse adquirido al final de la etapa de secundaria (art. 7,

España 2006c), consideramos necesaria la información y formación del profesorado sobre estos conceptos de manera más práctica e integrada en la vida del centro educativo. Sería beneficioso que la administración educativa facilitara personal especialista para ello. O bien, desde actuaciones de la Cooperación, se puede tomar esta sugerencia como proyecto de ONGD, dirigiendo actuaciones de ED al profesorado más que al alumnado.

2.1 Perspectiva desde la experiencia de la implementación de la EDCG

El objetivo es analizar, de manera más individualizada, la percepción de la ED por parte del profesorado que efectivamente la implementa en el ámbito formal. De igual modo que en el apartado anterior nos dirigimos a centros educativos de niveles superiores a la educación primaria y no universitarios.

No es habitual encontrar estudios e investigaciones que comprueben lo que está ocurriendo en la práctica del día a día con los que están abordando la ED y al servicio de aplicar sus contenidos. Encontramos un vacío que describa las realidades cotidianas de los que aplican la ED, qué significa ser un ejecutor práctico de ED, qué dificultades se encuentran en las diversas realidades sobre el terreno. De hecho, aunque hay un número creciente de personas que podrían calificarse como entendidas en Educación Global, ¿Cómo se han acreditado como profesionales de la ED?

El análisis de las prácticas de ED son de vital importancia para su progreso, por ello consideramos conveniente y beneficioso conocer más sobre lo que es el ejercicio de la ED, trataremos de tomar una perspectiva que nos permita comprender las limitaciones y oportunidades de mejora en el futuro.

En este apartado se observa y reflexiona sobre el ejercicio de la ED, veremos las perspectivas de los responsables de la ED en el ámbito formal, cómo viven la experiencia en su contexto profesional y en qué y cómo encuentran el apoyo para poder realizarlo, los proyectos y programas que pueden servir de soporte. El entorno normativo-educativo compatible con la ED. Vamos a conocer la visión de la realidad

que viven, sus opiniones, ideas y estrategias de implementación. Cómo responden a los retos que se les plantea y cómo les afecta esta práctica.

Para realizar el análisis y poner de manifiesto las fortalezas, debilidades o carencias de la ED en el ámbito formal, se realizó una investigación empírica cuyo diseño de campo se basó en entrevistas a los distintos actores mencionados.

Los pasos seguidos fueron:

Estudio descriptivo, utilizando como instrumento entrevistas personalizadas que nos permitieron la recopilación de datos, obteniendo unos resultados cualitativos.

Se realizaron 27 entrevistas a profesores cuya identidad se mantendrá anónima. Éstas fueron dirigidas a profesores responsables de programas o actividades relacionados con la ED:

- Orientadores
- Responsables del Centro de Profesorado CEP, correspondiente a nuestra zona de estudio
- Profesores de Educación para la Ciudadanía
- Responsables de programa “Escuela: Espacio de Paz”
- Responsables del programa “Igualdad de Género”
- Profesores que voluntariamente organizan actividades solidarias

Las entrevistas nos mostraron el funcionamiento del centro educativo y las actividades que se realizan. Estas entrevistas son abiertas y no tienen un orden sistemático de preguntas, aunque nos basamos en las mismas que se hicieron en la encuesta vista en el apartado anterior, surgieron diferentes cuestiones dependiendo del curso de la conversación con el docente. Nos dirigimos a los profesores señalados, por ser ellos los que mejor nos pueden informar sobre las actividades que se realizan y las facilidades e impedimentos con los que se encuentran. Tenemos especial cuidado en mantenernos atentos a sus respuestas, sin intervenir con opiniones del encuestador ya sea de forma expresa o no verbal. Se busca la posibilidad de tener suficiente tiempo y nunca influenciar la respuesta con preguntas formuladas intencionalmente.

Del análisis del entorno educativo y las formas de introducir los contenidos relacionados con la ED a alumnos de secundaria, bachillerato o formación profesional, el profesorado entrevistado identifica cuatro vías:

Los planes y programas a los que se adscribe el centro y que promueve la Consejería de educación. Aunque algunos no son obligatorios, los centros se suelen acoger a estos programas. Los principales son “Escuela: Espacio de Paz”, Coeducación e igualdad de género, medio ambiente y Hábitos de vida saludables.

Mediante el tratamiento de contenidos en cada asignatura o de forma transversal, esto queda reglado en la LOE, pero es en cada asignatura donde el profesor puede desarrollar de forma que estén presentes contenidos solidarios. Es aquí donde se pone de manifiesto el grado de implicación del profesor.

Mediante los conceptos que conlleva formalmente la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Por organizaciones externas que intervengan en el ámbito formal de la educación. Los plantea un profesor individualmente o un equipo docente y han de aprobarse en consejo escolar, órgano de máxima representación de la institución, de forma que se incluya en el plan de centro. Son ejemplos los mercadillos solidarios, charlas, exposiciones...etc.

Las entrevistas comenzaron por el departamento de orientación educativa, y comprobamos que es uno de los más receptivos y sensibilizados ante temas relacionados con la ED, convirtiéndose con frecuencia en la vía de entrada de estos contenidos.

Los profesores encuestados, son los encargados de diseñar el contenido de las horas de tutoría. Informaron sobre qué contenidos se trabajan en cada asignatura de forma transversal, por ejemplo, medio ambiente o economía sostenible. En la hora de tutoría, que cada curso tiene asignada, se dedican a igualdad de género y prevención de violencia de género como violación de los Derechos Humanos; Interculturalidad, inclusión, ciudadanía cosmopolita o diferencias raciales. Estas son actividades en las que se fomentan las actitudes de receptividad de personas diferentes como ancianos,

personas de otra raza, de otro género, discapacitados y enfermos. Se fomenta el compañerismo y el trato correcto al otro. En niveles educativos de E.S.O. se realizan muchas más actividades en tutoría, pero en Bachillerato progresivamente se van abandonando, ya que los objetivos académicos priman sobre los educativos. Pero también nos explican que no sólo hay contenidos de carácter humanitario y solidario, también se tratan otros que son importantísimos para el alumnado de esta edad, quienes también necesitan información sobre el peligro de las drogas, el tabaco, relaciones sexuales seguras, trastornos alimentarios, peligros de internet o seguridad vial.

Nos relatan que una vez que el centro se adscribe a los planes y programas que promueve la consejería de educación, recibe muchísima información aportada por la Delegación de Educación u ONGDs que elaboran material didáctico que la consejería distribuye a los orientadores. Declaran que hay gran cantidad de materiales donde poder escoger los contenidos que se aplicarán, incluso nos enseñan cuadernillos que posteriormente entregarán a alumnos y padres. También afirman encontrar cursos o asesoramiento fácilmente en el ayuntamiento y diputación de Málaga, en las propias ONGD o en el CEP provincial.

Otro orientador nos dice que su departamento trata de impulsar y promover que el centro se acoja a las convocatorias de Planes y programas complementarios al currículo oficial, como es el Proyecto Escuela, espacio de Paz o Igualdad, pero sólo será realmente eficaz si hay coordinación y buena comunicación entre los profesores responsables y colaboradores de los programas, además de contar con la participación de todos ellos. Así mismo señala que es importante que el docente trate de aportar una educación más personalizada y encuentra como inconveniente que parte del profesorado no tenga formación pedagógica más profunda y se limite a transmitir conocimientos académicos.

El CEP de Vélez-Málaga, capital comarcal a la que se circunscriben los centros educativos objeto de nuestro estudio, ofrece cursos y asesoramiento dirigidos a profesores de todos los niveles no universitarios. En materia de convivencia o igualdad se limitan a atender las peticiones de asesoramiento, pero no cursos específicos, ni la

consejería ha dado indicación de organizarlos. La única propuesta que existe en Vélez-Málaga es un proyecto que se hace de forma voluntaria y por iniciativa de la propia profesora entrevistada, contando con el apoyo y financiación de dicho CEP y según nos cuenta con buena afluencia de profesores interesados en participar de su proyecto consistente en hermanamiento con otros centros sudamericanos. Nos indica que es posible que sí haya cursos de ED en el CEP de Málaga Capital, comprobación que haremos más adelante.

El hecho de ser centro de formación común para todos los niveles, facilita la comparación entre centros de primaria y los de niveles superiores. En la charla que mantenemos con ellos nos confirman que en educación infantil hay más innovación y menos presión, hay una perspectiva más abierta donde tiene buena cabida la ED y se dedica bastante tiempo a sus actividades y contenidos. Apuntan que colaborar con el AMPA del colegio puede ser un motor importante para organizar prácticas.

Nos comenta que aunque haya profesores que dinamicen la ED en secundaria, otros de este nivel son más reacios a actividades de este tipo, centrándose mucho más en lo puramente académico, argumentando que educar es obligación familiar. En cambio si la actividad va enmarcada en programas impulsados por la Junta de Andalucía hace que el profesorado no sensibilizado lo tome en serio y lo trabaje. La profesora entrevistada, asesora de educación infantil y valores de convivencia, nos señala que acudir a recibir los cursos que ofrece el CEP es completamente voluntario por parte del profesorado, aunque éste no solo está motivado por la propia formación que recibe sino también por el hecho de que se acumulan certificados que son válidos para obtener sexenios. El profesorado puede elegir libremente el curso que más le atraiga y no existe obligación alguna a vincular su especialidad con el curso recibido.

Entrevistando a los profesores responsables de Educación para la Ciudadanía, nos comentan que calculan que más del 70% de la materia que dan en esta asignatura la forman conceptos pertenecientes a ED. Así es en todos los centros que consultamos. Tratan en esta asignatura los Derechos Humanos, esclavitud, maltrato a mujeres, día de la paz, estudian a personajes que históricamente han contribuido de forma importante al desarrollo de los DDHH, queda introducido en la asignatura el estudio de

la globalización, sociedad plural, igualdad, consumo y desarrollo sostenible así como la ayuda al desarrollo.

Se realizan entrevistas a responsables del programa de adscripción voluntaria “Escuela: Espacio de Paz”. Es el programa que más da lugar a introducir actividades de ED. Se dan charlas, juegos, visionado de películas, celebración de efemérides, murales, exposiciones...etc. Entre el profesorado coordinador está muy valorado invitar como ponentes personal externo con formación en ED. Nos comentan que el programa logra buenos resultados porque se fundó como iniciativa de maestros, no vino impuesta, al desarrollarla como idea propia le impulsa y le da éxito.

Nos explican que para captar a otros profesores, que le servirán de colaboradores en el curso, se suele aludir a la consecución de incentivos. Por participar activamente en los planes y programas de la Junta de Andalucía, uno de los incentivos es la obtención de puntos válidos para traslado y sexenios. Aquí tenemos otra ocasión en la que encontramos relevante el sistema de obtención de puntos o dotación de incentivos no económicos.

Algunos profesores señalan que el Plan de igualdad de género, en un principio voluntario, ahora obligatorio, hace participar a todos los profesores del centro, hace que se trabaje bien, se tome en serio y se cumpla porque viene apoyado legalmente por la junta de Andalucía y que en caso contrario, no se harían todas estas actividades, ese tiempo se destinaría a contenidos académicos. Se trabaja lo que es obligado y no se trabaja lo que es voluntario. Una de las profesoras a la que entrevistamos, coordinadora del programa de igualdad, cree que la administración hace bien y es muy positivo que “obligue” a abordar estos temas porque ayuda a sensibilizar tanto al profesorado que toma el testigo al hacerse responsable como a otros profesores colaboradores. Ella ha sido autodidacta en este aspecto, salvo por las charlas que recibió del área de bienestar del ayuntamiento del Rincón de la Victoria. Ha encontrado en la coordinación del programa una experiencia muy positiva y enriquecedora, está convencida de que aunque no sea responsable en próximos años, continuará aplicando lo aprendido.

Según su opinión es importante que socialmente quede respaldado porque en caso contrario la lucha por la igualdad tomaría un papel secundario para el alumno que lo percibiría como un complemento, algo accesorio y localizado en el centro educativo y no una forma de vida. Hay que educar en tres esferas simultáneamente, padres, alumnos y profesores, para que sea eficaz.

Comenta que el profesor realmente comprometido no considera un esfuerzo extraordinario incluir cuestiones de igualdad de género, es inevitable aplicarlo ya que son ideas interiorizadas por el profesor y su actividad diaria queda impregnada de estos principios que pasan a formar parte de la asignatura.

Los coordinadores de Planes y programas, al igual que los orientadores, también afirman recibir abundante información proveniente de la delegación de educación, tanta en algunos casos, que incluso se ven obligados a discriminar para elegir la que realmente es posible tratar en el curso, o la que consideran más adecuada al alumnado de su centro.

Esto nos hace concluir que existe mucha información y posibilidades de formación pero llega principalmente a los responsables de orientación y a coordinadores de planes y programas o profesorado ya sensibilizado que de forma autónoma busca formación e información. Por la respuesta de la profesora del CEP de Vélez-Málaga vemos que la Junta de Andalucía no ha introducido nuevos cursos para sensibilizar a la población de educadores y el peso de concienciar recae sobre la iniciativa propia de profesores ya sensibilizados o responsables de llevar a efecto los programas de igualdad y de paz.

Se realizan entrevistas a profesores voluntarios que proponen individualmente actividades solidarias. Dentro del plan de centro puede aprobarse en consejo escolar actividades propuestas por profesores concienciados y que quieran implicar al alumnado. Entrevistamos a algunos de estos profesores: También aquí encontramos gran variedad de opiniones, en el peor de los casos nos cuentan que no tienen respaldo institucional y algunas veces se sienten objeto de duras críticas por parte de otros profesores que consideran que el contenido puramente académico es lo importante.

Al visitar los centros educativos hemos comprobado en los murales, fotografías y numerosos trabajos que quedan expuestos a modo de recuerdo de las actividades realizadas. En otras ocasiones sabemos de ellas por lo que narran los profesores entrevistados, describiendo las experiencias solidarias que se han llevado a cabo. En sí mismo esto sería objeto de análisis, por el aparentemente inabordable volumen y variedad de actividades.

Nos transmiten que dichas actividades suelen ir acompañadas de formación específica, a veces facilitada por ONGDs externas, pero también puede ocurrir que se limite a un acto caritativo, una recaudación de fondos (lo que describimos como primera generación de ED) sin aportar una perspectiva analítica y crítica del acto.

Argumentan que lo primordial es que la dirección no ponga impedimentos a la realización de actividades que potencien la educación en valores. Encontramos en los profesores más vocacionales la idea de no mezclar incentivos con actividades solidarias. En concreto no lo ven mal para programas como igualdad y coeducación en cambio opinan que pueden ser perjudiciales para asuntos más relacionados con un compromiso personal.

Con estas entrevistas tenemos evidencias de que se ha procurado incorporar la ED en los currículos de Educación Secundaria y Obligatoria principalmente en clases de tutoría con el alumnado, en Educación para la Ciudadanía y especialmente a través de Planes y Programas de la Junta de Andalucía. Se considera positiva la imposición de un programa de la Junta de Andalucía ya que obliga al profesor a formarse y poner en práctica sus contenidos. La obtención de puntos de traslado y sexenios atrae a los colaboradores, aunque existe la queja de que no está suficientemente valorado ni reconocido como trabajo extra. La formación del profesor responsable para aplicar contenidos de ED es poca y autodidacta. Para formarse cuenta con material que le proporciona la consejería de educación por la adscripción a planes y programas, así como la posibilidad de asistir a jornadas de responsables de programas de “Escuela: Espacio de Paz” e Igualdad de género.

Colaborar con el AMPA del colegio puede ser un motor importante para organizar actividades, por la sensibilización del colectivo docente y alumnado y porque puede trascender a otros grupos sociales.

Como hecho más negativo encontramos que cuanto mayor es el nivel educativo donde nos encontramos, los objetivos académicos priman sobre la educación en valores, siendo el profesorado de estos niveles más reacio a aplicar actividades de ED, centrándose en transmitir conocimientos académicos.

Podemos deducir que al profesorado le importa la ED pero estos contenidos pueden quedar a merced de la motivación y voluntariedad del docente por tanto la ED depende principalmente de la determinación y el empeño del profesor. Entendemos que no queda claro para éste, comprender que el enfoque transversal significa incorporar estos conceptos a cada asignatura, y no considerarlo como un currículum paralelo a realizar en actividades extraescolares (Argibay M., Celorio G., Celorio J., 2009:20) requiere la implicación de toda la comunidad educativa y que la organización interna de los centros sea coherente con los contenidos, actitudes y procedimientos promovidos desde el proyecto curricular (CONGDE 2005:28). De hecho la fórmula transversal tiene poca consistencia, y terminan difuminándose ante la dificultad para conectarlas con el área o materia en cuestión (Bolívar 2008a) y así lo comprobamos, a pesar de que este estudio se hace en 2011, cinco años después de aprobarse la LOE, el profesorado no alude a la Competencia Social y Ciudadana. Es muy necesaria la buena comunicación y coordinación entre todos los profesores implicados en el centro, que puede venir facilitada por la dirección o por la formación conjunta de los docentes del centro, en beneficio de la implementación transversal de estos contenidos, y de la eficacia de Planes y programas. “La ED en el ámbito formal sólo será posible si se construye desde y por la base, con especial implicación del profesorado” CONGDE (2005:30). En la Figura 10, sintetizamos todas estas conclusiones.



Con la ayuda de las entrevistas verificamos respecto a la ED:

Las vías para introducir ED

- Planes y programas educativos.
- Tratamiento de contenidos de forma transversal.
- Educación para la ciudadanía.
- Otras actividades aprobadas en consejo escolar.

El profesorado

- Practicar ED depende de la voluntad del profesor.
- Considera positivo el respaldo institucional: que la administración obligue, pues el profesorado no sensibilizado lo toma en serio y lo trabaja.
- Afirma que una vez el profesor está concienciado, incorpora la ED a la actividad docente siempre.
- Está motivado a acumular certificados válidos para traslado y sexenios.

Formación del profesorado

- Autodidacta. Principalmente con información que proporciona la delegación de educación.
- Existen cursos proporcionados por diputación y ayuntamiento de Málaga Y ONGDs. El CEP comarcal atiende y asesora en igualdad y convivencia.

Actividades de ED y sus Circunstancias

- Se realiza un número considerable.
- Es importante la buena comunicación y coordinación entre profesores y contar con el apoyo de la dirección.
- Las actividades de ED compiten con otras también muy necesarias: Prevención de drogadicción, Objetivos académicos. Alimentación saludable.

Figura 10: Percepción de la ED por el profesorado según las entrevistas

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas

3. Actividades de ED realizadas en los centros educativos

Para ver cómo se regula la introducción de conceptos de ED y cómo se puede mejorar su implementación, exploraremos la relación entre los centros educativos y otros organismos e instituciones. Intentaremos responder a preguntas como: ¿Cuáles son las instituciones que pueden participar con actividades de ED en el ámbito formal? ¿Hay coordinación entre ellas? ¿Tienen formación específica las personas responsables de implementar la ED? ¿Quién proporciona dicha formación? ¿Cuáles son las ayudas con las que cuentan los profesores y qué dificultades han de afrontar? ¿La normativa vigente respalda a la ED en los centros educativos?

El objetivo es conocer el funcionamiento de los centros educativos. Esquematizar vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Indagar en los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED.

Es necesario comprender lo anterior porque son factores que influyen en los resultados académicos de los alumnos, en los conocimientos, habilidades y actitudes concernientes a ED que pretendemos evaluar, y estar al tanto de todo ello nos facilitará extraer conclusiones y recomendaciones futuras.

Las fechas del estudio se encuentran entre Mayo y Octubre de 2011, lo que exponemos es resultado de un trabajo previo de investigación (Pastor-García 2011), y aunque seguimos poniendo el foco de atención en el municipio del Rincón de la Victoria, en algunos casos necesitamos explorar entidades que abarcan a toda la provincia. La normativa a la que empezaremos a hacer referencia remonta al ámbito andaluz. Existen planes y programas complementarias al currículo oficial similares en las demás comunidades autónomas españolas pero no haremos comparaciones entre ellas.

Para alcanzar los objetivos propuestos y responder a las preguntas planteadas:

- Haremos una revisión de los planes y programas que ofrece la Consejería de Educación como apoyo a los centros educativos andaluces y mostraremos los más relevantes en cuanto a contenidos relacionados con ED. Analizaremos la

normativa que afecta al programa Escuela: Espacio de Paz, y comprobaremos si la nueva orden favorece a la ED en los centros educativos como la originaria.

- Revisión de las instituciones y organizaciones externas al centro educativo que participan en la introducción de ED.
- Revisar y concretar las vías de formación con las que cuentan los profesores.

Tal como vimos en el apartado 2.1, una de las posibilidades de introducir contenidos relacionados con la ED en el currículum de los alumnos de secundaria, bachillerato o formación profesional es a través de la adscripción de planes y programas por parte del centro educativo, éstos son promovidos por la Consejería de Educación.

Una segunda vía es a través de organizaciones externas que intervengan en el ámbito formal. Veamos ambas:

3.1 Introducción de EDCG en los centros educativos a través de Planes y Programas. Coeducación e igualdad de género, Educación ambiental y Escuela: Espacio de Paz

En el caso de los planes y programas propuestos por la Consejería de Educación destacamos los que hemos representado en la figura 11, con la adscripción a estos programas, el centro educativo contribuye a generar una atmósfera acorde a los objetivos y contenidos de ED.

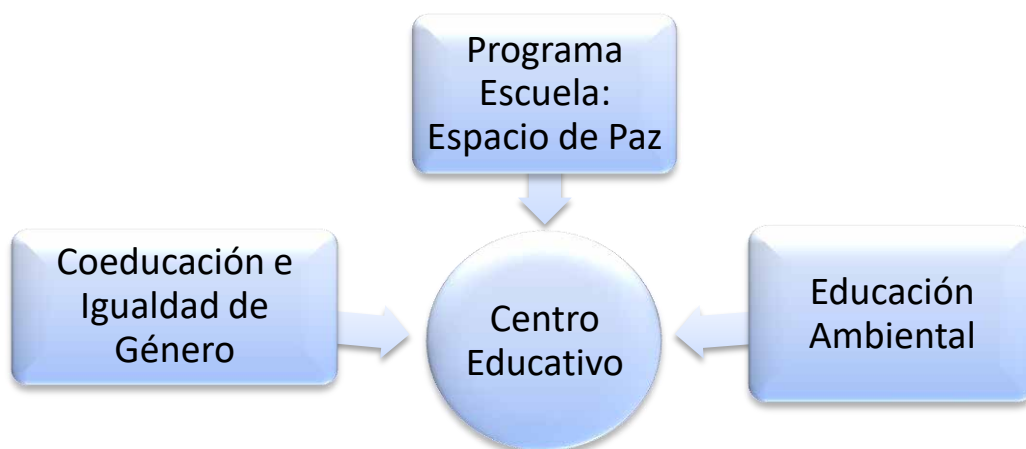


Figura 11: Principales Planes y Programas educativos promovidos por la Junta de Andalucía, con contenidos de ED.

3.1.1 Programa de Coeducación e igualdad de género

Con la aplicación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Orden de 15 de Mayo de 2006, todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos deben contar con un coordinador responsable en materia de coeducación, con la finalidad de dar promoción a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en su comunidad educativa, en todos los ámbitos y prácticas del sistema educativo. Desde el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía se han realizado las actuaciones necesarias para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 12/2007 de 26 de noviembre para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, aprobando el *I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (2010/2013)* Junta de Andalucía (2007b) con el fin de que se convierta en el instrumento vertebrador de las políticas públicas en materia de igualdad de oportunidades y de trato y sirva para dar respuestas, más justas e igualitarias, a las diferentes necesidades de la población, creando las condiciones y estructuras necesarias para que la igualdad se convierta en una realidad visible. Este plan es de adscripción obligatoria por parte del centro. La coordinación puede asumirla un profesor que permanezca itinerante, que no tenga plaza fija en el centro educativo en cuestión, motivo por el que suelen hacerse responsables docentes que buscan obtener puntos de traslado.

3.1.2 Educación ambiental

Otro de los programas propuestos por la Junta de Andalucía es *Educación Ambiental*. La comunidad educativa es sin duda uno de los sectores sociales clave en la contribución a la mejora de la calidad ambiental, tanto por su responsabilidad en la formación de los ciudadanos como por la influencia que tiene en el resto de la sociedad. Es incuestionable su capacidad transformadora. Para facilitar esta perspectiva ambiental en los centros educativos, la Consejería de Educación y la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía pusieron en marcha en el año 1990 el Programa de Educación Ambiental ALDEA, que incluye a su vez otros 16 programas específicos de educación ambiental y adscripción voluntaria.

3.1.3 Programa de Escuela: Espacio de Paz

Es el programa estrella. Se suma a las iniciativas de Naciones Unidas en el marco del Decenio de Cultura de Paz y No-violencia (2001-2010). Su elaboración es el resultado de la consulta de las acciones realizadas en este campo, tanto por el profesorado y los diversos agentes educativos y sociales, como por expertos universitarios y centros de investigación para la paz entre otros. La cultura de Paz promueve el respeto por todas las vidas y los derechos humanos, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la preservación ambiental y la solidaridad. *El Plan Andaluz para la Cultura de Paz y la No violencia* del 25 de Julio de 2002 contempla entre sus objetivos apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y No violencia, en los que se debe encontrar implicado de forma colectiva todo el centro educativo.

La adscripción al programa *Escuela: Espacio de Paz* es totalmente voluntaria. En el curso 2009-2010 los centros que se acogen al mismo, representan un 88% de los centros malagueños. En Andalucía el porcentaje de centros escolares que voluntariamente estaban adscritos eran el 47%. Podemos decir, a la luz de estos datos, que Málaga destaca en Andalucía, estos datos son aportados por el Gabinete de asesoramiento provincial de la delegación de educación en Málaga.

El programa ha de coordinarlo un profesor con plaza fija en el centro educativo y le sirven de colaboradores otros docentes que no tienen que reunir este requisito.

No hay que confundir este programa con el plan de convivencia que ha de cumplir el centro obligatoriamente, donde queda concretada la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia y cuyos objetivos son facilitar a los órganos de gobierno y al profesorado instrumentos y recursos, para prevenir, detectar, tratar y resolver conflictos de forma pacífica que favorezcan la convivencia.

Como conclusiones tras mostrar los planes y programas más destacables, podemos comprobar que estos mecanismos difunden un gran número de conceptos de ED. La Consejería de Educación convoca innumerables premios, certámenes y concursos para

incentivar tanto a alumnos como profesores a llevar a cabo actividades donde se encuentran presentes conceptos solidarios. Con todo ello anima a la participación de los centros de secundaria cuya temática gire en torno la cuestión de género y al compromiso por la superación de barreras socioeconómicas y raciales, a tener en cuenta el cuidado del Medio Ambiente o profundizar en la Cultura de Paz. El objetivo es sensibilizar al alumnado ante la necesidad de desempeñar un papel activo en la sociedad. Además de fomentar estas actividades, la Junta de Andalucía ofrece al profesorado incentivos, son puntos con validez para sexenios o puntos de traslado que pueden obtener tanto coordinadores como colaboradores por desarrollar los Planes y Programas que motivan a integrarse en su participación.

3.2 Insuficiencia de Coherencia de Políticas de Desarrollo en la legislación de la promoción de Cultura de Paz y la Mejora de la convivencia en los Centros educativos

Nos hemos preguntado si la normativa vigente de programas educativos complementarios respalda a la ED en el ámbito formal. Resumimos la comparativa hecha en un estudio previo de Pastor I. y López A. (2012), en el se hizo un análisis en profundidad contrastando las órdenes que regulan la participación de los centros en la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz.

La particularidad la encontramos en la normativa del programa *Escuela: Espacio de Paz*

Originalmente tenemos la ORDEN de 21 de julio de 2006. En sustitución de la anterior, surge la nueva ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz»

Estas órdenes, han regulado los requisitos necesarios para pertenecer a la red. En ambas se sugieren unos ámbitos de trabajo, entre los que puede elegir el centro educativo. En la Tabla 17 comparamos los ámbitos que ofrece cada una de las órdenes, hemos resaltado con color las opciones que en cada orden, se acercan más a trabajar contenidos de ED.

Tabla 17: Comparativa de órdenes por las que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz»

Tabla 17: Comparativa entre las Órdenes por las que se ha regulado el programa Escuela: Espacio de Paz

Orden 21 Julio de 2006	Orden 11 abril de 2011
<p>ANEXO X.1 “Los proyectos deberán estar enmarcados dentro de alguno/s de los siguientes ámbitos pedagógicos de actuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática: formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas y valores compartidos. 2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia: Conocimientos esenciales sobre la sociedad y formas de participar en ella, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras. 3. La mejora de la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos: Organización y funcionamiento de los centros, estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, proyecto de escuela abierta, autonomía y responsabilidad compartida... 4. La prevención de la violencia. Habilidades sociales y comunicativas, habilidades cooperativas, técnicas de resolución pacífica de conflictos, desarrollo de la inteligencia emocional, programas globales sociocomunitarios...” 	<p>“Artículo 6. Ámbitos de actuación. Los centros que participen en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» desarrollarán medidas y actuaciones para la mejora de sus planes de convivencia, al menos, desde uno de los siguientes ámbitos de actuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Mejora desde la gestión y organización. b) Desarrollo de la participación. c) Promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos. d) Prevención de situaciones de riesgo para la convivencia. e) Intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia. f) Reeducación de actitudes y restauración de la convivencia”. <p>Dentro del apartado (c) encontramos otros nueve pequeños apartados; son ámbitos de actuación que se <i>sugieren</i> para desarrollar <i>voluntariamente</i> en el proyecto. Todos referidos a convivencia, sólo dos de ellos, el apartado (7) , referente a colaborar con ONGD u otros organismos para el desarrollo comunitario y el apartado (8) Otros programas que incidan en aspectos propios de este ámbito, mencionan marginalmente conceptos de ED, pero no hay obligatoriedad ninguna de desarrollarlos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de normativa reguladora de la Red Escuela: Espacio de Paz. Junta de Andalucía 2006 y 2011b



Como podemos observar en la antigua orden sólo había que escoger uno de entre cuatro ámbitos para encontrar el modo de trabajar abundantes conceptos de ED. Ahora, hay que elegir de entre seis opciones, y sólo una, bajo la denominación de “promoción de convivencia” permite acercarse a conceptos de ED.

No obstante, es el de elección más frecuente. En el proceso de inscripción, los centros han de señalar uno o dos de los de los ámbitos en los que van a profundizar en el curso escolar. Como podemos observar en la Tabla 18, el ámbito que preferentemente eligen los centros, es el C, “promoción de la convivencia” ya sea como primer o segundo ámbito con un 82,32% en total.

Tabla 18: **Ámbito de preferencias en la Red Andaluza de Escuela: Espacio de Paz (RAEEP)**

RAEEP 2010-2011 ÁMBITOS TRABAJADOS	1º ÁMBITO	%	2º ÁMBITO	%	TOTAL	%
a) Mejora desde la gestión y organización	184	17,39%	38	4,63%	222	20,98%
b) Desarrollo de la participación	157	14,84%	152	18,51%	309	29,20%
c) Promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos	630	59,55%	241	29,35%	871	82,32%
d) Prevención de situaciones de riesgo para la convivencia	48	4,54%	243	29,60%	291	27,50%
e) Intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia	21	1,98%	70	8,53%	91	8,60%
f) Reeducción de actitudes y restauración de la convivencia”	18	1,70%	77	9,38%	95	8,97%
	1058		821		1879	

Fuente: Junta de Andalucía 2011 a: 17

En la ORDEN de 21 de julio de 2006, se trataba de lograr que confluyeran dos importantes marcos en el centro educativo:

- La *convivencia* como objeto de reflexión, donde se canalice, gestione y resuelvan los conflictos que surjan en el centro.
- Fomentar La Cultura de Paz, que comprende seis principios clave (Junta de Andalucía 2002): Respetar la vida y los DD HH, rechazar la violencia,

generosidad, entendimiento, cuidado del medio ambiente y solidaridad. Trabaja la Educación en valores a través de actividades de reflexión sobre el eje Norte-Sur, reparto de riqueza, justicia social, excluidos sociales, etc.

La antigua orden estimula el desarrollo de acciones cooperando con todos los agentes educativos y sociales que favorezcan la sensibilización y acción a favor de la Cultura de Paz. Observamos que el profesorado sensibilizado se ve fortalecido y respaldado por la normativa que regula el programa EEP y éste le sirve de instrumento para legitimar y facilitar la implementación de contenidos y actuaciones de ED.

Ahora, con la nueva orden del 11 de abril de 2011, se abandona ese fomento de Cultura de Paz y se focaliza en el plan de convivencia de centro. Tenemos aquí un ejemplo de falta de Coherencia de Políticas de Desarrollo que retomaremos para explicar con más detalle en el apartado 4 de este capítulo.

Por decisiones políticas se resuelve simplificando y se trabajan sólo algunos aspectos de lo que antes conformaba un conjunto de conceptos mucho más rico. Perdemos con ello el respaldo legal que le proporcionaba la anterior orden al profesorado que quería desarrollar conceptos de ED apoyándose en este programa. Ahora, la comunidad educativa, ya no cuenta con la fuerza que le otorgaba la normativa. Perdemos además el estímulo de desarrollar nuevos contenidos de ED sugeridos por la orden ya que en adelante no se valorará. Sabemos que los centros educativos que tengan una tradición por cooperar con otros agentes sociales como ONGDs, la mantendrán pero la nueva orden no favorece la incorporación de nuevos centros a esta dinámica.

Recordamos que muchos profesores manifestaron la importancia del apoyo institucional para desarrollar conceptos de ED en el centro educativo o realizar actividades con carácter solidario. En caso de querer integrar la ED, acogiéndose a este programa, queda delegado en la voluntariedad del profesorado, a partir de ahora con más intensidad.

3.3 Organismos externos e instituciones diversas que participan en la introducción de EDCG en el centro educativo. ONGD, Ayuntamiento, Sindicatos y otros

En este apartado haremos una revisión de las instituciones y organizaciones externas al centro educativo que participan en la introducción de ED. Trataremos de mostrar los vínculos existentes entre distintas instituciones y los centros educativos.

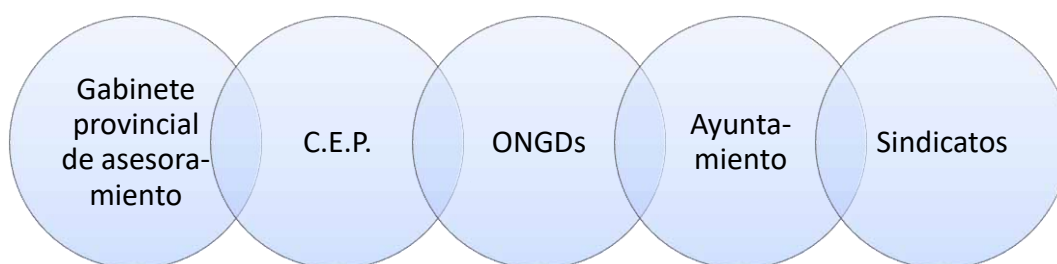


Figura 12: Representación simbólica de las Instituciones y organismos vinculados al centro educativo

3.3.1 El Gabinete Provincial de asesoramiento sobre la convivencia escolar

Este gabinete depende de la Delegación de Educación, hay uno en cada provincia andaluza, se encarga de impulsar, coordinar, asesorar y planificar las actividades relativas a los planes y programas de Paz, coeducación e igualdad, y medio ambiente, principalmente, pero también asesoran en interculturalidad, cooperación y solidaridad. Proporcionan material didáctico a los centros educativos para la puesta en práctica de los planes impulsados por la Junta de Andalucía. También distribuyen en los centros educativos, recursos aportados por ONGD. El gabinete está compuesto por docentes y orientadores educativos aunque no por especialistas en ED.

Mantiene reuniones trimestrales con los Centros de Profesorado, CEP, ya que son asesores en esta materia, para analizar las prioridades de los centros educativos y organizar cursos que los docentes demanden, así como para trasladarles las líneas prioritarias de actuación que marque la Junta de Andalucía. Proponen planes de formación permanente en el ámbito de la Cultura de Paz y la prevención de la

violencia, en el marco del plan provincial de formación permanente del profesorado. Organiza jornadas de apertura y cierre del curso de centros adscritos al programa de *Escuela: Espacio de Paz*, donde el profesorado expone las actividades más novedosas y enriquecedoras que se han realizado en cada centro a lo largo del año académico, cursos de prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos en colaboración con Diputación de Málaga. Cursos y jornadas de formación docente en Igualdad de Género, colaborando con el Instituto Andaluz de la Mujer.



Figura 13: Representación simbólica de las Relaciones institucionales del Gabinete provincial de asesoramiento sobre convivencia

3.3.2 Centros de Profesorado y Recursos (CEP)

Los CEP, Centros de Profesorado forman parte del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, dependientes de la Consejería de Educación y coordinados a nivel provincial por la correspondiente Delegación.

Para el desarrollo de sus funciones cada CEP cuenta con un Equipo Asesor de Formación organizados por expertos en cada uno de los ámbitos educativos. Apoyan de forma externa a los centros educativos de su área geográfica mediante consulta y provisión de materiales; es un equipo pedagógico que organiza cursos, propone actividades e instruye a otros profesores. Asume también el cometido de asesorar a los centros en coeducación, educación para la Paz y convivencia e interculturalidad. También ejecuta los cursos propuestos por el Gabinete provincial de Asesoramiento

sobre la convivencia. A indicación del CEP de la localidad del Rincón de la Victoria, hemos comprobado que en el CEP de Málaga, sí hay cursos de ED, pero al parecer no con mucho éxito, puesto que de un registro de cinco, quedaron suspendidos dos de ellos, en el momento del estudio.



Figura 14: Representación simbólica de las Relaciones institucionales del Centro de profesorado local

3.3.3 ONGD

El proyecto “rED-Málaga: Red de Recursos de Educación para el Desarrollo de la Provincia de Málaga” de reciente creación, impulsa la configuración de una red provincial y descentralizada de recursos de Educación y Comunicación para el Desarrollo, que permite identificar y poner en valor tanto materiales didácticos o pedagógicos, como metodologías de trabajo innovadoras dotando de nuevas herramientas y recursos para el realización de una labor social y solidaria. Este banco de recursos está compuesto por materiales donados por más de veinte organizaciones no gubernamentales de la provincia. rED-Málaga se compone de tres bancos de recursos, de donde puede proveerse el docente, están situados en tres puntos de la provincia de Málaga siendo uno de ellos el Área de Bienestar del Rincón de la Victoria.

Las ONGD en general, elaboran material didáctico y también realizan programas de ED destinados a los centros educativos, previamente aprobados en consejo escolar. Es habitual que el plan de centro adopte actividades que desarrollarán ONGD destinadas a la sensibilización y la reflexión. La coordinadora de ONGD de Málaga, la provincia

objeto de estudio, ha realizado reuniones con el Gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia para unificar actuaciones en el ámbito formal.



Figura 15: Representación simbólica de las Relaciones institucionales de las ONGD locales

3.3.4 Ayuntamiento. Área de Bienestar Social

Otro organismo implicado es el Ayuntamiento. El Área de Bienestar, cuya prestación básica consiste en el desarrollo de aquellas actuaciones dirigidas a: fomentar y apoyar las manifestaciones de solidaridad de la comunidad; impulsar y promover el asociacionismo; potenciar las asociaciones ya existentes y ofrecer cauces apropiados que favorezcan la participación de la comunidad. En cada departamento de Bienestar Social se realizan labores de información y sensibilización dirigidas a asociaciones de madres y padres de alumnos, AMPAS, escuelas de adultos y asociaciones en general, haciendo gran hincapié en centros educativos, con los que se reúnen para coordinar actividades, talleres y cursos de sensibilización para el curso académico. Tratan sobre prevención y sensibilización de violencia de género, realizan campañas de coeducación, sensibilizan sobre inmigración, diversidad cultural, prejuicios y estereotipos. El personal del Área de Bienestar organiza una reunión a principio de curso convocando a todos los responsables del plan de coeducación de los centros escolares del municipio del Rincón de la Victoria aportando información sobre los procedimientos para resolver situaciones de conflictos de igualdad así como dar a conocer, al responsable que acude, los acontecimientos sociales que están organizados

para el año académico y las actividades que este organismo ofrece a centros educativos.

Estas reuniones, realizadas en la sede al banco de recursos de ED aportados por otras ONGD, están muy valoradas por los docentes, sirven también como punto de encuentro para poner en común y valorar las experiencias que han obtenido en cursos anteriores en su desarrollo y puesta en práctica, promoviendo un intercambio de las actividades más positivas. Se convierten en otra nueva fuente de información y formación, por la gran cantidad de materiales a los que pueden acceder como por los nuevos contactos tanto institucionales como personales.



Figura 16: Representación simbólica de las Relaciones institucionales del área de bienestar del ayuntamiento

3.3.5 Sindicatos

Los sindicatos juegan un papel importante en el ámbito específico que tratamos ya que toman conciencia de que el reparto de incentivos al profesorado responsable de planes y programas no es equitativo, defiende una mejor adjudicación de los mismos. Dependiendo del programa, la adjudicación de puntos se dirige al coordinador y no a los colaboradores o viceversa. En el caso del programa de *Igualdad*, el profesor coordinador recibirá puntos, pero no los profesores colaboradores. En el caso del programa de *Educación Ambiental* no recibe puntos el profesor coordinador y sí los colaboradores. En el caso del programa de *Escuela: Espacio de Paz* recibirán todos los participantes, ver Anexo II. El sindicato defiende el trabajo adicional que ha de realizarse en la práctica de planes de la Junta y busca dotar de estímulo el esfuerzo

realizado de manera más homogénea. Gran parte del profesorado manifiesta que la obtención de puntos es un gran reclamo para integrarse en dichas actividades tanto para atraer a colaboradores como a coordinadores de planes y programas. Existe reconocimiento a la coordinación o colaboración realizada en planes y programas relacionados con materia de ED pero es a veces injusto o insuficiente, ya que hay actividades que no están reconocidas, como son la elaboración de material didáctico o la organización de eventos a nivel de centro, participación de seminarios o jornadas. Recordemos que el incentivo es atractivo para el profesorado, porque reconoce su trabajo y en nuestro caso, porque puede captar el interés y posterior formación del profesor desinteresado.

Por otro lado también hemos encontrado relación entre sindicatos y ONGD, quienes se potencian mutuamente mediante el trabajo conjunto en materia de justicia social y derechos humanos, pueden ser también una fuente de formación para el profesorado. Ofrecen material didáctico aplicable a la educación en valores, interculturalidad o género y dedican grandes espacios en sus páginas web exclusivamente a ED.



Figura 17: Representación simbólica de las Relaciones institucionales del sindicato

Una de las preguntas que nos hicimos al respecto fue ¿Hay coordinación, en materia de ED, entre las diferentes instituciones y el centro educativo?

Podemos decir que en el área estudiada hay buena coordinación entre ONGD el Gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia, reuniéndose ambos para unificar actuaciones conjuntas en un futuro. El área de Bienestar social del Ayuntamiento del Rincón de la Victoria y las ONGD disponen actividades conjuntamente, haciendo partícipes a los centros educativos del municipio. Colaboran en educación sobre diversidad cultural, inmigración, género y coeducación, además sirve de custodia a una de las tres sedes del banco de recursos de rED-Málaga. También la Delegación de Educación de Málaga se coordina bien con las ONGD de la provincia.

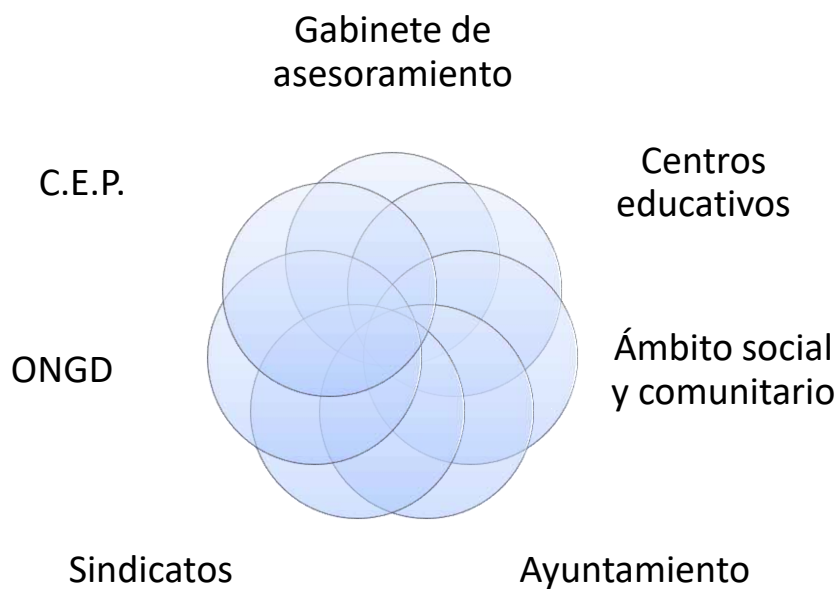


Figura 18: Relación simbólica entre instituciones y organismos que tienen relación con la ED

Con todo lo anteriormente visto, hemos comprobado que hay una cantidad considerable de recursos didácticos y fuentes donde acudir para formarse y tomar contacto con otros docentes que comparten las mismas inquietudes en cuanto a ED se refiere. La Consejería de Educación promueve programas que ayudan a difundir conceptos de ED apoyando con abundante material formativo. Los CEP atienden las consultas de asesoramiento de planes y programas de la Junta a profesores que lo soliciten. Y no sólo eso, existen otras vías para obtener formación realizando actividades diferentes a las de los Planes y Programas educativos de la Junta de

Andalucía, tal es el caso de la celebración anual de Jornadas, encuentros Internacionales de educación para la ciudadanía global, encuentros Congresos de ED. Es un importante estímulo el Premio Nacional de ED Vicente Ferrer, que además de ser fuente de formación es un ejemplo de coordinación entre Ministerio de Educación y Agencia de Cooperación.

Como inconveniente advertimos que el centro que adopta programas, tales como los de *Coeducación o Escuela: Espacio de Paz*, desarrollan un contenido propio en cada centro dotándolo de las actividades que el coordinador del programa estime oportuno, de tal manera que existe una ausencia de universalización y sistematización de contenidos curriculares que conformen el plan, haciendo que muchos contenidos, desde la perspectiva de la ED, puedan quedar diluidos o a falta de profundización. Además el docente puede verse inmerso en un exceso de información y material didáctico aportado, no solo por el Gabinete, sino también por el Ayuntamiento, ONGD, sindicatos y otras asociaciones saturando el proceso de selección del material que usará en el curso.

Otra pregunta que nos hicimos fue: ¿Cómo se forma o se sensibiliza al profesorado que no forma parte de los responsables o colaboradores de los planes y programas de la Junta?

Observamos que los profesores que voluntariamente intervienen en algún programa se formarán, de forma autodidacta principalmente ya que perciben material didáctico pero no una formación sistematizada, esta documentación es el instrumento esencial con el que cuentan para implementar estos contenidos. Así mismo la formación que recibe, es sobre el contenido específico que exige el programa al que esté adscrito y no es propiamente formación en ED.

Hay fuentes de formación pero al servicio del profesor que voluntariamente lo demande, ofrecida no por expertos en ED sino en planes y programas de la Junta. No hay nuevos mecanismos que introduzcan especialistas de ED en la educación formal, no los hay ni en los centros educativos, ni en el Gabinete provincial de asesoramiento sobre convivencia e igualdad, ni en el área de Bienestar Social del Ayuntamiento, ni en

los CEP, que son las principales fuentes de formación para el profesorado que estudiamos.

Practican la ED los profesores que verdaderamente están concienciados. La voluntad del profesor es el gran motor para introducir estos conceptos en el ámbito educativo. Depende de la voluntad, del deseo o del interés del profesor que se introduzca la ED transversalmente en su asignatura, que se participe en planes y programas de la Junta o que se realicen actividades extraescolares solidarias.

4. Los Planes de la Cooperación española en relación a la ED

Uno de los motivos que ha dificultado el desarrollo de la ED es que en la actualidad todas las competencias en educación formal dependen de las instituciones educativas, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es el órgano rector en materia educativa por consiguiente el Ministerio de Asuntos Exteriores (MAEC) carece de competencias en este ámbito.

Cerramos el capítulo recordando que junto a la Cooperación para el desarrollo y la acción humanitaria, la ED constituye una de las tres áreas principales de la Cooperación Internacional, y que nuestra perspectiva sobre los contenidos que hemos venido tratando es desde la posición de la ED.

Se alude a la educación formal en numerosas ocasiones, desde las propuestas de la Estrategia de la Educación para el Desarrollo de la Cooperación española, pasando por las que reúne el Plan Director 2009-2012, hasta los documentos autonómicos, derivados de ellos, ver Figura 19. En todos se dota al ámbito formal de la educación de un papel protagonista dentro de la ED, debido a que lo diferencia como uno de sus principales instrumentos.



Figura 19: Sucesivos documentos de la Cooperación que aluden a la aplicación de la ED al ámbito formal de la educación.

Centrándonos en la región que nos ocupa, el Plan Andaluz de cooperación para el desarrollo (PACODE 2008-2011:P.81, Junta de Andalucía 2007d), documento estratégico donde se fijan las bases de actuaciones del modelo andaluz, establece como uno de sus objetivos específicos “fortalecer la ED de la población andaluza” y entre las medidas dirigidas a la educación formal que propone destacamos:

- Promoción de actividades de Educación para el Desarrollo en todos los niveles educativos, en coordinación con la Consejería de Educación y con la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, potenciando la participación de la comunidad educativa y estimulando el interés y el compromiso por un mundo más justo y solidario.
- Formación inicial y continua de los agentes educativos en Educación para el Desarrollo.

El Programa Operativo de Educación Para el Desarrollo (POED) 2010-2012 (Junta de Andalucía 2010). Decreto 355/2010 de 3 de Agosto, es el instrumento de planificación y coordinación de las actuaciones de la de la Administración de la Junta de Andalucía en materia de ED, adaptado a las características y particularidades de la sociedad y política andaluza de cooperación para el desarrollo. Tiene tres líneas prioritarias, dos de ellas con medidas dirigidas al ámbito formal:

Línea Prioritaria 1: Intervención en los procesos educativos (p.163) para la cual se derivan dos objetivos específicos destacables:

- Objetivo 1.1: Favorecer la integración de la Educación para el Desarrollo en la enseñanza reglada con materiales didácticos adecuados y con recursos humanos, poniendo a disposición de los centros educativos expertos en la materia o proporcionar a la comunidad educativa la formación específica en ED.
- Objetivo 1.3: Fomentar la formación de los agentes educativos en ED tanto a través de la educación formal como de la no formal e informal. La escasa formación especializada de los agentes de ED se traduce, a su vez, en una baja oferta formativa, generándose un círculo vicioso entre personal formado y cursos específicos en ED. Para dotar a las acciones de ED de la calidad deseada es necesario, junto al uso de los instrumentos adecuados, que los agentes educativos cuenten con formación específica.

Línea Prioritaria 3: Cultura de Paz (p.169) de la cual se derivan otros objetivos específicos del que subrayamos el siguiente:

- Objetivo 3.1. Impulsar la Cultura de Paz en Andalucía como elemento integrador de la Educación para el Desarrollo. Implementando actuaciones previstas en el Plan Andaluz de Cultura de Paz y No-Violencia para etapas educativas no universitarias.

Como se puede observar, el POED se alinea e integra con las prioridades definidas en el PACODE. Hay que prestar atención a la siguiente premisa:

*“El PACODE promoverá la Educación para el Desarrollo y la Cultura de Paz. Las actuaciones que se ejecuten en este ámbito **estarán presididas por los principios de coherencia y coordinación entre las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía**, con competencia en la materia, y de participación e implicación de todos los agentes de la cooperación andaluza y de la sociedad andaluza, incluyendo a los medios de comunicación”.* PACODE 2008-2011, (Junta de Andalucía 2007d p.80)

En el análisis del apartado 3.2 que acabamos de exponer, comprobamos que aparece la nueva normativa que regula los requisitos que han de reunir los centros educativos para formar parte del programa *Escuela: Espacio de Paz* donde se reduce el fomento de la Cultura de Paz, cuyos contenidos son coincidentes con los de ED. Si observamos las fechas en las que se producen las propuestas de PACODE, POED y Orden de Regulación para formar parte de la Red de Escuelas: Espacio de Paz (REEP), ver Figura 20, veremos una clara falta de coherencia y coordinación entre las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía. Consejería de educación y Agencia andaluza de Cooperación al desarrollo.

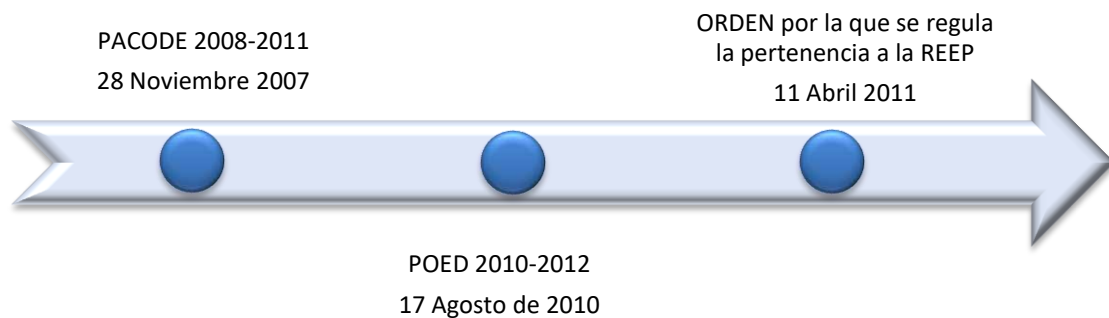


Figura 20: Cronología de las regulaciones que afectan a la ED en el ámbito andaluz

Es un periodo de tiempo en el que no se aprovecha la oportunidad de convergencia entre institución educativa y la agencia de cooperación. Encontramos un caso práctico en el que observamos falta de coherencia política de desarrollo (CPD), entendiendo ésta como la incorporación de criterios de desarrollo en los procesos de toma de decisiones e implementación política. Asistimos a una falta de coherencia horizontal que puede tener efectos negativos para lograr eficacia, eficiencia y credibilidad del sistema educativo.

Como explica Millán, *la coherencia horizontal alude a la convergencia entre diferentes políticas públicas. Desde esta perspectiva, se pretende que las diferentes políticas gubernamentales promuevan el desarrollo creando sinergias*

con el sistema de cooperación —o que como mínimo otras políticas no entren en contradicción con la política de cooperación—. Millán, N. Santander G. Aguirre P. Garrido A. (2012: p. 19).

Estos resultados indican que hay que prestar especial atención no solo a la normativa que afecta a la educación en general sino también a normativas anexas que, aunque de menor rango, no son de menor importancia en el tema que nos atañe, que es mejorar la puesta en práctica de iniciativas de ED en el ámbito formal de la educación.

Es necesario diseñar instrumentos que permitan analizar las decisiones políticas que operan en las administraciones públicas. Necesitamos un sistema de cooperación que tenga capacidades técnicas, capacidad de diálogo y consenso para avanzar y hacer trascender los programas de cooperación hacia una mejora efectiva de la ED.

La presencia de las ONGD es de gran trascendencia a la hora de ejercer presión para que las decisiones políticas respecto a la educación, sean coherentes con las intenciones de la cooperación española. Son actores que pueden crear sinergias para esquivar contradicciones y aprovechar los puntos que tengan en común con los criterios de desarrollo.

En cuanto a “Proporcionar Formación inicial y continua a los agentes educativos en ED”. PACODE 2008-2011 y POED 2010-2012 en su línea prioritaria nº1 propone “Poner a disposición de los centros educativos expertos en la materia o proporcionar a la comunidad educativa la formación específica en ED”. No hemos percibido una contribución categórica en el ámbito de la educación formal, la más visible es la creación del Banco de Recursos, visto en el apartado 3.3.3, pero no son medidas enérgicas. Aunque se proporcionan fuentes de formación y material didáctico para implementar en los centros educativos, está orientado a poner en marcha Planes y Programas de la Junta de Andalucía, no se están formando en ED propiamente, sino en el contenido concreto que requiera cada programa, tampoco se toman medidas para sensibilizar al profesorado no concienciado.

5. Conclusiones del Capítulo II

Nuestro objetivo general es **Buscar métodos de evaluación de la ED para alumnos del ámbito formal**. Pero nos interesan también otros agentes que influyen en ellos, factores condicionantes del rendimiento académico; la norma educativa, el profesorado, el centro educativo, organismos, instituciones y programas de apoyo externo. Ver Figura 21.

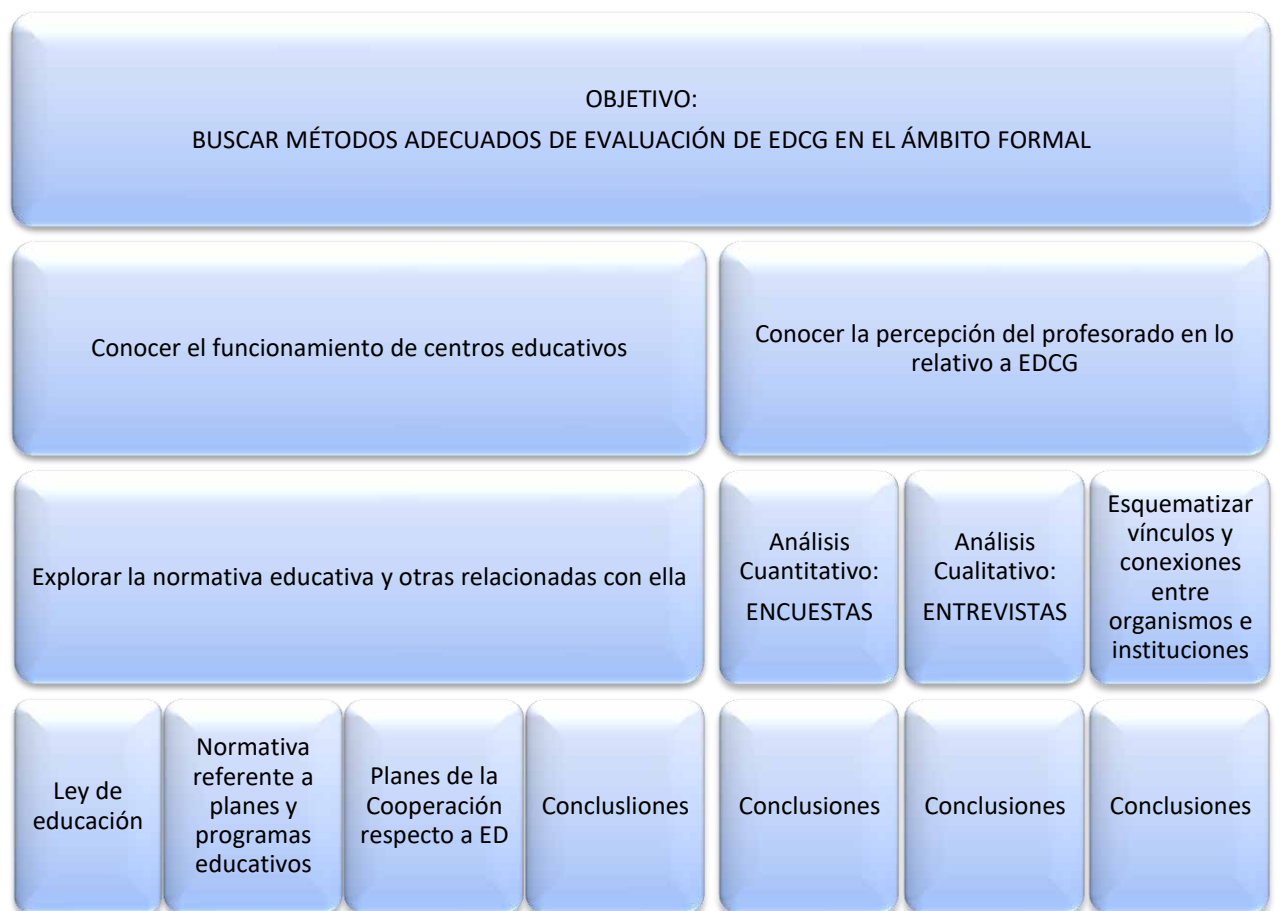


Figura 21: Itinerario del Capítulo II. Descripción del contexto de la ED en el ámbito Formal. Conclusiones.

Fuente: Elaboración propia

En el primer apartado **se ha revisado la normativa del sistema educativo** y sus contenidos curriculares, con el propósito de localizar en la ley, procedimientos didácticos coincidentes o próximos a los que implementa la ED de este modo saber cuál es su planteamiento evaluativo.

Hemos podido comprobar que la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por un lado, y las Competencia Social y Ciudadana, por otro, permiten una mayor presencia de propuestas pedagógicas, metodológicas, de materiales y contenidos similares a los que promueve la Educación para el Desarrollo de 5ª generación.

Por un lado, **hemos constatado que Educación para la Ciudadanía se ha venido impulsando desde los orígenes de la constitución del Consejo de Europa, que se remonta al tratado de Londres de 1949.** Finalmente se ha incorporado a la educación, e incluso así lo exhibe el preámbulo de la LOE.

La proporción de las semejanzas entre ED y EC es muy alta, según los R.D que los regulan, tanto en sus contenidos, objetivos como en los criterios de evaluación, aunque en lo que respecta a la evaluación, la ley especifica qué evaluar pero no cómo.

Otros autores también han identificado plenamente Educación para la Ciudadanía Global con Educación para el Desarrollo de 5ª generación. (Argibay et al. 2011:15, 17 y 22) así como otros colectivos, entre los cuales citar a Intermón Oxfam (2006) o Amnistía Internacional (2012:34). También se ha vinculado a la CSC con ED (Argibay 2011:127).

Podemos observar que **se concede poca carga horaria a la EC** respecto a otras asignaturas y hemos comprobado que aunque la asignatura parece lo suficientemente flexible como para desarrollar y profundizar en determinados conceptos, también se puede tornar limitada y restringida a un tratamiento mínimo por falta de tiempo o por falta de cualificación del docente, ya que no hay una definición clara del perfil del profesorado responsable (Argibay et al 2011).

Pese a que es un hecho la desaparición de la EC con la nueva LOMCE, sus objetivos subsisten con la implementación transversal; puesto que la nueva ley apela a la adquisición de la Competencias Sociales y Cívicas como vía principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

Por otro lado, respecto a la CSC, tenemos que el Consejo europeo planteó como objetivo, a través de la “Estrategia de Lisboa” (Europa 2000), materializar la

perspectiva educativa del **aprendizaje a lo largo de la vida** fundamentada en la **pedagogía de las competencias básicas**. A partir de ahí se han encadenado las iniciativas que han permitido que este objetivo ocupe un lugar preferente en el marco educativo europeo. España da cumplimiento normativo, a estas decisiones y recomendaciones europeas, con la LOE (España 2006).

Las características principales de las competencias clave tienen diversas facetas:

- Construyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, que no se aplica de manera mecánica sino reflexiva.
- Son susceptibles de adecuarse y aplicarse a una diversidad de contextos y ámbitos relevantes de la vida real.
- Tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que no pueden entenderse de manera separada.
- Se desarrollan y evolucionan a lo largo de la vida, perfeccionándose, ampliándose o deteriorándose.
- Tienen una dimensión ética, se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos adoptan a lo largo de la vida.
- Contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social.
- Resultan valiosas para la totalidad de la población, sin discriminación alguna.

Son características que también encontramos en la didáctica de la ED, donde se pretende un conocimiento holístico, una actitud analítica y crítica de la realidad a nivel global y una participación activa para su mejora.

En particular una de las ocho competencias básicas, la CSC, comparte abundantes nexos de unión con la ED. Ya que tanto la CSC como la ED, se basan en el respeto a los Derechos Humanos como fundamento y posición ética. La CSC fomenta el sentimiento de ciudadanía global, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, análisis crítico y analítico de la realidad, resolución pacífica de conflictos, todos ellos, valores comunes a los que defiende la ED (ver Tabla 13 y Anexos III y IV).

La metodología didáctica que puede garantizar la adquisición de competencias se caracteriza por ser innovadora, participativa y situar al educando en contextos reales, y lo más importante es que ha de desempeñarse de manera transversal e interdisciplinar.

En el ámbito formal, la CSC tiene un impacto, que en proporción, es mucho mayor respecto a lo que representa la asignatura de EC, materia independiente que sólo se imparte en algunos cursos y con restricción horaria importante. Aunque ambas aportan al estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes de conceptos propios de ED, la CSC lo hace con mayor presencia, de una manera más íntegra y completa. La normativa educativa apela al buen funcionamiento del centro educativo, en todas sus facetas, como soporte fundamental que contribuye a la adquisición de competencias, y todas y cada una de las asignaturas han de contribuir a la adquisición de la CSC. Por añadidura, la LOMCE, suprime la antigua asignatura de EC para dar todo el protagonismo a la CSC y promueve su evaluación con efectos académicos, lo que garantiza su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez revisada la normativa del sistema educativo, y localizadas en ella las vías en que concede espacio a contenidos similares a los que fomenta la ED de 5ª generación, **ponemos la atención al profesorado que satisface el cumplimiento de dicha ley educativa.** Mediante una encuesta, pretendemos saber cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y su aplicación en el ámbito formal. Si tienen conocimientos sobre temas de ED y si atrae su interés. Queremos saber qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria en este campo, y qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal. Cuál es el apoyo de la administración educativa según la percepción de los profesores, quién facilita la formación específica para profesorado en materia de ED, y cuáles son las sugerencias y consejos que aportan para mejorar la implementación de la ED en el ámbito formal.

Las principales observaciones y conclusiones que obtenemos a través de la encuesta son, que hay una toma de conciencia de los participantes acerca de la importancia de incluir temas de ED en el plan de estudios vigente, es un término conocido e importante para ellos. Así mismo hay un porcentaje amplio de profesores que muestra

interés en la inclusión de ED en sus asignaturas e incluso ampliarían con otros conceptos a los que ya se aplican.

Por el contrario, aplicar la ED transversalmente no es una fórmula asimilada por todo el colectivo docente, podría deberse a la falta de comprensión del concepto; o bien falta de compromiso o identidad con la comunidad educativa como colaboradores en la formación de ciudadanos activos. El profesorado espera que la dirección del centro, como máximo responsable para lograr el éxito de la implementación de ED, tome la iniciativa y ejerza el liderazgo para coordinar la transversalización de contenidos.

Los datos muestran que muy pocos profesores afirman recibir formación o programas de sensibilización por parte de la administración educativa. Y por otro lado, el profesorado más joven es el que destaca como colectivo estratégicamente clave al que acercar y despertar el interés por conocer la ED.

Por todas las razones expuestas, consideramos necesaria la información y formación del profesorado sobre conceptos de ED de manera más práctica y próxima al centro educativo. Sería beneficioso que la administración educativa facilitara personal especialista en ED a los centros educativos, o bien tomar esta sugerencia como proyecto de ONGD, dirigiendo actuaciones de ED al profesorado más que al alumnado.

Dado que hemos confirmado que la ley educativa incluye contenidos de ED, como paso previo a una evaluación de ED en el ámbito formal, es requisito indispensable que el profesorado cumpla lo que la norma demanda de ellos, pues de lo contrario no cabría evaluación alguna.

En un siguiente apartado se reflexiona sobre el ejercicio de la ED, se observan las perspectivas de los responsables de la ED en el ámbito formal, cómo viven la experiencia en su contexto profesional y en qué y cómo encuentran el apoyo para poder realizarlo, los proyectos y programas que pueden servir de soporte. El entorno normativo-educativo compatible con la ED. Cómo responden a los retos que se les plantea y cómo les afecta esta práctica. Trataremos de tomar una perspectiva que nos permita comprender las limitaciones y oportunidades de mejora en el futuro.

Destacaremos como resultado obtenido que la principal causa de logros de la ED está en la voluntad del docente.

Se realizaron entrevistas, y con ellas tenemos evidencias de que se ha procurado incorporar la ED en los currículos de Educación Secundaria y Obligatoria principalmente en clases de tutoría con el alumnado, en Educación para la Ciudadanía y especialmente a través de Planes y Programas de la Junta de Andalucía. Se considera positiva la imposición de un programa de la Junta de Andalucía ya que obliga al profesor a formarse y poner en práctica sus contenidos. La obtención de puntos de traslado y sexenios atrae a los colaboradores, aunque existe la queja de que no está suficientemente valorado ni reconocido como trabajo extra. La formación del profesor responsable para aplicar contenidos de ED es poca y autodidacta. Para formarse cuenta con material que le proporciona la consejería de educación por la adscripción a planes y programas, así como la posibilidad de asistir a jornadas de responsables de programas de “Escuela: Espacio de Paz” e Igualdad de género.

Como hecho más negativo encontramos que cuanto mayor es el nivel educativo donde nos encontramos, los objetivos académicos priman sobre la educación en valores, siendo el profesorado de estos niveles más reacio a aplicar actividades de ED, centrándose en transmitir conocimientos académicos.

Podemos deducir que al profesorado le importa la ED pero estos contenidos pueden quedar a merced de la motivación y voluntariedad del docente por tanto la ED depende principalmente de la determinación y el empeño del profesor. Entendemos que no queda claro para éste, comprender que el enfoque transversal significa incorporar estos conceptos a cada asignatura, y no considerarlo como un currículum paralelo a realizar en actividades extraescolares (Argibay et al. 2009:20) requiere la implicación de toda la comunidad educativa y que la organización interna de los centros sea coherente con los contenidos, actitudes y procedimientos promovidos desde el proyecto curricular (CONGDE 2005:28). De hecho la fórmula transversal tiene poca consistencia, y terminan difuminándose ante la dificultad para conectarlas con el área o materia en cuestión (Bolívar 2008a) y así lo comprobamos, a pesar de que este estudio se hace en 2011, cinco años después de aprobarse la LOE, ningún entrevistado

alude a la Competencia Social y Ciudadana. Es muy necesaria la buena comunicación y coordinación entre todos los profesores implicados en el centro, que puede venir facilitada por la dirección o por la formación conjunta de los docentes del centro, en beneficio de la implementación transversal de estos contenidos, y de la eficacia de Planes y programas. “La ED en el ámbito formal sólo será posible si se construye desde y por la base, con especial implicación del profesorado” CONGDE (2005:30).

El siguiente paso ha sido conocer el funcionamiento de los centros educativos. Esquematizar vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Indagar en los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED. El propósito es analizar otros factores que también influyen en los resultados académicos de los alumnos, en sus conocimientos, habilidades y actitudes concernientes a ED que pretendemos evaluar, y estar al tanto de todo ello nos facilitará extraer conclusiones y recomendaciones.

Como conclusiones tras mostrar los planes y programas más destacables, podemos subrayar que estos mecanismos difunden un gran número de conceptos de ED. La Consejería de Educación convoca innumerables premios, certámenes y concursos para incentivar tanto a alumnos como profesores a llevar a cabo actividades donde se encuentran presentes conceptos solidarios. Con todo ello anima a la participación de los centros de secundaria cuya temática gire en torno la cuestión de género y al compromiso por la superación de barreras socioeconómicas y raciales, a tener en cuenta el cuidado del Medio Ambiente y profundizar en la Cultura de Paz. El objetivo es sensibilizar al alumnado ante la necesidad de desempeñar un papel activo en la sociedad. Además de fomentar estas actividades, la Junta de Andalucía ofrece al profesorado incentivos, son puntos con validez para sexenios o puntos de traslado que pueden obtener tanto coordinadores como colaboradores por desarrollar los Planes y Programas que motivan a integrarse en su participación.

En el área estudiada hay buena coordinación entre ONGD el Gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia, reuniéndose ambos para unificar actuaciones conjuntas en un futuro. El área de Bienestar social del Ayuntamiento del Rincón de la Victoria y las ONGD disponen actividades conjuntamente, haciendo partícipes a los

centros educativos del municipio. Colaboran en educación sobre diversidad cultural, inmigración, género y coeducación, además sirve de custodia a una de las tres sedes del banco de recursos de rED-Málaga. También la Delegación de Educación de Málaga se coordina bien con las ONGD de la provincia.

Con todo lo anteriormente visto, hemos comprobado que hay una cantidad considerable de recursos didácticos y fuentes donde acudir para formarse y tomar contacto con otros docentes que comparten las mismas inquietudes en cuanto a ED se refiere. La Consejería de Educación promueve programas que ayudan a difundir conceptos de ED apoyando con abundante material formativo. Los CEP atienden las consultas de asesoramiento de planes y programas de la Junta a profesores que lo soliciten. Y no sólo eso, existen otras vías para obtener formación realizando actividades diferentes a las de los Planes y Programas educativos de la Junta de Andalucía, tal es el caso de la celebración anual de Jornadas, encuentros Internacionales de educación para la ciudadanía global, encuentros Congresos de ED. Es un importante estímulo el Premio Nacional de ED Vicente Ferrer, que además de ser fuente de formación es un ejemplo de coordinación entre Ministerio de Educación y Agencia de Cooperación.

Como inconveniente advertimos que el centro que adopta programas, tales como los de *Coeducación o Escuela: Espacio de Paz*, desarrollan un contenido propio en cada centro dotándolo de las actividades que el coordinador del programa estime oportuno, de tal manera que existe una ausencia de universalización y sistematización de contenidos curriculares que conformen el plan, haciendo que muchos contenidos, desde la perspectiva de la ED, puedan quedar diluidos o a falta de profundización. Además el docente puede verse inmerso en un exceso de información y material didáctico aportado, no solo por el Gabinete, sino también por el Ayuntamiento, ONGD, sindicatos y otras asociaciones saturando el proceso de selección con material que podría usar en el curso.

Observamos que los profesores que voluntariamente intervienen en algún programa se formarán, de forma autodidacta principalmente ya que perciben material didáctico pero no una formación sistematizada, esa documentación es el instrumento esencial

con el que cuentan para implementar estos contenidos. Así mismo la formación que recibe, es sobre el contenido específico que exige el programa al que esté adscrito y no es propiamente formación en ED.

Hay fuentes de formación pero al servicio del profesor que voluntariamente lo demande, ofrecida no por expertos en ED sino en planes y programas de la Junta. No hay nuevos mecanismos que introduzcan especialistas de ED en la educación formal, no los hay ni en los centros educativos, ni en el Gabinete provincial de asesoramiento sobre convivencia e igualdad, ni en el área de Bienestar Social del Ayuntamiento, ni en los CEP, que son las principales fuentes de formación para el profesorado que estudiamos.

Practican la ED los profesores que verdaderamente están concienciados. La voluntariedad del profesor es el gran motor para introducir estos conceptos en el ámbito educativo. Depende de la voluntad, del deseo o del interés del profesor que se introduzca la ED transversalmente en su asignatura, que se participe en planes y programas de la Junta o que se realicen actividades extraescolares solidarias.

Cerramos el capítulo recordando que junto a la Cooperación para el desarrollo y la acción humanitaria, la ED constituye una de las tres áreas principales de la Cooperación Internacional, y que **nuestra perspectiva sobre los contenidos que hemos venido tratando es desde la posición de la ED.**

Ha sido necesario detener el análisis local para elevar nuestro ángulo de visión y ampliar la panorámica respecto a la coordinación entre agentes, porque si bien hemos visto que a niveles municipales y provinciales hay buena coordinación, no se da así en las competencias administrativas a nivel regional.

La Cooperación Española, en materia de ED define objetivos e impulsa actuaciones para contribuir a una mayor eficacia en el trabajo que se viene haciendo. Esencialmente entre sus propuestas están favorecer la integración de la Educación para el Desarrollo en la enseñanza reglada con materiales didácticos adecuados y con recursos humanos; poner a disposición de los centros educativos expertos en la materia; proporcionando formación inicial y continua a los agentes educativos en ED,

así como impulsar la Cultura de Paz en Andalucía como elemento integrador de la Educación para el Desarrollo. (Junta de Andalucía 2010: 163 y 169); (Junta de Andalucía 2007 d:81).

Aunque el Plan Andaluz de la Cooperación al Desarrollo promueve actuaciones orientadas **por los principios de coherencia y coordinación entre las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía** (Junta de Andalucía 2007 d:80), hemos detectado una clara falta de coherencia y coordinación entre la Consejería de educación, con la regulación para formar parte de la Red de Escuelas: Espacio de Paz (REEP), y la Agencia andaluza de Cooperación al desarrollo, POED 2010 (Junta de Andalucía 2010).

La nueva regulación de la REEP de Abril de 2011 para los centros educativos, abandona el fomento de la cultura de paz, llena de contenidos coincidentes con ED y se focaliza en el plan de convivencia del centro. Esto en contra de lo que promueve el Plan Operativo de la Educación para el Desarrollo andaluz desde un año antes, Agosto de 2010, expresado en los párrafos anteriores. Es evidente que hay una descoordinación que puede tener efectos negativos para lograr eficacia, eficiencia y credibilidad del sistema educativo.

Recordemos que muchos profesores manifestaron la importancia del apoyo institucional para desarrollar la ED en el centro educativo. De esta manera, pierden respaldo.

Estos resultados indican que hay que prestar especial atención no solo a la normativa que afecta al currículo oficial sino también a regulaciones de programas educativos de apoyo que, aunque de menor rango, no son de menor importancia para la puesta en práctica de iniciativas de ED en el ámbito formal de la educación. Es necesario diseñar instrumentos que impulsen el análisis de las decisiones políticas que operan en las administraciones públicas. Necesitamos un sistema de cooperación que tenga capacidades técnicas, capacidad de diálogo y consenso para avanzar y hacer trascender los programas de cooperación hacia una mejora efectiva de la ED.

La presencia de las ONGD es de gran trascendencia a la hora de ejercer presión para que las decisiones políticas respecto a la educación sean coherentes con las

intenciones de la cooperación española. Son actores que pueden crear sinergias para evitar contradicciones y aprovechar los puntos en común con los criterios de desarrollo.

En cuanto a “Proporcionar Formación inicial y continua a los agentes educativos en ED”. La contribución por parte de la cooperación más visible es la creación del Banco de Recursos, visto en el apartado 3.3.3, contribuye con abundante material didáctico para implementar en los centros educativos, y aunque es una fuente de formación, la cooperación no está tomando medidas más enérgicas para sensibilizar al profesorado no concienciado, ni se está formando al profesorado en ED propiamente, sino en el contenido concreto que requiera cada Plan y Programa de la Junta de Andalucía.

En el capítulo hemos hecho un análisis de los factores que pueden afectar al rendimiento académico; norma educativa, profesorado, programas educativos de apoyo, instituciones y organismos implicados e incluso la influencia del sector de la Cooperación. Se ha comprobado el aporte efectivo de cada uno de ellos, y nos proporciona recomendaciones para mejorar la introducción de la ED en el ámbito formal. Nuestro Objetivo General es Buscar métodos de evaluación de la Educación para el Desarrollo en alumnos del ámbito formal. Respecto a este objetivo, la contribución más importante de la investigación recogida en este capítulo es que llegamos a la conclusión de que podríamos comprobar el estado de la ED dentro del ámbito formal, apoyándonos en sus propias evaluaciones, y entre las posibles se presenta como idónea la evaluación de la CSC, por sus características educativas semejantes a la ED y porque su presencia es muy amplia al comprender a la totalidad del currículo y del alumnado. Las calificaciones de dicha evaluación son cuantitativas, como lo es saber qué centros participan en programas educativos de apoyo, esto nos lleva a recopilar dichos datos, que nos permitirán saber si existe correlación entre el resultado académico obtenido y la participación en dichos programas.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO III

LA PRUEBA DE EVALUACION DE DIAGNÓSTICO Y SU RELACIÓN CON LA ED

Análisis comparativo de elementos de ED y CSC

El capítulo anterior muestra las vías con las que cuenta la ED para entrar al ámbito formal. Hemos confirmado que el medio de introducción más significativo es a través de la Competencia Social y Ciudadana (CSC).

Llegamos al capítulo donde se conjugan los conceptos que hemos ido exponiendo en secciones anteriores de manera pormenorizada y separada. En adelante enlazaremos ideas, asociaremos principios y articularemos razonamientos que nos permitirán hallar el medio de contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal, que es nuestro Objetivo General.

Partimos de la hipótesis de que podemos alcanzar dicho Objetivo General valiéndonos de evaluaciones que ya se realizan en el ámbito educativo, tal es el caso de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC. Para confirmarlo es necesario probar la relación entre los distintos elementos que conforman la CSC y los de ED. Seguidamente verificar que existen elementos en común en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC y los que contendría una evaluación de ED.

Lograr todo ello, facilitará comprobar el grado de rendimiento en ED que han obtenido los alumnos del ámbito formal, e incluso posibilitar probar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.

1. Comparación entre la Educación para el Desarrollo y la Competencia Social y Ciudadana

Profundizando en las características comunes susceptibles de consideración para un contraste entre EDCG y CSC, se ha configurado una lista de puntos de cotejo sobre los que observar similitudes y diferencias para mostrar la relación existente entre ambas. Las fuentes utilizadas para tal fin, han sido textos normativos vigentes que afectan a ambos conceptos, así como fuentes documentales españolas y europeas que aportan diferentes puntos de vista sobre ellos y sus evaluaciones.

La metodología empleada para realizar la comparativa ha sido mediante un análisis descriptivo-comparativo entre diferentes elementos de la EDCG y de la CSC, del que extraeremos las conclusiones que dan soporte a un segundo análisis descriptivo sobre los cuadernillos de evaluación que se emplearon en la evaluación de la CSC de Andalucía en el curso 2010-2011, realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Las fases del análisis realizado se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19: Relación de los elementos sujetos a análisis descriptivo-comparativo entre EDCG y CSC

Similitudes y Diferencias entre EDCG y CSC	Definición	Apartado 1
	Contenidos	Apartado 1
	Método y material didáctico	Apartado 1
	Promoción e implantación	Apartado 1
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Apartado 1
	Evaluación	Primera exploración de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC. Su validez como evaluación de ED.
Análisis del contenido concreto de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC de Primaria y Secundaria.		Apartado 3

Fuente: Elaboración propia

Como se indica en la Tabla 19, en el primer apartado, se hará un análisis de las definiciones, contenidos, métodos y otros elementos de ED para contrastarlos con los equiparables a la CSC. La Prueba de Evaluación de la CSC y su estudio pormenorizado se tratará en el apartado 3.

1.1 Definiciones de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias

La definición de Educación para el Desarrollo¹³ y la Ciudadanía Global (EDCG) más empleada es la de la Estrategia española de la ED (Ortega, 2007):

“Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”. (p 19).

Los apartados 2 y 4.1 del Capítulo I se dedicaron a reunir las definiciones de ED más representativas así como las orientadas al ámbito formal. Estas últimas sustentan el enfoque de ED en el que nos encontramos. En particular repetimos las siguientes:

Educación para la Ciudadanía Global se define como

“Un proceso de aprendizaje para toda la vida que permite a las personas adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para ser un ciudadano global activo y competente; Fricke (2015:11)

Krause (2010:6) de entre varias acepciones que considera de ED, hay una muy vinculada con el ámbito formal:

¹³ Educación para el Desarrollo (ED) es el término genérico empleado en gran parte de las fuentes bibliográficas consultadas, por respeto a la fuente encontramos imprescindible mantener su uso, si bien, hay que aclarar que el posicionamiento del concepto de ED tenido en cuenta en el presente estudio es el de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global, de ahí el empleo compaginado de la expresión de Educación para el Desarrollo (ED) y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

“Educación para el desarrollo enfocado como la mejora de habilidades para la vida (Life Skills) es: La ED relaciona la vida (política/social/económica/ambiental) personal y local a los problemas globales; se centra en el proceso de aprendizaje, apoya el pensamiento crítico, autorreflexión y decisiones independientes del alumno; tiene como objetivo el desarrollo de las competencias necesarias para llevar una vida plena en un mundo complejo y sociedad dinámica; prepara a las personas con habilidades necesarias para participar en el proceso de cambio de la comunidad local, a nivel mundial”.

En el Informe Final DEAR (Rajačić et al, 2010:11) se hace una distinción al enfoque de "aprendizaje global" tiene como objetivo la mejora de las competencias del alumno, entre ellas aprender a aprender. Hace reflexionar al alumno sobre el mundo globalizado, cambiante y dinámico; para cambiar perspectivas y hacer un análisis crítico de sus propias actitudes. Considera que puede ofrecer habilidades y otras competencias que son relevantes para llevar una vida satisfactoria en una sociedad globalizada (P.13) y que no sólo presta atención a los contenidos, sino también las competencias pertinentes incluyendo habilidades y actitudes. (P.18).

Igualmente recordemos que el Programa de Aprendizaje Global dirigido por Douglas Bourn (2014c), propone una distribución entre contenidos, habilidades y valores, vista en la Tabla 4 del Capítulo I.

Por otro lado, **en el ámbito formal** tenemos que el Parlamento Europeo (European Union, 2006) **define las competencias** como *“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”*. La educación basada en competencias persigue una Educación Permanente, esto es, adquirir competencias de forma continua, a lo largo de la vida que facilite la adaptación a los cambios del entorno. *“Las competencias no sustituyen a los contenidos o conocimientos, son capacidades para usar conocimientos en la práctica”* (Bolívar, 2008b:47).

En el Anexo I del Real Decreto 1513/2006 y del 1631/2006, referentes a la LOE, por los que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y secundaria, se alude a la **Competencia Social y Ciudadana** como

“competencia que hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”.

En los decretos mencionados se especifica cómo contribuye cada materia a la adquisición de las competencias básicas³. En particular la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, se muestra como la disciplina que mayor aporte hace a la adquisición de la CSC, con ella se pretende que los alumnos se eduquen reconociendo un mundo cada vez más interdependiente a nivel global y valoren el enriquecimiento que supone la apertura a culturas o realidades diferentes.

El resultado es que EDCG y CSC constituyen un proceso de aprendizaje constante.

Tanto Fricke como Krause recurren al concepto de aprendizaje permanente, al igual que en la educación formal. **Ambas se centran en la adquisición de “competencias” en el sentido de adquirir capacidades para aplicar conocimientos. Ambos buscan la comprensión de la realidad en que se vive, desde un enfoque global,** desde el respeto a la diversidad y la transformación social. En EDCG se incide en la lucha contra la pobreza, y aunque no encontramos literalmente este objetivo en la CSC, se afirma que la competencia hace posible el compromiso a contribuir a la mejora de la realidad social.

1.2 Contenidos de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias

Una larga lista de temáticas contribuyen a la EDCG (UNESCO, 2012), (Rajačić, 2010:11) (Ortega 2007:29). El apartado 3.6 del primer Capítulo dedicado a la recopilación de contenidos de ED, enumeramos entre otros educación ambiental y para la Sostenibilidad, educación para la Paz y prevención de conflictos, solidaridad y reducción de la pobreza, educación intercultural, educación para la igualdad, educación para el consumo responsable, y un largo etc. En los últimos cincuenta años han pasado a primer plano una serie de educaciones adjetivales debido a que ONGDs, educadores y académicos han desarrollado diversas interpretaciones y usos del

término con enfoques específicos para sus respectivas aplicaciones, pero como explican Fricke *et al.*, (2015:14), todos convergen y tienen las mismas características identificadoras. Sus perspectivas están orientadas hacia el mundo que nos rodea, y en todas, el alumno participa en el proceso de aprendizaje y también se definen a sí mismas como enseñanzas transformadoras tanto del sistema de educación como de la persona y la sociedad. *“La ED no sólo forma, sino que encamina a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información recibida”* (Ortega, 2007:20). Boni *et al.* (2006) consideran que la ED es una educación transformadora y comprometida, caracterizada por una dimensión global del análisis de la realidad, tanto en las causas de las injusticias como en sus soluciones. Es una educación que fomenta el juicio crítico. Su enfoque está basado en los Derechos Humanos con procesos educativos participativos, activos, que huyen del adoctrinamiento, favorecen la autonomía y favorecen la participación.

La LOE expone que la *“Competencia Social y Ciudadana permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales”* como es la Declaración de los Derechos Humanos. Tal como se ha mencionado, la LOE reconoce a la asignatura de Educación para la Ciudadanía como principal disciplina que contribuye a adquirir la CSC. Esta materia incluye la formación en el funcionamiento de las instituciones democráticas, y también comprende el análisis y reflexión sobre conceptos como la declaración de los Derechos Humanos, el Desarrollo Humano Sostenible, interculturalidad, tolerancia, igualdad entre hombres y mujeres, actitud de diálogo y negociación, fomento de cultura de paz, actitud de cooperación y a favor de la solidaridad, la evaluación crítica de las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación, corresponsabilidad y participación.

Podemos fácilmente comprobar que los contenidos son compartidos en su totalidad, siendo el eje vertebrador la Declaración de los Derechos Humanos. En la CSC se tratan más contenidos relacionados con el conocimiento de instituciones democráticas y su funcionamiento. La EDCG concibe la participación democrática como la principal

herramienta de transformación social. La reflexión y análisis crítico son puntos en común. Y ambas tienen una dimensión política puesto que se educa en participación democrática y transformación social.

1.3 Metodologías y Materiales Didácticos de EDCG y CSC: Similitudes y Diferencias

En cuanto a la metodología y material didáctico de la EDCG podemos encontrar en las propuestas educativas de Ardanaz (2015) que se considera a los contenidos de ED como herramientas para el aprendizaje y no un fin en sí mismo, con los que se despliega el pensamiento crítico y creativo, se han de conectar realidades diferentes y romper estereotipos e ideas preconcebidas. Persigue un aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo. Basa el trabajo en lo vivencial y con una perspectiva inclusiva.

La producción de materiales didácticos es muy numerosa, mayoritariamente elaborados por ONGDs, que al estar enfocados para su uso tanto en el ámbito formal como no formal e informal, han introducido formatos muy variados, como teatro, cuenta-cuentos, juegos, talleres, exposiciones o vídeos. El alumnado aprende a analizar y relacionar la información desarrollando actitudes desde acciones cotidianas.

La metodología del aprendizaje por competencias se caracteriza por facilitar que el alumnado participe, de manera activa, en su propio proceso de aprendizaje. Debe provocar que el alumno busque, experimente por sí mismo, interactúe con su entorno, reflexione y aplique el conocimiento a la vida cotidiana. Los enfoques por situaciones-problema son los más adecuados para el aprendizaje por competencias, pues favorecen, ante un conjunto de situaciones, la capacidad de movilizar los recursos pertinentes para resolver este tipo de tareas complejas (Bolívar, 2010).

De lo expuesto se desprende que el propio alumno construye su aprendizaje en ambos enfoques pedagógicos, la metodología requerida es participativa. La EDCG parte de la ventaja de que ha desarrollado e implementado recursos didácticos durante años. Ha utilizado fuentes de información directa, dada la experiencia de los

propios proyectos de cooperación procedentes de todos los lugares del mundo. Su metodología tiene un rasgo vivencial y afectivo que refuerza el aprendizaje. En cambio, el enfoque de educación por competencias no ha logrado incorporarse de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes según advierten Monarca y Rappoport (2013). **Esto sugiere que la EDCG** se presenta como un buen recurso para la adquisición de todas las competencias, por tanto, **tiene capacidad para orientar el diseño curricular**, en ello coinciden (UNESCO 2012:36), (Morillas 2006) y (Egea *et al.*, 2012).

1.4 Promoción e Implantación de la EDCG y la CSC: Similitudes y Diferencias

Desde hace años las **instituciones europeas vienen fomentando la introducción de la EDCG** en el ámbito formal. En la actualidad, el Programa de Acción Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2013) recomienda a las políticas educativas introducirlo para todas las edades y en todos los ámbitos educativos (formal, no formal e informal) incluyendo la integración de la ED Sostenible en los planes de estudio e indicar los resultados de aprendizaje (Apartado 8). Así como fortalecer la capacidad de los educadores, formadores y otros agentes de cambio, sobre temas relevantes relacionados con Desarrollo Sostenible, la enseñanza y metodologías de aprendizajes adecuados (Apartado 10).

En la Meta 5 del Acuerdo de Muscat “Educación para todos” se plantea como objetivo mínimo que

“Para 2030, todos los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, valores y actitudes para establecer sociedades sostenibles y pacíficas, en particular mediante la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2014a: p.3).

Nuevamente comprobamos que esta meta recomienda la introducción de EDCG en el ámbito formal en clave de competencias. Encontramos esta misma propuesta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7 de la agenda post 2015.

“Para 2030, garantizar 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 la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (Naciones Unidas, 2014).

La EDCG es una línea de trabajo de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, la Cooperación Española adopta los objetivos y metas arriba mencionados, y sienta las bases para fortalecer la ED en el ámbito formal. (España, 2013d), (POED 2010, Junta de Andalucía 2010), (PACODE 2008-2011, Junta de Andalucía 2007).

Desde el punto de vista del ámbito formal, como vimos en el Capítulo II, el aprendizaje por competencias se muestra como una de las principales políticas educativas supranacionales propuestas desde la Unión Europea (Pepper, 2011). En 1997, los países miembros de la OCDE lanzaron el programa para la evaluación internacional para estudiantes PISA, con el fin de monitorear el estado de los estudiantes al final de la escolarización. Tras ello se propuso la evaluación de nuevos dominios de competencias. Así es como nace el informe DeSeCo que sirve de base para la definición de las Competencias clave para la educación de la Unión Europea de 2005. Una vez aprobada la recomendación del Parlamento Europeo, la introducción de las competencias en el sistema educativo se realiza mediante cambios legislativos o bien mediante adaptación del currículo (Gordon, 2009). La incorporación a la normativa educativa española fue inmediata.

La CSC desarrolla dos tipos de valores según su contexto, los que aluden al ámbito social por un lado, y al ámbito personal como ciudadano por otro (Gedviliene *et al.*, 2014). Esta competencia viene apoyada por el tratamiento transversal de la educación en valores, art.121 LOE y LOMCE, y en los principios y fines de la educación, art, 2 Cap. I LOE y LOMCE. Los fines y contenidos de la EDCG se reconocen en la legislación educativa, y están presentes, aunque no se nombre como tal.

La promoción de ambas, tanto de la ED como de la CSC, proviene de organizaciones internacionales. En el caso español la CSC se materializa en la ley educativa, esto puede favorecer su implantación, aunque no es una garantía de ello (Monarca *et al.*, 2013). En otros países europeos, si no se renueva la ley, se adapta al currículo, por tanto, obliga a su cumplimiento. En cambio, el fomento de la EDCG se concreta en forma de planes, objetivos o recomendaciones, no exigiéndose legalmente su implantación.

1.5 Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de EDCG y la CSC: Similitudes y Diferencias

Distintos autores del ámbito de la ED, han venido describiendo los rasgos que definen al proceso educativo de la ED, reconociendo en él factores diferenciados pero complementarios; así podemos aludir a dichas denominaciones según diferentes investigadores del ámbito de la EDCG, como se expone en la Tabla 20.

Tabla 20: Factores diferenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ED.

Manuela Mesa (2000)	Boni (2005); Boni et al (2006)	Estrategia ED (Ortega 2007)
<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión cognitiva, - Dimensión de valores y actitudes - Dimensión global 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión cognitiva - Dimensión procedimental - Dimensión actitudinal 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos conceptuales - Contenidos procedimentales - Contenidos actitudinales

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación de los autores citados.

La expresión que utiliza la Estrategia de ED, Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, coincide con la empleada por el ámbito educativo, (Ver Arbués, Naval,

Reparaz, Sádaba y Ugarte 2012:19) a la suma de esos tres contenidos componen el término complejo conocido como competencia. A niveles internacionales, UNESCO (2014b y 2015) emplea estos mismos términos en relación a los objetivos de aprendizaje que debe alcanzar el ciudadano global. Todos ellos, bajo el punto de vista de esta investigación, son conceptos equivalentes, cuyas diferencias de denominación se debe a la evolución de la misma idea. La Tabla 21 muestra cómo concibe la Estrategia de ED española estos contenidos:

Tabla 21: Contenidos presentes en un proceso de enseñanza aprendizaje según la Estrategia de ED española.

Contenidos presentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje en ED	
Contenidos cognitivos o conceptuales	Pretenden transmitir conocimientos de especial relevancia para comprender los retos del desarrollo. Entre otros: -Justicia social y equidad -Globalización e interdependencia -Desarrollo -Diversidad -Paz y conflicto -Ayuda al desarrollo -Ciudadanía global
Contenidos procedimentales	Son procesos que fomentan el desarrollo de habilidades (pensamiento crítico, empatía, argumentación efectiva, cooperación y resolución de conflictos, descodificación de imágenes y mensajes...). Como procedimiento en sí mismo (proceso), se caracteriza por: ser activo y participativo; analizar los diferentes aspectos desde una perspectiva global, y desarrollar una actitud crítica que permite desarticular argumentos, estereotipos e imágenes inadecuadas de la problemática Sur-Norte.
Contenidos actitudinales	Promueven valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos. Estos valores y actitudes pueden ser, por ejemplo: la empatía, la identidad y la autoestima, el valorar al prójimo y el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la no discriminación, la igualdad de género, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con un desarrollo sostenible; todo ello, mediante un proceso autorregulador y de formación-reflexión-acción.

Fuente: adaptación de (Ortega 2007:20)

Desde el ámbito educativo formal, explican Arbués et al. (2012) que el aprendizaje social y cívico se asienta sobre 3 pilares fundamentales: Adquirir conocimientos, mostrar una actitud social y desarrollar las habilidades necesarias, tal como se

presenta en la Tabla 22. La combinación de los tres pilares mantiene la integridad de la Competencia, están interrelacionados y se apoyan en el logro de su adquisición.

Tabla 22: Aprendizaje basado en Competencias: Conocimientos, habilidades y actitudes

Ámbito formal de la Educación: Competencia Social y Ciudadana	
Conocimientos	<p>En general, aquellos que sirvan de estímulo y ejemplo de actuación, participación y colaboración para conseguir ser mejor ciudadano.</p> <p>En particular los conocimientos teóricos tanto del sistema social como de su funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué es y cómo se organiza un Estado democrático, cuáles son sus funciones, qué es la Constitución y cómo funciona el sistema político. - La Unión Europea y sus instituciones. - En qué consiste la Declaración Universal de los Derechos Humanos y cuáles son sus valores subyacentes (dignidad, libertad,...). La igualdad y protección de los derechos y libertades fundamentales, qué es la globalización y el desarrollo sostenible.
Actitudes o Valores	<p>El alumno puede saber qué significa ser buen ciudadano, saber cómo actuar de manera cívica, pero tiene que querer serlo y estar dispuesto a vivirlo. Se pueden definir cinco actitudes sociales comunes a toda actuación propia de un buen ciudadano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El altruismo optimista - La responsabilidad, tanto social como política. - El respeto. (Tolerante y comprensivo, pero sin renunciar a sus propios principios) - La lealtad - La justicia. <p>Otras actitudes pueden ser la valentía cívica, el interés por los problemas sociales y políticos, la confianza y eficacia política.</p>
Habilidades, Destrezas o Capacidades Manifestación práctica de unos valores personales y sociales.	<p>Ser buen ciudadano no implica solo saber qué significa serlo o estar dispuesto a ello, sino que también debe entrenarse en unas habilidades que consoliden esas disposiciones. Principalmente dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades intelectuales: Permiten conocer la necesidad de implicarse en la mejora social. Destrezas tales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, de resolución de problemas y la toma de decisiones, hacen posible la participación social. - Habilidades sociales, necesarias para participar en sociedad, entre las que destacan las habilidades de liderazgo, comunicación, negociación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía, entre otras.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Arbués et al. (2012)

La Estrategia afirma que la ED, como proceso educativo, acontece en distintas etapas (Ortega 2007:19), como se muestra en la Tabla 23. En primer lugar, sensibiliza. En segundo lugar, forma; encaminando a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información recibida, en tercer lugar, concientiza; desarrolla la voluntad de transformar la realidad social para su mejora, y por último compromete, orientando a la participación y la movilización. Son elementos necesarios en un proceso de enseñanza y aprendizaje, también descritos por Baselga *et al.*, (2004), Boni y Pérez-Foguet (2006), Mesa (2000) y Ortega (2007);

Tabla 23: Etapas de la ED como proceso educativo

Etapas del proceso educativo de ED	
Sensibilizar	Difundir información relativa a la situación de pobreza y falta de desarrollo, y sobre los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en otras partes del planeta.
Formar	Conducir a la reflexión analítica y crítica de la información recibida. Es un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado.
Concientizar	Tomar conciencia de la situación propia y la de los demás, evaluando con criterios de justicia y solidaridad y desarrollando la voluntad de cambiar y combatir las situaciones injustas.
Comprometer	Comprometer individualmente a la transformación social a través de la participación y la movilización, influyendo en la vida pública.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Ortega 2007:19)

Seguidamente añade la estrategia, que:

“en cada una de estas etapas la ED combina de manera equilibrada, abierta y plural acciones que promueven el desarrollo educativo de la persona con los tres tipos de contenidos presentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales” (Baselga, et ál, 2004:37; Boni, 2005:542) en (Ortega 2007:20).

Paralelos a lo que la ED llama etapas del proceso educativo, visto en la Tabla 23, encontramos que en el ámbito formal, para evaluar las competencias, varios autores proponen una división en sub-competencias (Pepper 2011), o también llamados micro-competencias (Casanova 2012:148), que *“supone un desglose y secuenciación de las competencias globales”* de tal manera que cada indicador se puede asemejar a un objetivo parcial de la educación, concreto y claramente evaluable, y se puede afirmar

que se ha conseguido la competencia cuando todos los indicadores se han alcanzado (Casanova 2012:189). Vázquez y Ortega (2010:55). Proponen evaluar con una estructura que sirva de andamiaje, separando en indicadores independientes de modo que cumplan las etapas mencionadas en la Tabla 23. Se pueden establecer cuestiones que permitan saber, de manera ordenada, el nivel de logro de la competencia. Como ejemplo, de menor a mayor consecución, averiguar si el alumno conoce, reflexiona, adopta una postura analítica y crítica, diseña propuestas, emprende y promueve proyectos e iniciativas, y finalmente si adopta decisiones y desarrolla prácticas coherentes y respetuosas con el problema. Estos indicadores serán las rúbricas o preguntas de la prueba de evaluación que veremos en el apartado 3 de este capítulo.

Tanto en el ámbito educativo formal como en el ámbito de ED, se reconocen distintos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje necesarios que interactúan equilibradamente y, que en el área que nos ocupa, generan una determinada conducta social o cívica. En la estrategia de ED se consideran por separado unas etapas en el proceso educativo, que en el ámbito educativo vienen implícitas en el concepto de educación por competencias pero divisibles en sub-competencias o micro-competencias; **Ambas, EDCG y CSC, reconocen una graduación en la consecución de capacidades: cognitivas, procedimentales y actitudinales**, así tenemos que las actitudes muestran un grado de compromiso mayor que sólo conociendo, o teniendo habilidades para hacer.

Cada uno de estos contenidos son complementarios entre sí, es necesario el empleo conjunto del saber hacer, querer hacer y poder hacer. Coincide con la idea que transmite la estrategia al definir distintas etapas del proceso educativo, de los que podemos deducir distintos grados de implicación cuyos niveles más básicos son la sensibilización y formación, y los mayores corresponden a la concienciación y el compromiso. Significa que se pueden establecer los distintos niveles de adquisición de competencia, donde sólo demostrar conocimientos corresponde a alcanzar los primeros niveles, y manifestar una actitud activa y participativa evidencia un nivel de adquisición más profunda o comprometida de la competencia.

2. Prueba de evaluación de diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana, el caso andaluz. Su validez como método de evaluación de EDCG

En este apartado compararemos las pautas que ha utilizado la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) con el modelo que se utilizaría en una evaluación de EDCG, confrontación basada en el estudio previo de Pastor-García y López-Toro (2016).

Las evaluaciones internacionales llevadas a cabo por la IEA (Asociación internacional para la Evaluación de los logros educativos) han sido un referente indiscutible para las evaluaciones de las competencias básicas en España y en las comunidades autónomas. Contamos con la afirmación de Roca (2013) sobre

“los estudios de la IEA, en los que participa España, han ayudado a la toma de decisiones en la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas del Estado y de las comunidades autónomas. Además, el trabajo reciente de la IEA sobre civismo y ciudadanía (ICCS), pionero en este área, ha resultado ser una guía de la mayor utilidad para el tratamiento de evaluación de la Competencia básica Social y Ciudadana en España” (P.12).

Del mismo modo, la AGAEVE a su vez hace particular alusión al marco de evaluación del Instituto de Evaluación (2009a). De modo que se deduce que la prueba se ajusta a los parámetros de evaluación recomendados por expertos evaluadores.

La LOE prevé las Evaluaciones de Diagnóstico de carácter censal y tienen carácter formativo e interno. El desarrollo y el control de estas evaluaciones corresponden, en el marco de sus competencias respectivas, a las Administraciones educativas, que deben proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar esta evaluación de manera adecuada.

La normativa educativa, LOE, arts. 21 y 29 y el art. 156 de la LEA, ley de educación de Andalucía, disponen que todo el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria (10 años), cuarto curso, y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (14 años), realice una prueba de evaluación de diagnóstico de las

competencias básicas. En Andalucía será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE). Dicha prueba es de carácter censal y debe dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados obtenidos (Junta de Andalucía, Decretos 230/2007 y 231/2007, de 31 de julio). En el curso 2010-2011 se seleccionó la Competencia Social y Ciudadana para ello y participaron 88.336 alumnos de primaria y 90.243 alumnos de secundaria pertenecientes a un total de 4.077 centros educativos.

2.1. Primera Exploración de la prueba de evaluación de la CSC

Evaluar por competencias es complejo, teniendo en cuenta que no se puede identificar ninguna competencia con una sola materia y viceversa, cada asignatura puede contribuir a su desarrollo de manera desigual. La evaluación por competencias proporciona una visión transversal a la evaluación de materias del currículo, porque no sólo evalúa conocimientos sino también destrezas y actitudes (Pellicer y Ortega, 2009). El instrumento utilizado para la evaluación es un cuadernillo, una prueba escrita homologada, con 18 ítems, basados en preguntas formuladas a partir de situaciones-problema que remiten a situaciones similares a las que puede encontrar el alumno en su vida real, tal como propone Bolívar (2010). Estas situaciones se construyen en base a una información que se aporta al alumno en forma de texto escrito o en forma de imágenes diversas, fotografías, dibujos, gráficas que ayuden a representar una realidad. Las preguntas formuladas pueden dar lugar a una respuesta cerrada, bajo el formato de elección múltiple, hay ítems que se encuadran en respuestas totalmente abiertas, y respuestas que exigen el desarrollo de procedimientos y obtención de resultados. La prueba determina qué actitud y valores muestra el alumno, ante nuevos contextos y si es capaz de diseñar una solución ante una situación planteada, de forma creativa, crítica y reflexiva. El enfoque de las competencias es más global pero más cercano a la vida real en cuanto a que se asocia a la aplicación del conocimiento, (AGAEVE 2011b:17 y 2011c:17).

Casanova recomienda la observación como principal medio para conocer al alumno, pero también aclara que para que la evaluación cumpla las funciones necesarias y que los datos recogidos sean fiables y válidos, debe estar bien planificada, tener una definición clara de objetivos, y caracterizada por la sistematización. En la PED, se recogen estas características, además de una graduación del logro adquirido.

En la redacción y elaboración de las pruebas participan grupos de profesores expertos de ambas etapas educativas, especialistas en la materia, también asesores y componentes de de la Inspección especialistas en la disciplina. Los ítems seleccionados son los que resultan más adecuados tras hacer pruebas piloto previas con muestras de

1000 alumnos por competencia evaluada, logrando un nivel de fiabilidad muy elevado¹⁴. Considerando que el rendimiento está modulado por factores del entorno, a la evaluación se le acompaña de cuestionarios de contexto para construir el Índice Socioeconómico y Cultural y así poder asociarlos con los resultados de las pruebas.

Las pruebas en Andalucía son censales, no se hacen sólo a una muestra sino a toda la población de estudiantes, y se realiza a los alumnos que cursan respectivamente 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 4º de Educación Primaria, el 10 de mayo de 2011, en dos sesiones de 60 minutos cada una, separadas por un descanso de 30 minutos (AGAEVE, 2011a).

Consultamos cómo se ha realizado la prueba de la CSC en Andalucía con el informe de resultados de la Evaluación de Diagnóstico del curso 2010-2011 y la Guía de Evaluación de la Competencia Básica Social y Ciudadana de la AGAEVE (2011 b y c), cuyos anexos incluyen las pruebas aplicadas y sus correspondientes pautas de corrección. (También en AGAEVE 2011 d, e, f y g). Observamos que para la evaluación de la competencia se tienen en cuenta cuatro elementos (AGAEVE, 2009:19):

- Contextos y situaciones. Donde el alumnado convive y pone en valor su ciudadanía activa. Su mundo real formado por el propio centro educativo – centro y aula-, su familia, el entorno próximo como amistades, el barrio y las instituciones.
- Procesos o capacidad para usar la información, reflexionar y analizar hechos sociales.
- Contenidos. Los propios de la competencia.
- Actitudes. Compromiso y participación activa.

Pellicer C. y Ortega M. (2009) afirman que la evaluación ha de considerar los contenidos, puesto que son elementos clave para el desarrollo del proceso de aprendizaje ya que forman parte del conjunto de saberes que el alumno irá asumiendo

¹⁴El coeficiente Alfa de Cronbach que resulta en la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana es de 0,956 en el escalado por centros, es muy cercano al máximo valor que es 1, por lo que se puede afirmar que la fiabilidad del test, que está compuesto por varios ítems es muy alta.

y poniendo en práctica (P. 51). También la actitud, valores y comportamientos hay que incluirlos en la evaluación porque son elementos fundamentales del desarrollo del alumno y por tanto objeto del proceso educativo (P.59). La evaluación de las habilidades comprueba si el alumno conoce y aplica adecuadamente, de forma eficiente y eficaz un procedimiento (P.63). Todos ellos son elementos que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario, dirigido a evaluar competencias o conocimientos, destrezas y actitudes.

La agencia de evaluación se basa en la legislación educativa para definir tres dimensiones:

- Convivencia y cooperación
- Comprensión de la realidad social
- Compromiso para la ciudadanía democrática y la participación.

Para cada dimensión se diferencian distintos elementos, orientaciones para la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana, descritos en la Guía de Evaluación de la CSC, ver Tabla 24, que delimita los ítems que configuran la prueba de evaluación de diagnóstico. Estructura que sirve de “andamiaje” tal como recomiendan autores como Vázquez y Ortega (2010). Los ítems, concretos y claramente evaluables, se ajustan a los indicadores de logro propuestos por Casanova (2012).

Tabla 24: Dimensiones y elementos de la competencia Social y ciudadana para educación Primaria y Secundaria Obligatoria

Dimensiones	Elementos de competencia	
Dimensión 1 CONVIVENCIA Y COOPERACIÓN	1.1	Adquirir competencias intrapersonales e interpersonales como base para una convivencia positiva, así como construir una escala de valores de forma reflexiva, crítica y compartida que permita realizar juicios morales, tomar decisiones y actuar de forma coherente.
	1.2	Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación.
	1.3	Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.
Dimensión 2 COMPRESIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL	2.1	Comprender el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático, incidiendo en las instituciones y, fundamentalmente, en el Estatuto de Autonomía de Andalucía.
	2.2	Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
	2.3	Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos –especialmente entre mujeres y hombres-, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.
Dimensión 3 COMPROMISO PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN	3.1	Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
	3.2	Ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes ciudadanos, especialmente en cuestiones referidas al género, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo, el uso de las tecnologías, la movilidad vial, los hábitos de vida saludable, el bienestar físico, mental y social y la utilización del tiempo libre y del ocio.
	3.3	Conocer y poner en práctica las normas y hábitos cívicos que regulan los grupos a los que se pertenece -familiar, escolar y social- y contribuir activamente a su progreso.

Fuente: (AGAEVE. 2011b:22)

Desde la perspectiva de las dimensiones y elementos que observamos en la Tabla 24, también podemos comprobar la consideración de conceptos equiparables a los que persigue la EDCG, salvo el elemento 2.1 referido exclusivamente a la comprensión del carácter evolutivo de las sociedades actuales y rasgos y valores del sistema democrático, incidiendo en las instituciones. Todos los demás son elementos semejantes y compartidos por la EDCG. No obstante hay que acudir de forma ineludible al cuadernillo de evaluación para verificar que cada una de las preguntas

que se hacen a los alumnos serían válidas para poder establecer una relación entre la evaluación de la competencia y descubrir diferencias o semejanzas con la EDCG.

En las Tablas 25 y 26 hemos asignado a cada ítem una descripción breve, y a su derecha reflejamos si existe o no correspondencia entre la pregunta y los contenidos y capacidades que abarca la EDCG. Es posible que en algún ítem encontremos una temática, que aún siendo propia de EDCG, sea designada como No relacionada con EDCG debido a que el ítem valore otra destreza.

Tabla 25: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 4º de educación primaria con contenidos de EDCG.

Pregunta de evaluación nº	Descripción del ítem	Correspondencia entre pregunta y concepto clave de EDCG
1	Igualdad de género en el trabajo	Sí
2	Derechos del niño: Explotación infantil Derechos Humanos	Sí
3	Interpretación de un gráfico: resultado de unas elecciones.	No
4	Participación Democrática, e interpretación de un gráfico.	Sí
5	Definir sus propios rasgos físicos y personales desde la capacidad para la convivencia positiva.	Sí
6	Definir sus propios rasgos de su entorno social y personal desde la capacidad para la convivencia positiva	Sí
7	Resolución pacífica de conflictos	Sí
8	Resolución pacífica de conflictos	Sí
9	Colaboración y trabajo cooperativo	Sí
10	Resolución pacífica de conflictos	Sí
11	Conocimientos de la cultura andaluza	No
12	Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez.	Sí
13	Migración y Codesarrollo	Sí
14	Derechos Humanos y Conflictos armados.	Sí
15	Agua, escasez. Bien común.	Sí
16	Reciclaje "3Rs" ecologistas	Sí
17	Reciclaje "3Rs" ecologistas	Sí
18	Igualdad de género	Sí
Totales		Sí: 16 (88,88 %) No: 2 (11,11 %)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadernillo de evaluación de la Competencia social y ciudadana 2010-2011 para 4º de Educación Primaria. (AGAEVE 2011 d)

Observamos que en un 88,88 % de los ítems se hallan representadas las temáticas de EDCG para primaria.

Tabla 26: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 2º de E.S.O. con contenidos de EDCG.

Pregunta de evaluación nº	Descripción del ítem	Correspondencia entre pregunta y concepto clave de EDCG
1	Resolución de conflictos, desigualdad y escasez.	Sí
2	Ayuda humanitaria y solidaridad	Sí
3	Colaboración y trabajo cooperativo	Sí
4	Análisis del escudo de Andalucía	No
5	Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas de la sociedad global actual. Pobreza. Comprensión relaciones internacionales.	Sí
6	Tabaquismo	No
7	Tabaquismo	No
8	Prevención de accidentes de tráfico	No
9	Prevención de accidentes de tráfico	No
10	Prevención de accidentes de tráfico	No
11	Generosidad y solidaridad	Sí
12	Generosidad y solidaridad	Sí
13	Interpretación de un gráfico referente a las migraciones	No
14	Interculturalidad y migración	Sí
15	Interculturalidad y migración	Sí
16	Objetivos de Desarrollo del Milenio	Sí
17	Objetivos de Desarrollo del Milenio	Sí
18	Respeto a los bienes comunes y hábitos cívicos	Sí
Totales		Sí: 11 (61,11 %) No: 7 (38,89 %)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadernillo de evaluación de la Competencia social y ciudadana 2010-2011 para 2º de E.S.O. (AGAEVE 2011 f)

En el caso de la prueba hecha a los alumnos de 2º de E.S.O. el 61,11 % de los ítems guardan coincidencia con contenidos de EDCG.

Como hemos visto en las Tablas 25 y 26, los conceptos de los ítems son coincidentes con los de EDCG. En este apartado comprobamos que gran parte de los contenidos de ED se corresponden con los que la normativa española designa para la Competencia Social y Ciudadana y están presentes en el ámbito formal de la educación. Podemos

decir que las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía se ajustan a los parámetros recomendados por otros expertos evaluadores como Bolívar (2010), Casanova (2012), Pellicer C. y Ortega M (2009), Roca E. (2013), Vázquez P. Ortega J.L. (2010) y, en general, presentan un formato asequible, sencillo y comprensible al alumno, y con criterios de evaluación explícitos para los profesores-evaluadores.

2.2 Propuestas de Evaluación de la EDCG

En el “Monitoring Education for Global Citizenship” se relacionan numerosos estudios que plantean indicadores para evaluar el aprendizaje (Fricke *et al.*, 2015). Entre otros mostramos los siguientes:

- El grupo técnico asesor para los indicadores educativos de “Educación para todos” post 2015 (UIS, 2014) propone la medición de sólo dos conceptos clave:
 - Conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se requieren para establecer sociedades sostenibles y pacíficas.
 - La participación en la educación ciudadana global, la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles.

Ambos se han considerado en la evaluación andaluza, en primer lugar, porque se ha evaluado en clave de competencias y en segundo porque los contenidos de la prueba incluyen temáticas referentes a ciudadanía global, paz y sostenibilidad, compartidos tanto por EDCG como por la CSC.

- Para evaluar el aprendizaje UNESCO propone cuatro áreas prioritarias que pueden servir de base para la evaluación de la Educación para la Ciudadanía Global y Educación para el Desarrollo Sostenible (Nd Unesco, 2014):
 - Los alumnos han adquirido los conocimientos, comprensión y pensamiento crítico sobre los problemas mundiales y la interrelación de los países y las diferentes poblaciones.
 - Los alumnos tienen un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades y derechos.

- Los alumnos muestran empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
- Los alumnos actúan con eficacia y responsabilidad en los contextos locales, nacionales y globales para un mundo más pacífico y sostenible.

Atendiendo a esta relación, también la evaluación andaluza cumple la propuesta, pues la gran mayoría de los ítems responden a estos requerimientos.

2.3 Lo que no ha evaluado la prueba

Se podrían demandar otros aspectos en la evaluación andaluza, indicadores no estimados que también contribuyen a la adquisición de la competencia. En la Tabla 27 se recogen algunos de ellos. Pero hay que tener en cuenta que esta evaluación no ha sido pensada ni diseñada para conocer estos elementos. Evaluar todo un sistema educativo es una tarea compleja puesto que exige recurrir al estudio de todos sus componentes. Habría que hacer evaluaciones específicas de centros, profesores, administraciones y políticas educativas para conocer estos aspectos esenciales de la educación, que complementen los resultados educativos obtenidos en la prueba, y así obtener un diagnóstico completo de la educación (Roca, 2013).

Tabla 27: Otros aspectos complementarios a evaluar

Otros aspectos susceptibles de evaluación en EDCG
La pedagogía aplicada para mejorar una práctica de calidad.
Las características del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Materiales educativos.
El profesorado, su formación, experiencia, participación.
El funcionamiento de los centros educativos y de la administración educativa.
El apoyo institucional.
Las aportaciones de programas educativos promovidos por la administración educativa.
Participación de agentes sociales, padres, comunidades, ONGD, sindicatos, sociedad civil.
La influencia de medios de comunicación habituales.
Conductas o comportamientos futuros.
Evaluación de alumnos de cursos diferentes a los establecidos en la normativa.
Otras preguntas referidas a comercio justo, producción sostenible o consumo crítico y responsable.

Fuente: Elaboración propia

2.4 Calificaciones generales obtenidas en la Prueba de Evaluación de la CSC: ¿Quién contribuye a ello?

Las calificaciones que obtuvieron los alumnos en la prueba de diagnóstico, vienen expresadas en una escala cuantitativa de nivel 1 a 6 para cada etapa educativa y competencia evaluada. Los niveles que se alcanzaron se recogen en la Tabla 28.

Tabla 28: Resultados por competencia y etapa curso 2010-2011.

Etapa	Competencia	Nivel
Primaria	Razonamiento matemático	4,02
	Comunicación Lingüística (Lengua española)	4,38
	Social y Ciudadana	4,24
	Comunicación Lingüística (Lengua inglesa)	4,58
	Comunicación Lingüística (Lengua francesa)	5,21
	Comunicación Lingüística (Lengua alemana)	4,95
Etapa	Competencia	Nivel
Secundaria	Razonamiento matemático	3,47
	Comunicación Lingüística (Lengua española)	3,54
	Social y Ciudadana	3,70
	Comunicación Lingüística (Lengua inglesa)	3,94
	Comunicación Lingüística (Lengua francesa)	4,50
	Comunicación Lingüística (Lengua alemana)	4,90

Fuente: AGAEVE (2011 a: 17 y 19) (Escala de la puntuación: Valor mínimo1; valor máximo 6)

La puntuación conseguida en la CSC es en ambas etapas, superior al de razonamiento matemático, y superior a Comunicación Lingüística (Lengua española) en el caso de Secundaria. La mejor nota está en la etapa de primaria, debido a que probablemente en este nivel no hay tanta presión para lograr los objetivos académicos y se pueden realizar más actividades de EDCG e innovación educativa.

Las preguntas se hacen a niños de 4º de primaria y de 2º de E.S.O. Educación para la Ciudadanía se imparte en 5º de primaria y en 3º de E.S.O., justamente en un curso superior al de nuestros grupos objetivo. Por tanto, dicha asignatura no ha podido influir en el resultado de la prueba de diagnóstico realizada. Ello evidencia que son

otras las intervenciones educativas que han permitido un logro razonable de la competencia.

Hay una continua presencia de intervenciones educativas relacionadas directa o indirectamente con la EDCG en los centros educativos (Pastor-García y López-Toro, 2012 y 2014). Han podido contribuir a la obtención de estas calificaciones programas impulsados por la administración educativa de Igualdad, de fomento de Cultura de Paz o medioambientales. También el tratamiento transversal de contenidos en cada asignatura, en la que la iniciativa e implicación del profesorado es decisiva. Intervienen con su colaboración organizaciones externas, agentes sociales y ONGDs, que prestan su apoyo y orientación en el ámbito formal. Todos ellos prestan una labor comprometida y realizan un trabajo importante en los centros educativos, pero al no evaluarse las contribuciones de cada una de estas actividades, no se reconocen ni valoran suficientemente, ni administrativamente, ni por el propio centro, ni por los padres, ni por la sociedad en general.

Finalizado el análisis comparativo entre la EDCG y la CSC, resumimos en la Tabla 29, los resultados obtenidos más destacables.

Tabla 29: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC.

Hallamos como principales puntos en común entre EDCG y CSC que
<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos temáticos son comunes, basados en los Derechos Humanos. - Están orientados a adquirir competencias: capacidades para aplicar conocimientos. - Orientadas a la comprensión de la realidad y participar de forma creativa, crítica, reflexiva y democrática en la transformación social. - Fomentan el aprendizaje permanente. - Reciben un tratamiento transversal. - Son interdisciplinarias. - La metodología de aprendizaje es participativa.
Como principales diferencias:
<ul style="list-style-type: none"> - La EDCG ha desarrollado abundante material didáctico, aporta importantes recursos para la adquisición de competencias clave en general, en cambio la CSC no se incorpora de manera explícita a las prácticas docentes. - Aunque ambas vienen promovidas por organizaciones internacionales, la CSC es de obligado cumplimiento, mientras que los instrumentos normativos referidos a EDCG son recomendaciones.
La Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC analizada:
<ul style="list-style-type: none"> - Muestra la adquisición de competencias: Conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado. - Están presentes los componentes esenciales y temáticas propias de la EDCG. (Tablas 25 y 26). - Se obtienen datos de toda la población, posibilita obtener conclusiones sin inferencia estadística. Aporta información cuantitativa de 178.579 alumnos y 4.083 centros educativos. - Las calificaciones obtenidas son buenas. No son atribuibles a la asignatura de Educación para la Ciudadanía por estar en cursos posteriores a los de la prueba. Se presenta el reto de relacionar estos resultados con otros agentes o actuaciones que contribuyen a ello; ONGDs, Programas de las administraciones educativas o iniciativa del profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Una vez analizados los ítems que componen la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana (CSC) realizada en Andalucía, podemos considerarla como una prueba fiable para conocer el estado de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en el ámbito formal, por la coincidencia tanto de los contenidos tratados como por la metodología utilizada. La prueba se ajusta al modelo de evaluación de EDCG propuesto por organismos internacionales como la UNESCO (UIS, 2014 y Nd Unesco, 2014). **Podemos concluir que la evaluación de la CSC, cuya metodología evaluativa está ampliamente aceptada, proporciona información que permite el seguimiento de los progresos la EDCG de manera objetiva, y además de**

suministrar abundantes datos útiles para estudios empíricos, sirve como modelo y ejemplo de evaluación para la EDCG.

Los instrumentos metodológicos para saber el estado de la EDCG son necesarios, y salvo que se disponga de un programa específico de implementación y evaluación para ello, las oportunidades de conocer el estado actual de la EDCG a nivel general, son escasas.

Las conclusiones obtenidas se podrían hacer extensibles a la Evaluación General de Diagnóstico de la CSC española de 2009 y al estudio ICCS de 2009, (Instituto de Evaluación 2009a y 2009b) lo que aporta una proyección nacional e internacional, a este estudio, respectivamente. Los inconvenientes de dichas evaluaciones son que, o bien no se encuentran todos los ítems liberados, o bien las temáticas tratadas no poseen unos contenidos tan variados ni tan amplios como en la prueba andaluza.

Entre las limitaciones encontramos que no se ha podido comparar, la prueba andaluza, con las de otras comunidades españolas puesto que la gran mayoría se limita a la evaluación de las competencias clásicas (matemáticas o lingüísticas), dejando a un lado la amplia gama restante.

Respecto a otros estados europeos, aunque algunos países recogen igualmente una dimensión global en la evaluación de la CSC, como Malta y Chipre (European Commission, 2012), también se da gran heterogeneidad en la metodología y diversidad de competencias evaluadas (Pepper, 2011), lo que no ayuda a obtener una visión general de logros o una comparativa de datos.

Añadimos a esto, que en el caso español, el cambio reciente de normativa genera incertidumbre sobre la evolución que tendrán las pruebas de diagnóstico en adelante.

Aunque añade una ventaja que la LOMCE prevea pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación, con efectos académicos para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, y evaluaciones con fines formativos para 3º y 6º de educación primaria, España (2016).

El Instituto de Evaluación propone que *“Los resultados que se obtengan deben tener la posibilidad de compararse en el tiempo para poder conocer la tendencia de los mismos,*

así como deben permitir la comparación con los aportados por otras evaluaciones internacionales” (IE, 2009a:39). Coincide en este sentido con el informe de pruebas nacionales europeas (EACEA, 2010:59). Por ello, se anima desde esta investigación a continuar con regularidad en la realización de las evaluaciones de diagnóstico, ya que ayudaría a tomar decisiones en coherencia con los propósitos educativos.

Por otra parte, “expertos en evaluación advierten que el uso de una sola prueba para varios propósitos puede llevar a contradicciones, si las exigencias en cuanto a la información que requiere cada uno son distintas” (EACEA, 2010:25). Pero en este caso sí se dan los requisitos de coincidencia necesarios. Utilizar una sola prueba para varias finalidades puede evitar los efectos potencialmente negativos de un exceso de evaluaciones sobre alumnos y profesores, como restar tiempo de enseñanza o elevar el estrés del alumno.

La prueba de diagnóstico ha evaluado la adquisición de competencias del alumnado, no se le puede exigir que dé a conocer otros elementos que contribuyen a dicho logro para los que no está diseñada, como pedagogía o materiales educativos empleados. No obstante, cumple con las funciones de evaluación para el aprendizaje y para la rendición de cuentas (España, 2013e).

La EDCG se ve ante el reto de atender una creciente demanda por obtener un sistema de evaluación propio, pero cuenta con pocos recursos. Aunar esfuerzos en la coordinación y colaboración de los agentes y agendas de la educación y de la cooperación cuyos objetivos educativos son equivalentes, podría mejorar la eficacia de actuaciones y la coherencia de las políticas. Sería conveniente eliminar barreras que separan a unos y otros, ya que **hemos comprobado que no hay diferencias significativas entre la CSC y la EDCG. Ha quedado demostrado que la EDCG aporta importantes recursos para la adquisición de Competencias, puede complementarlo, pero necesita disponer del acceso más normalizado al sistema educativo formal y a los datos que produce.**

3. El contenido temático de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico y su relación con el nivel de logro alcanzado en Educación para el Desarrollo

En el apartado anterior hemos hallado que el método empleado en la evaluación de competencias sirve como modelo metodológico de evaluación a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Y adicionalmente la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana también podría proporcionar información relevante y útil para valorar el estado de la EDCG en el ámbito de la educación formal.

Por tanto, en este apartado, mediante un análisis descriptivo, se analizarán detalladamente las rúbricas de esta prueba, especialmente las que puedan aportar información válida para conocer con mayor objetividad la situación real de la EDCG y revelar nuevas necesidades.

Para el análisis descriptivo, se ha seguido un método lógico reagrupando los ítems de acuerdo a su temática. Se ha resumido la estructura del texto de la pregunta, se analizan las partes que se localizan, metodología de evaluación y pertinencia a temas de ED. Se toma el texto de cada ítem como base para disertar sobre sus aspectos más generales; objetividad, interés, importancia relativa, relación con otras fuentes bibliográficas, así como comprobar el grado de coherencia con la agenda internacional y prioridades horizontales de la Cooperación.

Con el consentimiento de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), hemos tenido acceso a los resultados obtenidos en la Prueba de evaluación de diagnóstico del curso 2010-2011, única realizada en Andalucía mientras ha estado vigente la LOE. Aunque será en el próximo capítulo cuando haremos un análisis más profundo de los datos resultantes, en este apartado añadiremos a cada ítem las puntuaciones que se obtuvieron, datos que no son posibles extraer de los informes generales de resultados emitidos por la AGAEVE y que son una aportación de gran valor en esta Tesis.

3.1. Prueba de Primaria. Resultados en materia de Igualdad, Derechos Humanos, Resolución de conflictos, Convivencia y Democracia, Resultados en Migración, Codesarrollo y Resultados en materia Ecológica

Las pruebas en Andalucía son censales, no se hacen sólo a una muestra sino a toda la población de estudiantes que cursen 4º de Educación Primaria, 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el año escolar 2010-2011.

Dedicaremos los siguientes apartados a la revisión de la prueba de Primaria. Incorporaremos un análisis de cada pregunta relacionada con EDCG, incluyendo la presentación, imagen y textos que utiliza la prueba, así como la guía con las pautas de corrección que corresponde a cada ítem, que informan en cada caso de la Dimensión y Elemento de competencia que evalúan, así como del criterio de corrección y puntuación que corresponde a cada posible respuesta.

Se recomienda al lector consultar tanto la prueba como las pautas de corrección, disponibles de manera íntegra en AGAEVE (2011d) y AGAEVE (2011e).

3.1.1 Resultados en materia de Igualdad

Los ítems 1 y 18, dedicados a iniciar y cerrar la prueba, coinciden en abordar la temática de igualdad enmarcándola en situaciones reales.

El primero describe con cifras estadísticas la asimetría en función del género de la ocupación de cargos de responsabilidad empresarial, tanto a nivel nacional como europeo. La pregunta 18, reseña un artículo periodístico que se hace eco de la desproporción en la asunción de responsabilidades en el hogar entre hombres y mujeres. Las siguientes figuras muestran las preguntas acompañadas de sus pautas de corrección.

“IGUALDAD EN EL TRABAJO”

Lee atentamente el siguiente texto:

En la Unión Europea, la proporción de mujeres en puestos directivos es del 32,6% y, por tanto, los hombres ocupan el 67,4% de estos puestos.

En España, las mujeres ocupan el 31,8% de los puestos directivos y los hombres, el 68,2%.

Esta situación se da tanto en puestos directivos en empresas de gran tamaño, como en personas que dirigen un negocio en el que son las únicas empleadas.



PREGUNTA 1

Marca con una X todas las causas posibles de la situación anterior:

<input type="checkbox"/>	A.	Mala distribución de responsabilidades en la vida familiar.
<input type="checkbox"/>	B.	Cuidado de las hijas y los hijos.
<input type="checkbox"/>	C.	Algunos medios de comunicación que no fomentan la igualdad entre mujeres y hombres.
<input type="checkbox"/>	D.	A trabajos de igual responsabilidad, sueldos distintos.
<input type="checkbox"/>	E.	Desigualdad de oportunidades ante el trabajo.

Ilustración 1: Ítem 1 del cuadernillo de evaluación de primaria con contenidos de igualdad.

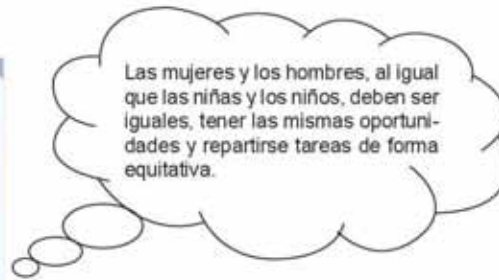
Fuente AGAEVE 2011d.

PREGUNTA 1		
Dimensión	2. Realidad social	
Elemento de competencia	2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos (especialmente entre mujeres y hombres), el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.	
Puntuación	4	Si contesta A, B, C, D y E.
	3	Si contesta 4 opciones.
	2	Si contesta 2 o 3 opciones.
	1	Resto de posibilidades.

Ilustración 2: Pautas de corrección ítem 1 de primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e

“TODAS Y TODOS SOMOS IGUALES”



Lee atentamente estos datos:

Según una noticia que apareció en el periódico El País en el año 2002:

“Los hombres trabajan en casa 5 veces menos que las mujeres”.

Según otra noticia, “El 32% de los hombres andaluces no dedica ni una hora semanal al trabajo doméstico”.

“En Cataluña sólo una de cada 10 parejas se distribuye el trabajo de la casa de forma equitativa”.

PREGUNTA 18

Responde a las siguientes preguntas:

a) En tres líneas, haz una breve reflexión y expresa tu opinión sobre las situaciones del texto.

b) ¿Sabes explicar qué es la “doble jornada” de trabajo que realizan muchas mujeres?

c) ¿Qué propones tú para cambiar esta situación?

Ilustración 3: Ítem 18 primaria. Temática de igualdad

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 18	
Dimensión	2. Realidad social.
Elemento de competencia	2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos (especialmente entre mujeres y hombres), el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.
Puntuación	4 Los tres apartados correctos. A modo de ejemplo: a) Haz una breve reflexión sobre estas situaciones. No es justo que los hombres no hagan las tareas de casa porque todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. b) ¿Sabes explicar qué es la "doble jornada" de trabajo que realizan muchas mujeres? Trabajan fuera de casa y luego tienen que hacer todas las tareas domésticas. c) ¿Qué propones tú para cambiar esta situación? Hacer una lista de tareas y poner al lado quién lo hace.
	3 Dos apartados correctos.
	2 Un apartado correcto.
	1 Ningún apartado correcto.

Ilustración 4: Pautas de corrección Ítem 18 Primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e

El primer ítem se encuadra en un tipo de respuesta cerrada bajo el formato de elección múltiple. En cambio el ítem 18 formula preguntas abiertas que admiten respuestas diversas, y que pudiendo ser diferentes de unos sujetos a otros, igualmente pueden ser correctas; así lo admiten sus pautas de corrección que aportan algunas respuestas a modo de ejemplo.

Ambas preguntas están orientadas a saber si el alumno reconoce situaciones de desigualdad de género, hacen reflexionar de manera analítica y crítica la información recibida. Especialmente en el ítem 18 se puede observar si el alumno adopta decisiones que promuevan prácticas coherentes y respetuosas con el problema. Se pide una propuesta para solucionarlo, habilidades prácticas y cognitivas para resolver un problema, una actitud activa frente a una cuestión de desigualdad de géneros.

A otra escala, hemos de mencionar que la igualdad efectiva entre hombres y mujeres ha sido el tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio; *“Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, especificando para la meta 3.A, “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015”*. Resultado de cuatro importantes Conferencias mundiales sobre la mujer, celebradas en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995), la más significativa.

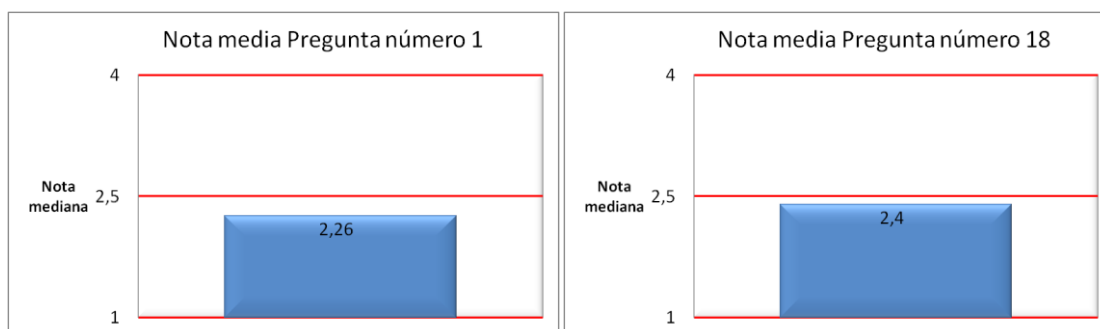
La política educativa española, se posiciona en pro de una práctica formativa que *“fomente la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”* y así comprobamos que queda recogido en los apartados que a continuación relacionamos de la Ley Orgánica de Educación, ley de referencia en la evaluación que analizamos:

- En el Preámbulo de la LOE.
- En el Artículo 1, Capítulo I: Principios y fines de la educación.
- Artículo 17, Capítulo II Objetivos de educación primaria.
- Artículo 23 Capítulo III, Objetivos de educación secundaria obligatoria.
- Artículo 151, Capítulo III. Apartado e) Referido a que una de las funciones de la inspección educativa será la de *“velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”*.

Los ítems analizados cumplen las pretensiones de la ED porque las preguntas están planteadas para que el alumno las responda mediante una actitud analítica y crítica de la realidad y a tomar un papel protagonista en la modificación de las situaciones existentes cuando no son justas y solidarias, a mostrar valores de rechazo ante la discriminación.

De las pautas de corrección se puede deducir que la nota mínima que se puede obtener toma valor 1 y la máxima valor 4, lo que nos permite obtener el valor mediano

de 2,5 como referencia. Suponemos que se ha superado la pregunta, al rebasar esta cifra.



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

La calificación que presentamos gráficamente son las notas medias obtenidas en los ítems 1 y 18 (2,26 y 2,4 respectivamente). En ninguno de los casos se ha alcanzado dicho valor mediano, por tanto, para el criterio que hemos establecido, la calificación obtenida en la PED, es un indicativo de la necesidad de seguir incidiendo en aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de igualdad de género.

3.1.2 Resultados en materia de Derechos Humanos

El ítem 2 presenta en un primer apartado, un cómputo realizado por UNICEF, organismo de la Organización de las Naciones Unidas, que muestra la situación de explotación laboral infantil en el mundo, con especial referencia a hogares pobres y con carencias educativas. En un segundo apartado habla de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fecha de aprobación, enumera los principales derechos, así como el deber que tienen los distintos países tanto de su difusión en las escuelas como de su cumplimiento y adaptación a la normativa.

Por otro lado, el ítem 14 emplea el recorte de un titular periodístico que informa sobre el agravamiento del conflicto bélico de Sudán y la ayuda humanitaria que prestan varias organizaciones no gubernamentales a refugiados y niños. Ambos ítems se complementan y se presentan con preguntas abiertas que requieren de una atención

importante a la lectura del ítem, pero también una reflexión y una actitud de desaprobación frente a la violación de Derechos Humanos.

Nuevamente encontramos otro aspecto importante desde el punto de vista de ED, los Derechos Humanos, referencia universal para la conducta humana, no son propiamente un contenido específico a tratar, sino un elemento central, básico, perteneciente a los cimientos de la ED de quinta generación pues es una educación que toma los valores morales presentes en la Declaración Universal de los DD. HH. como horizonte axiológico” (Ortega 2007:18).

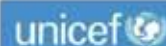
Hay que destacar otros aspectos perceptibles en los ítems: Se hacen presentes y visibles, al alumno que responde a este cuestionario, realidades globales, se crea una interconexión entre el individuo y otras comunidades del mundo. Mostrando la problemática de un conflicto armado, se evidencia la necesidad de acciones humanitarias y de prestar ayuda para aplacar los efectos de una guerra. Ante la hostilidad de la pobreza se acude en defensa de los derechos de los niños, a suplir sus necesidades básicas y contribuir a su desarrollo, que son los objetivos de UNICEF. Se han recreado dos escenarios propios de la Cooperación para el Desarrollo, instrumentalizados con ONGD’s y Acción Humanitaria. Se ha pedido al alumno identificar los derechos más importantes de la declaración, reconocer los DD.HH. como instrumento de justicia social y respeto a todas las personas. Podríamos decir que en sí mismos los ítems están aportando una Educación para el Desarrollo. La pregunta 2 plantea cuestiones orientadas a detectar habilidades prácticas y cognitivas empleadas en la lectura del texto; comprende los principios y valores de los DD.HH. En la pregunta 14, el alumno tiene que mostrar conocimiento de los DD. HH. así como actitudes de interiorización del respeto a los mismos en el ámbito personal.

Mostramos a continuación la imagen de los ítems, tal como se presentan en los cuadernillos, junto a lo que se considera su correspondiente respuesta acertada. Las imágenes hablan por sí mismas, evidencian la relación que tratamos de probar; la capacidad de la prueba de evaluación de diagnóstico como indicador de logros de ED.

“TODAS Y TODOS TENEMOS DERECHOS”

Lee atentamente los textos siguientes:

Protección infantil contra el abuso y la violencia



UNICEF calcula que en todo el mundo hay 158 millones de niños y niñas de entre 5 y 14 años que trabajan, lo que equivale a 1 de cada 6 niños y niñas. Millones de niños y niñas trabajan en condiciones de peligro, servidumbre o esclavitud.

Los niños y niñas que viven en los hogares más pobres y en zonas rurales tienen más probabilidades de ser víctimas del trabajo infantil. Por lo general, el trabajo doméstico recae en su mayor parte en las niñas. Millones de niñas que trabajan como empleadas domésticas están expuestas a la explotación y el maltrato.

El trabajo suele interferir con la educación de los niños y niñas. Velar por que todos los niños y niñas vayan a la escuela y reciban una educación de calidad son las claves para prevenir el trabajo infantil.

Fuente: Adaptado de UNICEF.



Declaración Universal de los Derechos Humanos



El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Los derechos humanos son universales porque los tienen todas las personas.

La Declaración tiene 30 artículos en los que se reconocen a todas las personas derechos como la libertad, la igualdad, la seguridad, el derecho a la vida, al trabajo y a la educación, entre otros.

Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza”.

Todos los países deben reflejarlos también en sus leyes y asegurar que se cumplan.

Fuente: Adaptado de Naciones Unidas.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN | Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

Ilustración 5: Ítem nº 2 primaria. Derechos Humanos

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 2

Contesta a las siguientes preguntas:

a) Escribe qué entiendes por "Derechos Humanos".

b) ¿Qué derechos se reconocen en "La Declaración Universal de Derechos Humanos"?

c) ¿Cómo dan a conocer las naciones el respeto a estos derechos?

d) Nombra los Derechos Humanos que se incumplen en el texto de UNICEF.

e) ¿Por qué debemos conocer nuestros derechos?

f) ¿Crees que sólo tenemos derechos? _____. El derecho a la educación, ¿con qué deber se relaciona?

Ilustración 6 : Ítem nº 2, continuación, primaria.

Fuente: AGAEVE 2011d



PREGUNTA 2	
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.
Elemento de competencia	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
Puntuación	<p>Si contesta las 6 preguntas de acuerdo al contenido del texto. Respuestas correctas a modo de ejemplo:</p> <p>a) Escribe qué entiendes por "Derechos Humanos": Los "Derechos Humanos" son aquellos que todos tenemos como personas y se basan en el respeto a la dignidad humana.</p> <p>b) ¿Qué derechos se reconocen en "La Declaración Universal de Derechos Humanos"? El derecho a la libertad de opinión y de expresión, la igualdad, la seguridad, el derecho a la vida, a la educación, etc.</p> <p>c) ¿Cómo dan a conocer las naciones, el respeto a estos derechos?: Mediante la enseñanza y la educación.</p> <p>d) Nombra los Derechos Humanos que se incumplen en el texto de UNICEF: Derecho a la educación, a la libertad, a la igualdad, a la protección para desarrollarse de forma saludable, a la alimentación, a no trabajar.</p> <p>e) ¿Por qué debemos conocer nuestros derechos? Porque conociéndolos, podemos exigir que se cumplan y podemos respetarlos.</p> <p>f) ¿Crees que sólo tenemos derechos? No. El derecho a la educación, ¿con qué deber se relaciona? Con el deber de estudiar.</p>
	4
	3 Si contesta 4 ó 5 preguntas de acuerdo al contenido del texto.
	2 Si contesta 2 ó 3 preguntas de acuerdo al contenido del texto.
	1 Resto de posibilidades.

Ilustración 7: Pauta de corrección ítem nº 2 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e

PREGUNTA 14

Como mi madre sabe que me interesa mucho saber cosas de Sudán, el país donde nació mi amigo Abdel, me ha recortado una noticia del periódico.



Escribe 3 derechos humanos que se violan en una guerra.

1.	_____
2.	_____
3.	_____

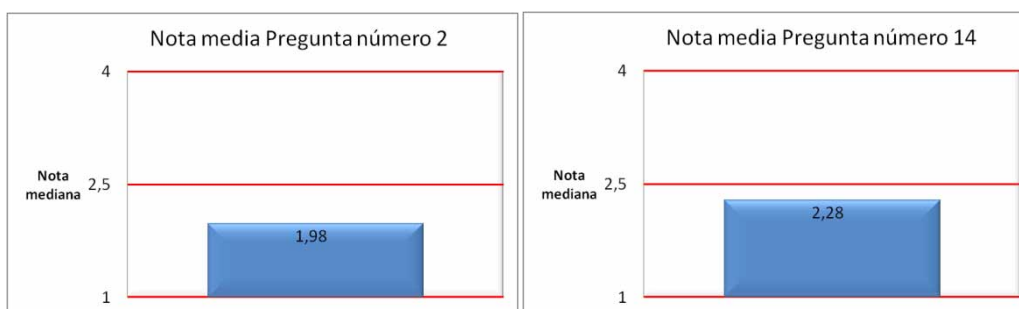
Ilustración 8: Ítem nº 14 primaria. Derechos Humanos y Conflictos armados

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 14	
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.
Elemento de competencia	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
Puntuación	4 3 respuestas correctas. A modo de ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Derecho a la vida. ▪ Derecho a la integridad personal -física, psíquica y moral. ▪ Derecho a la libertad personal. ▪ Derecho a la Paz. ▪ Es correcto citar situaciones del tipo "explotación de los niños en las guerras, injusticias contra la mujer en periodos de guerra.
	3 2 respuestas correctas.
	2 1 respuesta correcta.
	1 Resto de posibilidades.

Ilustración 9: Pautas de corrección Ítem nº 14 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

El resultado de la nota media de estos ítems (1,98 en la Pregunta 2 y 2,28 en la Pregunta 14) tampoco superan la nota mediana de 2,5 puntos, establecida como límite mínimo para considerar dominada la temática de Derechos Humanos.

3.1.3 Resultados en Resolución de conflictos, Convivencia y Democracia

Los siete ítems, desde el 4 al 10, están evaluando la Dimensión de Convivencia y cooperación, cuyos elementos de competencia son:

“Adquirir competencias intrapersonales e interpersonales como base para una convivencia positiva, así como construir una escala de valores de forma reflexiva, crítica y compartida que permita realizar juicios morales, tomar decisiones y actuar de forma coherente”.

“Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación”.

“Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo”. AGAEVE 2011b.

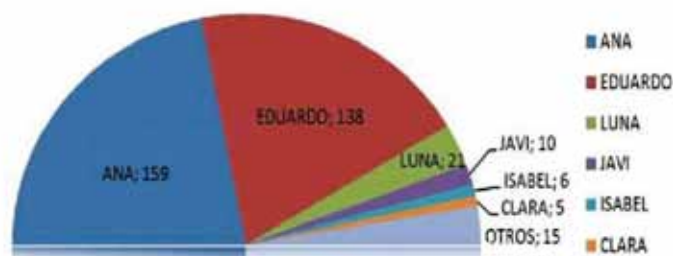
Un ejemplo pragmático de todo ello es adquirir valores democráticos y la pregunta 4 es la destinada a comprobar la adquisición de dicha funcionalidad. Viene introducida por la explicación básica de unas elecciones e ilustrada con un gráfico.

“COMPRENDO LOS RESULTADOS DE UNAS ELECCIONES”

Lee atentamente el texto siguiente:

Las elecciones generales se celebran cada cuatro años, al igual que las autonómicas y las municipales. En las elecciones las ciudadanas y los ciudadanos españoles mayores de 18 años votan libremente a candidatas o candidatos de distintos partidos políticos.
En el colegio de Laura decidieron realizar elecciones para la presidencia del club de ajedrez.

Este gráfico representa el resultado de esas elecciones.



El semicírculo está dividido en sectores de colores diferentes. Cada color corresponde a un candidato o a una candidata.

El tamaño de cada sector está en relación con el número de votos que ha obtenido cada niña o niño. En cada sector hay un número que nos indica la cantidad de votos que ha obtenido.

PREGUNTA 4

Contesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Cada cuántos años se celebran las elecciones generales? _____
 ¿Y las elecciones autonómicas? _____
 ¿Cada cuántos años se celebran las elecciones municipales? _____

b) ¿A qué edad podemos votar? _____

c) ¿Qué quiere decir que las ciudadanas y los ciudadanos votan libremente? _____

d) ¿Qué representa el gráfico? _____

e) ¿Qué representa cada color del semicírculo? _____

f) ¿Por qué los sectores tienen diferentes tamaños? _____

Ilustración 10: Ítem 4 de primaria. Participación democrática e interpretación gráfica

Fuente: AGAEVE 2011d

La Unión europea (2002) con el fin de impulsar una dinámica democrática en el territorio común propone, en el Libro Blanco sobre la gobernanza, implicar más a los ciudadanos y comprometerse en el debate sobre la gobernanza mundial, esto conlleva más participación y más responsabilidad para cada persona.

La ley educativa que nos ocupa, recoge en su preámbulo, en sus fines y objetivos, tanto para educación primaria como secundaria, fomentar el ejercicio de la ciudadanía democrática.

La Cooperación española (España, 2013d) y la ED también consideran la democracia como un valor básico:

“Los derechos humanos, la democracia y la paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos”
(Bobbio, 1991:14 visto en Ortega 2007)

Si analizamos el contenido de cada sección de la pregunta 4 podemos comprobar que sólo se necesita lectura comprensiva para responder a la mayoría de los apartados, sólo el apartado c) de la pregunta indicaría una verdadera adquisición de los principios necesarios para el ejercicio de la democracia. La puntuación media de la pregunta es alta, pero al no disponer de la puntuación del apartado que nos interesa, bajo nuestro criterio el único válido, no podemos ver con claridad la adquisición de dicha capacidad.

PREGUNTA 4	
Dimensión	2. Realidad social
Elemento de competencia	2.1. Comprender el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático, incidiendo en las instituciones y el Estatuto de Autonomía de Andalucía.
Puntuación	4 Si contesta correctamente a todas las preguntas de acuerdo al contenido del texto. Solución, a modo de ejemplo: a) ¿Cada cuántos años se celebran las elecciones generales? Cada 4 años. ¿Y las elecciones autonómicas? Cada 4 años. ¿Cada cuántos años se celebran las elecciones municipales? Cada 4 años. b) ¿A qué edad podemos votar? A los 18 años. c) ¿Qué quiere decir que los ciudadanos votan libremente? Que los ciudadanos españoles mayores de 18 años votan al partido que quieren sin la obligación de votar a un partido determinado. d) ¿Qué representa el gráfico? El resultado de las elecciones a la presidencia del club de ajedrez del colegio de Laura. e) ¿Qué representa cada color del semicírculo? Los votos obtenidos por una persona. f) ¿Por qué los sectores tienen diferentes tamaños? Porque depende del número de votos que ha obtenido cada persona.
	3 Si contesta correctamente 4 o 5 preguntas de acuerdo al contenido del texto.
	2 Si contesta correctamente 3 preguntas de acuerdo al contenido del texto.
	1 Resto de posibilidades.

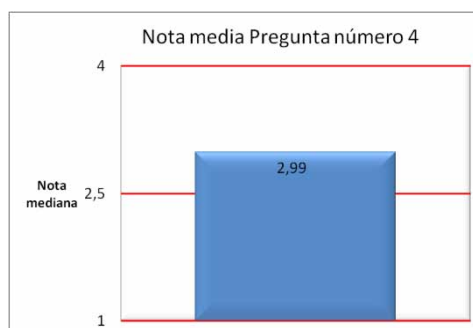
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa



Ilustración 11: Pauta de corrección ítem nº 4 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e

El ítem ha alcanzado una calificación media de 2,99 como se muestra gráficamente.



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

Las preguntas 5 y 6 vienen introducidas por una célebre frase griega y a continuación pide al alumno una descripción de su personalidad y apariencia así como una estimación de la relación que guarda con otras personas de su entorno.

Es importante evaluar el conocimiento de uno mismo y alcanzar una valoración propia positiva, como primer paso para una buena relación con ámbitos del entorno que gradualmente son la familia, los amigos, la escuela, el vecindario, la comunidad el país y por último una perspectiva global o del mundo. La Estrategia también reconoce a la *“Identidad y la autoestima como el sentimiento de la propia valía individual y colectiva”* como logro de contenidos actitudinales, (Ortega 2007:37). El objetivo en este caso es que el alumno se aprecie y respete como individuo para posteriormente, establecer relaciones de tolerancia, demostrar aprecio y respeto por la diferencia y la diversidad, y cultivar la empatía y la solidaridad hacia otros individuos y grupos sociales. UNESCO 2015.

La LOE, cuando se refiere a la educación infantil, recomienda, respecto a los principios pedagógicos, *“que se apliquen en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”*. Artículo 14, Capítulo I. La educación emocional es básica para evitar el aislamiento social, potencia la comunicación, la confianza, la ayuda mutua y otros valores necesarios para la vida en común.

A todo ello contribuye el proceso educativo que adopta la ED mediante el cual se desarrollan valores, actitudes y destrezas que incrementan la autoestima de las personas y las capacita para ser más responsables de sus actos; favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás. (Boni: 2005, en Ortega 2007:18). Valorarse a uno mismo ayuda a sentir empatía, valorar al prójimo y a respetar la diversidad.

En el ámbito formal de la educación esta pedagogía transformadora es conocida como enfoque socioeducativo; Promueven aprendizajes significativos sobre uno mismo y sobre la comunidad humana. Favorece los procesos de construcción de sujetos autónomos, competentes, responsables, solidarios, capaces de ser sujetos de derechos en el ámbito personal y colectivo y capaces de contribuir al cambio de la sociedad haciéndola más humana y más justa. Rompe con la lógica individualista y destaca la

capacidad que las personas, los grupos y las instituciones tienen para transformar la sociedad, la educación y las culturas, articulando sus fuerzas a favor del bienestar colectivo. (Intered 2012:18,20).

La pregunta 5 pide al alumno que informe de cuatro atributos del aspecto físico y cuatro sobre su carácter. La cuestión 6, se presenta con ocho subapartados para responder en una escala de tipo likert, que obtendrá más puntuación en función de cuanto mayor sea su autoestima, mejores relaciones interpersonales, según su nivel de confiabilidad, de empatía, de autocontrol, capacidad de conciliación y perseverancia. Las preguntas se van a corregir, teniendo en cuenta que el elemento de competencia medido se toma como base para una convivencia positiva. En la primera se trata de que el alumno describa sus características básicas, reconociendo y aceptando la propia identidad; en la segunda, valorar la dimensión social de la persona en diferentes ámbitos.

“CONÓCETE A TI MISMO”

En el templo griego de Delfos hay una antigua inscripción donde se pueden leer estas palabras: “conócete a ti mismo”. Desde entonces, hay muchas personas que intentan conocer mejor su manera de pensar, de sentir y de actuar.



PREGUNTA 5

Explica cómo eres tú.

a) Escribe cuatro características de tu aspecto físico:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

b) Escribe cuatro características de tu carácter o manera de ser:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

PREGUNTA 6

Lee las siguientes frases y pon una X en la casilla correspondiente:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) Me gusta ser como soy.				
b) Tengo muchas amigas y amigos.				
c) Soy una persona en quien se puede confiar.				
d) Me preocupan los problemas de mis amistades.				
e) Cuando me enfado puedo controlarme.				
f) Me molestan los enfrentamientos agresivos.				
g) Mis maestras y maestros me aprecian.				
h) Cuando algo no me sale bien lo sigo intentando hasta conseguirlo.				

Ilustración 12: Ítem 5 y 6 primaria. Conocimiento de uno mismo

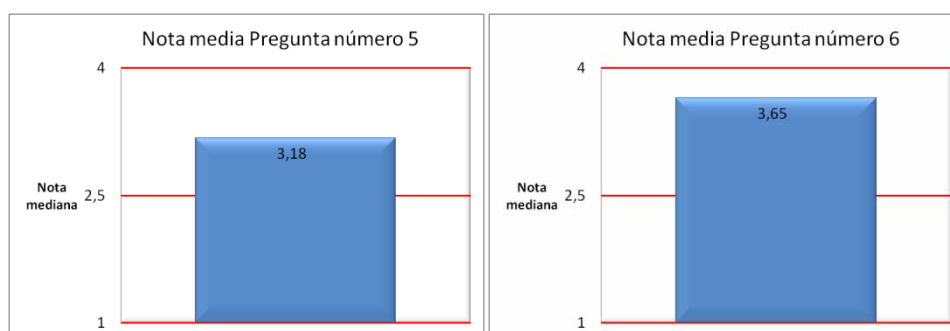
Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 5	
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.
Elemento de competencia	Adquirir competencias intrapersonales e interpersonales como base para una convivencia positiva, así como construir una escala de valores de forma reflexiva, crítica y compartida que permita realizar juicios morales, tomar decisiones y actuar de forma coherente.
Puntuación	4 Las 8 respuestas son correctas porque describen en el apartado correspondiente características físicas o de carácter.
	3 Hay 6 o 7 respuestas correctas.
	2 Hay 4 o 5 respuestas correctas.
	1 Menos de 3 respuestas correctas.

PREGUNTA 6	
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.
Elemento de competencia	1.1. Adquirir competencias intrapersonales e interpersonales como base para una convivencia positiva, así como construir una escala de valores de forma reflexiva, crítica y compartida que permita realizar juicios morales, tomar decisiones y actuar de forma coherente.
Puntuación	4 Entre 25 y 32 puntos. Puntuación: - Nada de acuerdo: 1 punto por respuesta. - Poco de acuerdo: 2 puntos por respuesta. - Bastante de acuerdo: 3 puntos por respuesta. - Totalmente de acuerdo: 4 puntos por respuesta.
	3 Entre 17 y 24 puntos.
	2 Entre 9 y 16 puntos.
	1 Hasta 8 puntos.

Ilustración 13: Pautas de corrección ítem nº 5 y 6 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

Ambas preguntas, tanto la 5 como la 6, alcanzan buena nota (3,18 para el ítem 5 y 3,65 puntos de media para el ítem número 6).

Los ítems 7 y 8, que se muestran a continuación, están centrados en averiguar si el alumno es capaz de resolver de manera sosegada y dialogante un conflicto. Se plantea una situación en la que los ladridos de un cachorro molestan a un vecino, para posteriormente ser capaz de visualizar el efecto de una solución pacífica y análisis de soluciones adecuadas e inadecuadas. El alumno ha de demostrar que entiende el conflicto, habilidad para comprender que existen puntos de vista diferentes y tiene capacidad de comunicación y discusión, así como valores de tolerancia, y respeto. Ambas preguntas superan la nota de 2,5.

Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia van de la mano, son conceptos clave de ED. En el año 1998, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró a los años 2001 a 2010 el Decenio internacional de la promoción de una cultura de la no violencia y la paz a favor de los niños del mundo y la UNESCO se responsabilizó de la coordinación de las actividades del Decenio. En España regulada en la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz. La LOE, recoge en todos sus apartados que se aplicarán los principios de convivencia, prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos.

“EL PERRILLO”



La señora Teresa y el señor Ramón son vecinos de toda la vida. La señora Teresa es viuda y sus hijos ya no viven en casa. Como se siente sola ha ido a la perrera a buscar un cachorro. El perrillo ladra día y noche y el señor Ramón no puede descansar, pero como ve a la vecina tan feliz no sabe si debe contarle su problema.

PREGUNTA 7

¿Qué puede pasar si el señor Ramón le cuenta su problema a la señora Teresa?

Lee las frases siguientes y copia en el recuadro sólo las que expliquen qué podría suceder si la señora Teresa y el señor Ramón hablasen del problema para arreglarlo por las buenas.

Puede suceder que:

- Comiencen a insultarse.
- Encuentren una solución al problema.
- Sigam siendo buenos vecinos.
- Se sientan muy enfadados.
- Pierdan los nervios y el control.
- Hablen con calma y se escuchen el uno al otro.
- Otros vecinos se metan en sus asuntos.
- Vivan en paz.
- Dejen de saludarse.

CUANDO UN PROBLEMA SE RESUELVE POR LAS BUENAS

PREGUNTA 8

Lee de nuevo la historia “El perrillo” y luego marca con una **X** las soluciones en las cuales tanto la señora Teresa como el señor Ramón saldrían ganando.

Soluciones:

A.	La señora Teresa devuelve el cachorro a la perrera.
B.	El señor Ramón vende el piso y se va a vivir a otra parte.
C.	La señora Teresa va al veterinario para que le diga cómo lograr que el perrillo deje de ladrar a todas horas.
D.	El señor Ramón se busca un perro bien grande para que ladre más fuerte.
E.	La señora Teresa cambia el perrillo, que todavía no tiene nombre, por otro que no ladre tanto.
F.	La señora Teresa y el señor Ramón deciden esperar una semana a ver si el perrillo se acostumbra a su nuevo hogar y deja de ladrar.
G.	La señora Teresa le regala al señor Ramón un MP4 con auriculares para que no oiga los ladridos.
H.	El señor Ramón coge el perrillo y lo abandona en el campo.
I.	La señora Teresa se dirige a un adiestrador para que el perrillo no ladre.

Ilustración 14: Ítem nº 7 y 8 primaria. Resolución pacífica de conflictos

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 7																																						
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.																																					
Elemento de competencia	1.2. Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación.																																					
Puntuación	4	<p>4 puntos: 8 o 9 respuestas correctas, entendiendo que señala las cuatro opciones válidas y no señala ninguna de las cinco restantes.</p> <p>En este ejercicio se valora tanto que se seleccionen las opciones adecuadas como que no se seleccionen las opciones inadecuadas.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Adecuadas</th> <th>Inadecuadas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comiencen a insultarse.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Encuentren una solución al problema.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sigan siendo buenos vecinos.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se sientan muy enfadados.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Pierdan los nervios y el control.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Hablen con calma y se escuchen el uno al otro.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otros vecinos se metan en sus asuntos.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Vivan en paz.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dejen de saludarse.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td style="text-align: center;">9</td> </tr> </tbody> </table>		Adecuadas	Inadecuadas	Comiencen a insultarse.		X	Encuentren una solución al problema.	X		Sigan siendo buenos vecinos.	X		Se sientan muy enfadados.		X	Pierdan los nervios y el control.		X	Hablen con calma y se escuchen el uno al otro.	X		Otros vecinos se metan en sus asuntos.		X	Vivan en paz.	X		Dejen de saludarse.		X	TOTAL	4	5			9
			Adecuadas	Inadecuadas																																		
		Comiencen a insultarse.		X																																		
		Encuentren una solución al problema.	X																																			
		Sigan siendo buenos vecinos.	X																																			
Se sientan muy enfadados.		X																																				
Pierdan los nervios y el control.		X																																				
Hablen con calma y se escuchen el uno al otro.	X																																					
Otros vecinos se metan en sus asuntos.		X																																				
Vivan en paz.	X																																					
Dejen de saludarse.		X																																				
TOTAL	4	5																																				
		9																																				
	3	6 o 7 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																				
	2	4 o 5 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																				
	1	Resto de posibilidades.																																				

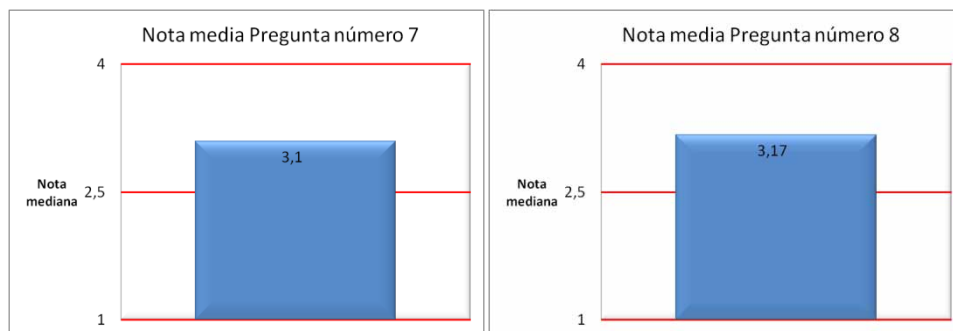
Ilustración 15: Pauta de corrección ítem nº 7 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011e

PREGUNTA 8																																						
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.																																					
Elemento de competencia	1.2. Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación.																																					
Puntuación	4	8 o 9 respuestas correctas. En este ejercicio se valora tanto que se seleccionen las opciones adecuadas como que no se seleccionen las opciones inadecuadas, entendiendo que señala las tres opciones válidas y no señala ninguna de las seis restantes.																																				
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Adecuadas</th> <th>Inadecuadas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La señora Teresa devuelve el cachorro a la perrera.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>El señor Ramón vende el piso y se va a vivir a otra parte.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>La señora Teresa va al veterinario para que le diga cómo lograr que el perrillo deje de ladrar a todas horas.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>El señor Ramón se busca un perro bien grande para que ladre más fuerte.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>La señora Teresa cambia el perrillo, que todavía no tiene nombre, por otro que no ladre tanto.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>La señora Teresa y el señor Ramón deciden esperar una semana a ver si el perrillo se acostumbra a su nuevo hogar y deja de ladrar.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>La señora Teresa le regala al señor Ramón un MP3 con auriculares para que no oiga los ladridos.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>El señor Ramón coge el perrillo y lo abandona en el campo.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>La señora Teresa se dirige a un adiestrador para que el perrillo no ladre.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>3</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="2">9</td> </tr> </tbody> </table>		Adecuadas	Inadecuadas	La señora Teresa devuelve el cachorro a la perrera.		X	El señor Ramón vende el piso y se va a vivir a otra parte.		X	La señora Teresa va al veterinario para que le diga cómo lograr que el perrillo deje de ladrar a todas horas.	X		El señor Ramón se busca un perro bien grande para que ladre más fuerte.		X	La señora Teresa cambia el perrillo, que todavía no tiene nombre, por otro que no ladre tanto.		X	La señora Teresa y el señor Ramón deciden esperar una semana a ver si el perrillo se acostumbra a su nuevo hogar y deja de ladrar.	X		La señora Teresa le regala al señor Ramón un MP3 con auriculares para que no oiga los ladridos.		X	El señor Ramón coge el perrillo y lo abandona en el campo.		X	La señora Teresa se dirige a un adiestrador para que el perrillo no ladre.	X		TOTAL	3	6		9	
			Adecuadas	Inadecuadas																																		
		La señora Teresa devuelve el cachorro a la perrera.		X																																		
		El señor Ramón vende el piso y se va a vivir a otra parte.		X																																		
		La señora Teresa va al veterinario para que le diga cómo lograr que el perrillo deje de ladrar a todas horas.	X																																			
		El señor Ramón se busca un perro bien grande para que ladre más fuerte.		X																																		
		La señora Teresa cambia el perrillo, que todavía no tiene nombre, por otro que no ladre tanto.		X																																		
		La señora Teresa y el señor Ramón deciden esperar una semana a ver si el perrillo se acostumbra a su nuevo hogar y deja de ladrar.	X																																			
		La señora Teresa le regala al señor Ramón un MP3 con auriculares para que no oiga los ladridos.		X																																		
El señor Ramón coge el perrillo y lo abandona en el campo.		X																																				
La señora Teresa se dirige a un adiestrador para que el perrillo no ladre.	X																																					
TOTAL	3	6																																				
	9																																					
3	6 o 7 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																					
2	4 o 5 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																					
1	Resto de posibilidades.																																					

Ilustración 16: Pauta de corrección ítem nº 8 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

Los ítems 9 y 10 escenifican un concurso escolar del área de ciencias, donde cinco niños participantes de un equipo, personifican diferentes conductas, unas más colaboradoras y respetuosas que otras. Son preguntas que analizan la Interacción entre ellos, sus habilidades comunicativas, trabajo cooperativo y capacidades para prevenir o mediar en conflictos, bajo los valores de tolerancia y respeto.

Nuevamente nos encontramos con valores básicos para las pretensiones de la ED, ya que es una educación transformadora que busca el bien común, y para ello las personas han de movilizarse en grupos y organizaciones que con objetivos e intereses comunes, comprometidos con la democratización y la humanización de los sistemas sociales, trabajen por mejorar la realidad existente.

“CIENCIA EN ACCIÓN”

En la escuela de Rosa se celebra un concurso titulado “Ciencia en acción”. La maestra elige 5 temas sobre los que el presentador va a preguntar. Los temas de este año son: los reptiles, el esqueleto humano, las plantas medicinales, los fenómenos atmosféricos y el sistema solar. Luego se forman grupos de expertas y expertos en cada uno de los temas, que buscarán información y prepararán las preguntas y respuestas del concurso. Finalmente, por sorteo, se forman los equipos de concursantes de manera que en cada equipo haya un experto o una experta en cada tema.

CIENCIA EN ACCIÓN

¿Cuál es el nombre de este simpático animal?



PREGUNTA 9

Las expertas y los expertos en reptiles son: Ana, Marcos, Leonor, Sandra y Jesús y así es como se organizan para preparar su tema:

Marcos: “Tenemos que buscar cuántas clases de reptiles hay y dónde viven”.

Leonor: “También hemos de saber cómo viven, cuáles son sus costumbres y lo que comen”.

Ana: “Pues yo creo que los reptiles son un rollo, yo prefiero ser experta en el esqueleto. Si no me cambian de grupo no haré nada”.

Jesús: “Ana quiere estudiar el esqueleto porque le gusta mover el esqueleto, ¡ja, ja, ja!”.

Sandra: “¿Qué tal si vamos a la biblioteca mañana por la tarde? ¡También podríamos ir a una tienda de animales!”.

Ana: “¡Qué asco! ¡No soporto a las serpientes!”.

Jesús: “Ana, ¡eres una médica!”.

Ilustración 17: Ítem nº 9 primaria. Colaboración y trabajo en equipo

Fuente: AGAEVE 2011d

En este grupo hay personas con una actitud positiva, pero también hay personas que no cooperan con los demás, o sea que su actitud es negativa.

Escribe 3 actitudes positivas para trabajar en equipo:

1.	_____
2.	_____
3.	_____

Escribe 3 actitudes negativas para trabajar en equipo:

1.	_____
2.	_____
3.	_____

PREGUNTA 10

El concurso "Ciencia en acción" está a punto de comenzar. El equipo amarillo está formado por:

- **Ana:** Experta en reptiles. No ha trabajado y no sabe nada.
- **Juanjo:** Experto en el esqueleto humano. Se pone muy nervioso.
- **Nuria:** Experta en plantas medicinales. Se le ve muy segura y se ríe de los que fallan.
- **Pedro:** Experto en fenómenos atmosféricos. Está impaciente por comenzar.
- **Raquel:** Experta en el sistema solar. Le duele una muela pero no quiere perderse el concurso.

A cada concursante le tocan 3 preguntas sobre su tema y estos son los resultados:

Ana	0 aciertos
Juanjo	2 aciertos
Nuria	3 aciertos
Pedro	3 aciertos
Raquel	1 acierto
TOTAL	9 aciertos

Ilustración 18: Ítem nº 10 primaria. Resolución pacífica de conflictos.

Fuente: AGAEVE 2011d

Si tú fueses miembro del equipo amarillo, ¿te sentirías molesto con alguien?

Escribe su nombre _____

¿Qué es lo que te molestaría? _____

Si tú fueses miembro del equipo amarillo, ¿te gustaría felicitar a alguien?

Escribe su nombre _____

¿Qué es lo que te gustaría? _____

Ilustración 19: Ítem nº 10, continuación, primaria.

Fuente AGAEVE 2011d

PREGUNTA 9	
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.
Elemento de competencia	1.3. Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.
Puntuación	4 5 o 6 respuestas correctas: Ejemplos de actitudes positivas: trabajar, escuchar, animar, buscar información, concentrarse, ayudar, cooperar... Ejemplos de actitudes negativas: distraerse, molestar, reírse del trabajo de los demás, no hacer nada, estropear el trabajo, querer llevar la razón, quejarse todo el rato...
	3 3 o 4 respuestas correctas.
	2 1 o 2 respuestas correctas.
	1 Resto de posibilidades.

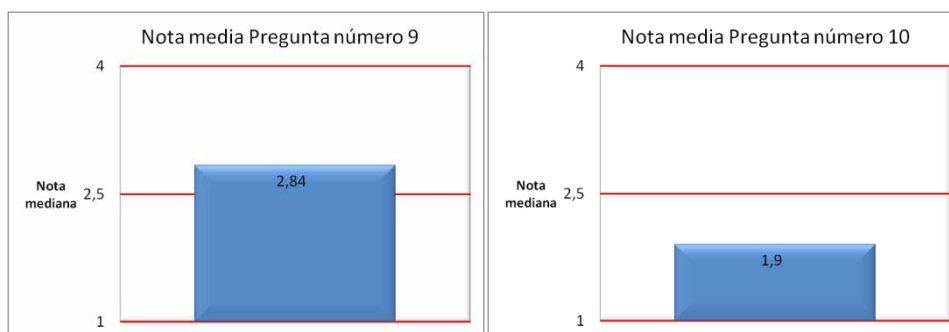
Ilustración 20: Pauta de corrección ítem nº 9 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e

PREGUNTA 10	
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.
Elemento de competencia	1.3. Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.
Puntuación	5 respuestas acertadas (nombre y justificación). Respuestas correctas: Si tú fueses miembro del equipo amarillo, ¿te sentirías molesto con alguien? Escribe su nombre: Ana y Nuria . ¿Qué es lo que te molesta? Que Ana no colabora con el equipo. Que Nuria se ría de los demás.
	4 Si tú fueses miembro del equipo amarillo, ¿te gustaría felicitar a alguien? Escribe su nombre: Juanjo, Pedro y Raquel . ¿Qué es lo que te gusta? - Que Juanjo no se ha dejado dominar totalmente por los nervios. - Que Pedro se ha preparado muy bien y ha ayudado al equipo a ganar puntos. - Que Raquel ha querido participar a pesar de no encontrarse muy bien.
	3 3 o 4 preguntas acertadas (nombre y justificación).
	2 1 o 2 preguntas acertadas (nombre y justificación).
	1 Resto de posibilidades.

Ilustración 21: Pauta de corrección Ítem nº 10 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

La pregunta 9 supera la nota mediana de 2,5 con 2,89 puntos de media, pero no la 10 que sólo alcanza 1,9.

3.1.4 Resultados en Migración y Codesarrollo

En la temática de Migración y Codesarrollo, hay dos preguntas, 12 y 13, que vienen precedidas de un pequeño párrafo que recrea la relación de dos niños, uno de ellos hijo de inmigrantes sudaneses. Seguidamente se reproduce el diálogo que mantienen:

“MI AMIGO ABDEL”

Hasta hace poco mi amigo Abdel vivía en Sudán, pero su padre y su madre se han venido con él y su hermana pequeña a Andalucía. Viven dos calles más abajo de donde vivo yo, por lo que jugamos en el mismo parque. Lo que más me gusta de Abdel es que es muy curioso, quiere saberlo todo y, en eso, nos parecemos un montón. A mí ya me ha enseñado que Sudán es el país más grande de toda África y también algunas palabras en árabe. Hoy me ha preguntado por la nieve y esta ha sido nuestra conversación:

Abdel: ¿Qué es la nieve?

Carlos: La nieve es una pasta blanca.

Abdel: ¿Como la pasta de dientes?

Carlos: ¡Nooo! La nieve está fría.

Abdel: ¡Ah! Como un helado.

Carlos: Sí, bueno, pero en grandes cantidades y sin sabor porque, en realidad, la nieve es agua.

Abdel: ¿Se puede beber?

Carlos: Como poder, se puede... pero no se usa para beber, sino para esquiar y para jugar. ¡Tienes que venirte a Sierra Nevada con nosotros un fin de semana!

Abdel: ¡Vayamos este sábado!

Carlos: ¡Pero si estamos en agosto!



Ilustración 22: Ítem nº 12 primaria. Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez

Fuente AGAEVE 2011d

PREGUNTA 12

Abdel no para de contarme cosas, pero lo que me ha dicho hoy me ha sorprendido un montón. Resulta que su madre nunca aprendió a leer ni a escribir porque cuando era pequeña y vivía en Sudán, tenía que ir a buscar agua a varios kilómetros de distancia de su casa. Cada día dedicaba 6 horas yendo y viniendo con cubos de agua para toda la familia. En cambio, su padre es profesor de francés. Cuando lo he contado en casa, mi padre me ha dicho que, en tiempos pasados, en Andalucía también había analfabetismo. ¡Con lo que a mí me gusta leer historias de terror!

Marca con una X las razones del mayor analfabetismo de las mujeres en el mundo:

Razones del analfabetismo femenino

A.	Las familias pobres prefieren que las hijas trabajen en lugar de ir a la escuela.
B.	Muchas niñas no estudian lo suficiente.
C.	En algunas sociedades se cree que las niñas deben atender la casa, por lo que no necesitan educación.
D.	A las niñas que viven en países pobres no les sirve para nada saber leer.
E.	En algunos lugares del mundo no hay suficientes escuelas, ni maestros bien preparados.
F.	Cuando faltan escuelas es mejor que los niños vayan primero y en el futuro ya les tocará a las niñas.
G.	En algunas sociedades se cree que las niñas no tienen que pensar por sí mismas.
H.	Las niñas prefieren hablar por los codos en lugar de aprender a leer.

Ilustración 23: Ítem nº 12, continuación, primaria.

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 13

En la actualidad muchas personas viajan de un país a otro y viven en un sitio muy distinto de donde nacieron. Cuando alguien como Abdel y su familia llega a Andalucía podemos pensar y actuar de muchas maneras. ¿Cómo piensas tú?

Lee las frases y señala con una X sólo las que más se parezcan a tu manera de pensar.

1.	Comprendo que algunas personas tienen que irse de su país para vivir mejor.
2.	Creo que puedo aprender muchas cosas de las personas que nacieron lejos de aquí.
3.	Me molesta que no hablen como yo.
4.	No me gusta su aspecto ni que se aprovechen de nosotros.
5.	Me alegro de acogerlas y de que vengan a mi escuela.
6.	Cuando ya les conozco no me importa que nacieran en otro país.
7.	Todas las personas deberíamos poder vivir y trabajar en cualquier parte del mundo.
8.	Si los países ricos ayudasen a los pobres, muchas personas preferirían quedarse en su lugar de nacimiento.
9.	Prefiero no hacer amistad con las niñas y los niños que son diferentes a mí.
10.	Pienso que si quieren vivir aquí tienen que comer, hablar y vestir como nosotras y nosotros.

Ilustración 24: Ítem nº 13 primaria. Migración y Codesarrollo.

Fuente: AGAEVE 2011d



PREGUNTA 12																																			
Dimensión	2. Realidad social																																		
Elemento de competencia	2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos –especialmente entre mujeres y hombres-, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.																																		
Puntuación	4	<p>En este ejercicio se valora tanto que se seleccionen las opciones adecuadas como que no se seleccionen las inadecuadas.</p> <p>7 u 8 respuestas correctas, entendiendo que señala las cuatro opciones válidas y no señala ninguna de las cuatro restantes.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Adecuadas</th> <th>Inadecuadas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Las familias pobres prefieren que las hijas trabajen en vez de ir a la escuela.</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muchas niñas no estudian lo suficiente.</td> <td></td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>En algunas sociedades se cree que las niñas deben atender la casa, por lo que no necesitan educación.</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A las niñas que viven en países pobres no les sirve de nada saber leer.</td> <td></td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>En algunos lugares del mundo no hay suficientes escuelas, ni maestros bien preparados.</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuando faltan escuelas es mejor que los niños vayan primero y en el futuro ya les tocará a las niñas.</td> <td></td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>En algunas sociedades se cree que las niñas no tienen que pensar por sí mismas.</td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Las niñas prefieren hablar por los codos en lugar de aprender.</td> <td></td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td style="text-align: center;">8</td> </tr> </tbody> </table>		Adecuadas	Inadecuadas	Las familias pobres prefieren que las hijas trabajen en vez de ir a la escuela.	x		Muchas niñas no estudian lo suficiente.		x	En algunas sociedades se cree que las niñas deben atender la casa, por lo que no necesitan educación.	x		A las niñas que viven en países pobres no les sirve de nada saber leer.		x	En algunos lugares del mundo no hay suficientes escuelas, ni maestros bien preparados.	x		Cuando faltan escuelas es mejor que los niños vayan primero y en el futuro ya les tocará a las niñas.		x	En algunas sociedades se cree que las niñas no tienen que pensar por sí mismas.	x		Las niñas prefieren hablar por los codos en lugar de aprender.		x	TOTAL	4	4			8
			Adecuadas	Inadecuadas																															
		Las familias pobres prefieren que las hijas trabajen en vez de ir a la escuela.	x																																
		Muchas niñas no estudian lo suficiente.		x																															
		En algunas sociedades se cree que las niñas deben atender la casa, por lo que no necesitan educación.	x																																
		A las niñas que viven en países pobres no les sirve de nada saber leer.		x																															
		En algunos lugares del mundo no hay suficientes escuelas, ni maestros bien preparados.	x																																
		Cuando faltan escuelas es mejor que los niños vayan primero y en el futuro ya les tocará a las niñas.		x																															
		En algunas sociedades se cree que las niñas no tienen que pensar por sí mismas.	x																																
		Las niñas prefieren hablar por los codos en lugar de aprender.		x																															
TOTAL	4	4																																	
		8																																	
3	5 o 6 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																		
2	3 o 4 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																		
1	Resto de posibilidades.																																		

Ilustración 25: Pauta de corrección ítem nº 12 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e

PREGUNTA 13																																									
Dimensión	2. Realidad social																																								
Elemento de competencia	2.2. Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.																																								
Puntuación	4	En este ejercicio se valora tanto que se seleccionen las opciones adecuadas como que no se seleccionen las inadecuadas. 9 o 10 respuestas correctas, entendiendo que señala las seis opciones válidas y no señala ninguna de las cuatro restantes.																																							
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Adecuadas</th> <th>Inadecuadas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprendo que algunas personas tienen que irse de su país para vivir mejor</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Creo que puedo aprender muchas cosas de las personas que nacieron lejos de aquí.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Me molesta que no hablen como yo.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>No me gusta su aspecto ni que se aprovechen de nosotros.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Me alegro de acogerlos y de que vengan a mi escuela.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuando ya les conozco no me importa que nacieran en otro país.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Todas las personas deberíamos poder vivir y trabajar en cualquier parte del mundo.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Si los países ricos ayudasen a los pobres, muchas personas preferirían quedarse en su lugar de nacimiento.</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prefiero no hacer amistad con las niñas y los niños que son diferentes a mí.</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Pienso que si quieren vivir aquí tiene que comer, hablar y vestir como nosotras y nosotros</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>6</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="2">10</td> </tr> </tbody> </table>		Adecuadas	Inadecuadas	Comprendo que algunas personas tienen que irse de su país para vivir mejor	X		Creo que puedo aprender muchas cosas de las personas que nacieron lejos de aquí.	X		Me molesta que no hablen como yo.		X	No me gusta su aspecto ni que se aprovechen de nosotros.		X	Me alegro de acogerlos y de que vengan a mi escuela.	X		Cuando ya les conozco no me importa que nacieran en otro país.	X		Todas las personas deberíamos poder vivir y trabajar en cualquier parte del mundo.	X		Si los países ricos ayudasen a los pobres, muchas personas preferirían quedarse en su lugar de nacimiento.	X		Prefiero no hacer amistad con las niñas y los niños que son diferentes a mí.		X	Pienso que si quieren vivir aquí tiene que comer, hablar y vestir como nosotras y nosotros		X	TOTAL	6	4		10	
			Adecuadas	Inadecuadas																																					
		Comprendo que algunas personas tienen que irse de su país para vivir mejor	X																																						
		Creo que puedo aprender muchas cosas de las personas que nacieron lejos de aquí.	X																																						
		Me molesta que no hablen como yo.		X																																					
		No me gusta su aspecto ni que se aprovechen de nosotros.		X																																					
		Me alegro de acogerlos y de que vengan a mi escuela.	X																																						
		Cuando ya les conozco no me importa que nacieran en otro país.	X																																						
		Todas las personas deberíamos poder vivir y trabajar en cualquier parte del mundo.	X																																						
		Si los países ricos ayudasen a los pobres, muchas personas preferirían quedarse en su lugar de nacimiento.	X																																						
		Prefiero no hacer amistad con las niñas y los niños que son diferentes a mí.		X																																					
		Pienso que si quieren vivir aquí tiene que comer, hablar y vestir como nosotras y nosotros		X																																					
TOTAL	6	4																																							
	10																																								
3	7 u 8 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																								
2	5 o 6 respuestas correctas atendiendo a los criterios señalados en la tabla.																																								
1	Resto de posibilidades.																																								

Ilustración 26: Pauta de corrección ítem nº 13 primaria.

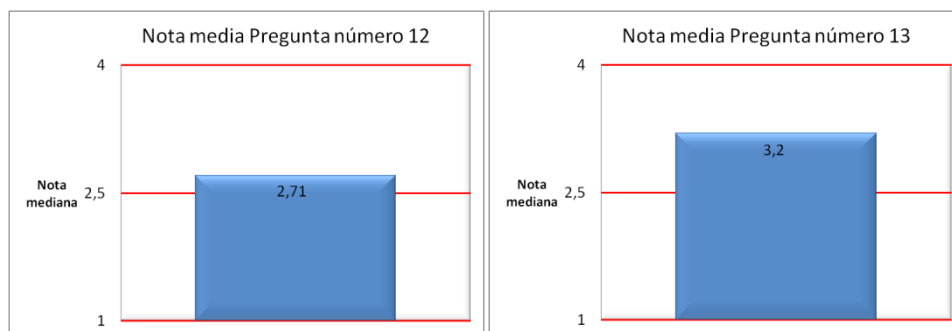
Fuente: AGAEVE 2011 e

La guía de evaluación indica que estos ítems evalúan la Dimensión de Realidad social cuyos elementos de competencia son:

“Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos –especialmente entre mujeres y hombres-, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC”.

“Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad”. AGAEVE 2011b.

Se puede afirmar que para poder superar estos ítems se necesitan demostrar valores y actitudes muy relacionados con la solidaridad y la justicia social; capacidad de empatía, valorar al prójimo y respeto por la diversidad. El ejercicio está ambientado en uno de los rasgos más característicos de la globalización, los flujos migratorios que se generan en busca de una vida mejor. Además describe una situación de escasez de agua que se utiliza para “justificar” la vulneración del derecho a la educación de las niñas, que didácticamente se presta a desenmascarar un problema y su causa. A todo ello se incluye un comentario en el texto que sirve de nexo entre lo que retrata el ejercicio y situaciones similares vividas en Andalucía en otros tiempos. Es un ítem que promueve la comprensión global y estimula a pensar en las interconexiones entre pasado, presente y futuro. En estos ítems, se repiten fielmente los objetivos y herramientas didácticas que posee la ED, porque no sólo evalúa en valores equivalentes a los de ED, sino que enmarca dentro de un contexto global, reproduce una situación caracterizada por situaciones de pobreza, vulneración de derechos, migraciones por motivos de subsistencia, todos ellos conflictos económicos, culturales y sociales.



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

En ambos ítems se supera la prueba con nota media superior a 2,5 (2,71 para la pregunta número 12 y 3,2 para la 13).

3.1.5. Resultados en materia Ecológica

Para finalizar, la prueba contiene tres preguntas de carácter ecológico, dos de ellas superan la nota mínima de 2,5 y una tercera, no.

El ítem 15 se pregunta por cuestiones relacionadas con el ahorro de agua, también es destacable el carácter global en el que se enmarca, considera la escasez y salubridad del agua como problema grave en el mundo y muestra al ciudadano como responsable de la conservación y desarrollo de los recursos hídricos y del cuidado del planeta.

El 22 de marzo se celebra el Día Mundial del Agua desde el año 1992 en que se celebró la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo para llamar la atención sobre la importancia del uso responsable y en defensa de la gestión sostenible del agua dulce.

La Organización Mundial de la Salud y UNICEF, han publicado cifras alarmantes sobre la cantidad de personas que no tienen acceso al agua potable en el mundo, ni disponen de ella para el uso de instalaciones de saneamiento para cubrir las necesidades básicas de consumo e higiene básica. En países en vías de desarrollo, las mujeres y niñas dedican gran parte del tiempo tratando de recoger y transportar agua para sus familias, con la consecuente pérdida de derechos y oportunidades. En los países desarrollados muchos puestos de trabajo requieren de la disponibilidad del agua.

Tenemos por tanto que el ítem muestra un problema y sus causas, que explican y provocan situaciones de pobreza, desigualdad y opresión. Busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde una acción individual que favorezca a lo local y a lo global.

PREGUNTA 15

La falta de agua es un problema grave en el mundo y por eso este año hemos celebrado en la escuela el "Día Mundial del Agua". La madre de mi amigo Abdel nos ha hablado de los problemas de salud que causa el agua de mala calidad.

Lee la siguiente información sobre el "Día Mundial del Agua":

Día Mundial del Agua

Este año el Día Mundial del Agua está dedicado al tema de la calidad del agua. El agua es un recurso esencial para la vida y para la buena salud.

22 de marzo de 2010

La cantidad de agua dulce existente en la tierra es limitada, y su calidad está sometida a una presión constante. Hoy en día, una de cada tres personas del mundo no dispone de agua suficiente para satisfacer sus necesidades diarias. Se calcula que el agua no potable y los hábitos de saneamiento e higiene insalubres cobran cada año la vida de 1,5 millones de niños menores de cinco años.

La falta de acceso al agua, saneamiento e higiene incide negativamente en la salud, la seguridad, los medios de subsistencia y la calidad de vida de los niños y sus efectos se ceban sobre todo en las mujeres y las niñas, ya que es mucho más probable que sean ellas, y no los hombres o niños, quienes tengan que cargar con el peso de ir en busca de agua potable.




Ilustración 27: Ítem nº 15 primaria, texto sobre el día mundial del agua

Las ciudadanas y los ciudadanos de todo el mundo somos responsables del cuidado del planeta. Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa malgastar el agua? _____

2. ¿Qué problemas causan las personas que malgastan el agua? _____

3. ¿Qué significa ahorrar agua? _____

4. ¿Cómo podemos ahorrar agua en la localidad? _____

5. ¿Cómo podemos ahorrar agua en la escuela? _____

6. ¿Cómo podemos ahorrar agua en casa? _____

Ilustración 28: ítem nº 15 primaria. Agua, escasez y Bien común.

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 15	
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.
Elemento de competencia	3.3. Conocer y poner en práctica las normas y hábitos cívicos que regulan los grupos a los que se pertenece -familiar, escolar y social- y contribuir activamente a su progreso.
Puntuación	4 5 o 6 respuestas correctas. A modo de ejemplo: 1. Usar más agua de la que tenemos o necesitamos, desperdiciarla, dejarse el grifo abierto... 2. Dejan sin agua a otras personas y agotan el agua del planeta. 3. Tener cuidado, gastar sólo el agua necesaria, aprovecharla al máximo. 4. Reutilizando el agua de las fuentes, poniendo plantas que necesiten poco agua en los parques, con depuradoras, regando las plantas al anochecer... 5. Cerrando los grifos mientras nos enjabonamos las manos, en la cocina usando la necesaria... 6. Usando la ducha en lugar de la bañera, usando productos ecológicos en lugar de detergentes o lejía, cerrando el grifo mientras nos lavamos los dientes, evitando usar el wáter como papelera, llenando la lavadora y el lavavajillas, arreglando los grifos que gotean, usando el riego por goteo en lugar de la manguera en el jardín, reutilizando el agua de lavar las verduras para regar las plantas...
	3 3 o 4 respuestas correctas.
	2 1 o 2 respuestas correctas.
	1 Resto de posibilidades.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

22 

Ilustración 29: Pauta de corrección Ítem nº 15 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e

El ítem 16, contiene seis preguntas abiertas que solicita ejemplos para Reducir, Reutilizar y Reciclar, requiere de una capacidad de iniciativa hacia la búsqueda creativa de soluciones superior a las otras dos cuestiones de carácter ecológico. Se han de dar seis respuestas correctas que precisan de estar familiarizados con el hecho, ya sea en la escuela o en casa, o bien necesita una fuerte capacidad de innovación. Parece ligeramente más compleja de responder. En este, caso obtener una respuesta adecuada denota una voluntad y compromiso medio-ambiental, autonomía y promoción de acciones innovadoras en pro de la conservación del medio ambiente.

“RECICLAMOS PARA PROTEGER EL MEDIO AMBIENTE”

“Dos de cada tres andaluces reciclan habitualmente en sus hogares, según el ecobarómetro 2009. Así, un 65,3 por ciento de las personas encuestadas clasifican en su hogar las basuras frente a un 27 por ciento que no reciclan ninguno de los residuos domésticos”.

Noticia de Europa Press.

PREGUNTA 16

Reciclar es el proceso mediante el cual productos de desecho, son nuevamente utilizados.

Es muy necesario para proteger el medio ambiente reducir la cantidad de basura que generamos. Con este fin, es necesario utilizar las tres “R”:

- Reducir la cantidad de productos que consumimos.
- Reutilizar todo lo que sea aprovechable.
- Reciclar todo lo que sea posible.



Para que la clase contribuya a proteger el medio ambiente completa el cuadro siguiente:

<p>REDUCIR: sustituir productos de usar y tirar por otros que se usen muchas veces. Ejemplo: Sustituir los servilletas de papel por servilletas de tela.</p>
Ejemplo 1:
Ejemplo 2:
<p>REUTILIZAR: utilizar algo con la función que desempeñaba anteriormente o con otros fines. Ejemplo: utiliza las hojas de papel por las dos caras.</p>
Ejemplo 1:
Ejemplo 2:
<p>RECICLAR: someter un material a unos determinados procesos para poder reutilizarlo. Ejemplo: usar los contenedores de papel para reciclado.</p>
Ejemplo 1:
Ejemplo 2:



Ilustración 30: Ítem nº 16 primaria. Reciclaje “3R” ecologistas.

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 16		
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.	
Elemento de competencia	3.2. Ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes ciudadanos, especialmente en cuestiones referidas al género, el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo, el uso de las tecnologías, la movilidad vial, los hábitos de vida saludable, el bienestar físico, mental y social y la utilización del tiempo libre y del ocio.	
Puntuación	<p>Redacta 6 comportamientos correctos y adecuados. Respuestas, a modo de ejemplo.</p> <p><u>Para Reducir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegir los productos que tengan menos envoltorios y los que utilicen materiales reciclables. • Usar para la compra bolsas de tela y usar el carro de la compra. • Reducir el consumo de energía: apagar la televisión, las luces que no necesites, utilizar bombillas de bajo consumo, usa la bicicleta y el transporte público. • Reducir el consumo de agua. <p><u>Para Reutilizar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compra las bebidas en botellas de vidrio retornable. • Regalar ropa que se te ha quedado pequeña. <p><u>Para Reciclar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lleva a los contenedores el papel usado y compra papel reciclado. • Compra las bebidas en envase de cristal y si no es retornable deposita la botella o el frasco vacío en el contenedor de vidrio. 	
	4	Redacta 5 comportamientos correctos y adecuados.
	3	Redacta 4 comportamientos correctos y adecuados.
	2	Redacta 3 comportamientos correctos y adecuados.
	1	Resto de posibilidades.

Ilustración 31: Pauta de corrección ítem nº 16 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e

PREGUNTA 17

Respetar y cuidar el medio ambiente es necesario y podemos hacerlo de muchas formas en nuestra vida cotidiana. A continuación te proponemos una serie de afirmaciones y tú debes contestar si son correctas o no para preservar la naturaleza.

	V	F
a) Usar la bicicleta.		
b) Utilizar el coche propio porque ahorra tiempo y es más cómodo.		
c) Comprar todo lo que se te antoje, aunque no lo necesites.		
d) Consumir sólo lo que necesitas; no comprar por comprar.		
e) Utilizar el transporte público.		
f) Bañarse en lugar de ducharse.		
g) Cerrar el grifo mientras se lavan los dientes.		
h) Utilizar bombillas de bajo consumo.		
i) Dejar encendido el ordenador todo el día porque gasta poco.		
j) Apagar la luz cuando no hace falta.		

Ilustración 32: Ítem nº 17 primaria. Reciclaje “3R” ecologistas.

Fuente: AGAEVE 2011d

PREGUNTA 17																																		
Dimensión	3. Compromiso para la ciudadanía democrática y la participación																																	
Elemento de competencia	3.2. Ejercer activa y responsablemente los Derechos y Deberes como ciudadanos, sobre todo en problemáticas relacionadas con la igualdad de derechos -especialmente entre mujeres y hombres-, medioambiente, consumo responsable, comercio justo y el uso democrático de las TIC.																																	
Puntuación	<p>9 o 10 respuestas correctas:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>V</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>d)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>e)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>f)</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>g)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>h)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>i)</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>j)</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		V	F	a)	X		b)		X	c)		X	d)	X		e)	X		f)		X	g)	X		h)	X		i)		X	j)	X	
		V	F																															
	a)	X																																
	b)		X																															
	c)		X																															
d)	X																																	
e)	X																																	
f)		X																																
g)	X																																	
h)	X																																	
i)		X																																
j)	X																																	
4	7 u 8 respuestas correctas.																																	
3	5 o 6 respuestas correctas.																																	
2	Resto de posibilidades.																																	
1																																		

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

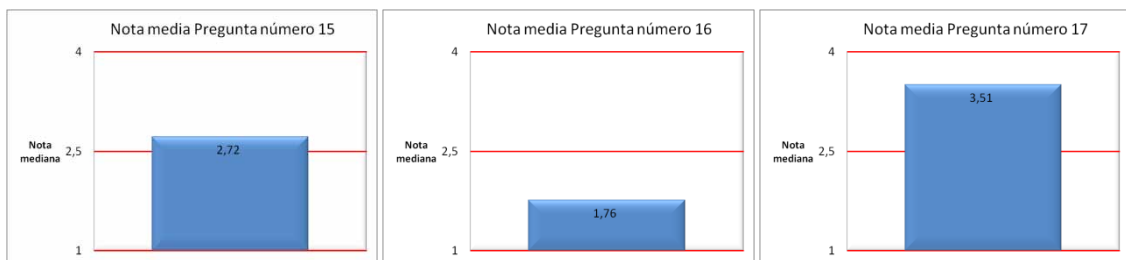


Ilustración 33: Pauta de corrección Ítem nº 17 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011 e

Las notas medias obtenidas en la temática de ecología fueron las siguientes:

Ítem 15, 2,72 puntos; Ítem 16 1,76 puntos; Ítem 17 3,51 puntos.



Fuente: Datos AGAEVE Primaria

Por todo lo expuesto, al estar superadas las preguntas 15 y 17 pero no el ítem 16, más complejo, consideramos que el alumnado andaluz, está sensibilizado, conoce la problemática ecológica, y sabe qué hay que hacer para ser respetuoso con el medio



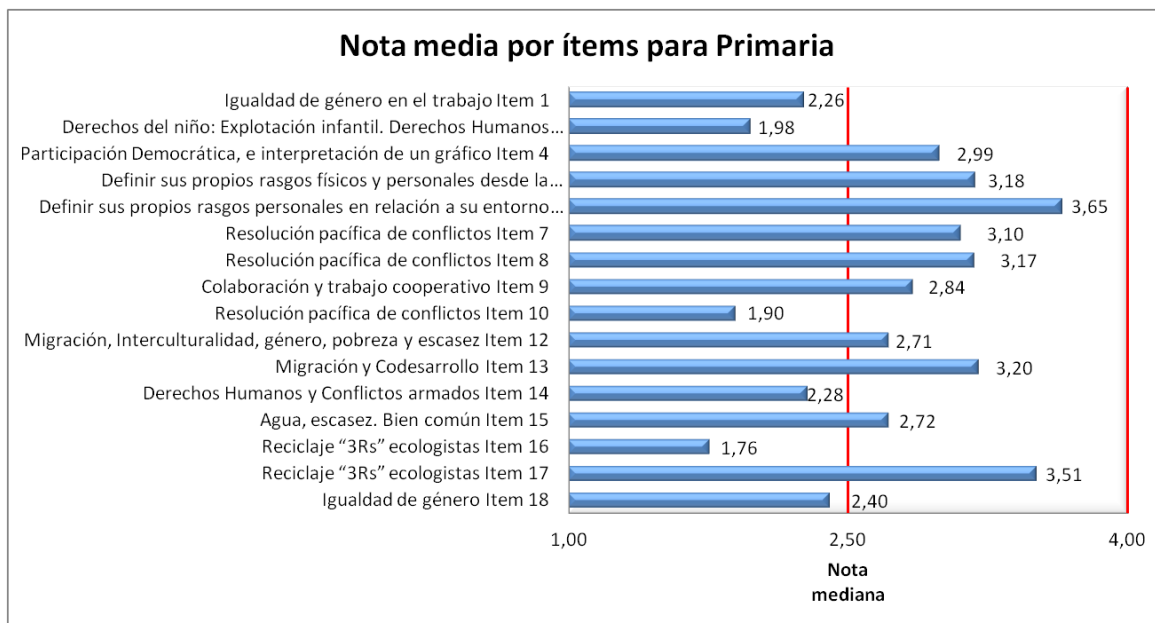
ambiente, conoce el procedimiento, pero necesita más compromiso. Según nuestras observaciones para materia medio ambiental, es en este aspecto más profundo donde hay que seguir trabajando.

Las principales conclusiones que se desprenden de las observaciones de los datos de primaria son que las temáticas más aventajadas, son resolución pacífica de conflictos, convivencia y democracia (Preguntas 4 a 10). También pueden considerarse materias superadas Migración y Codesarrollo (12 y 13), según la PED, ya que presentan una puntuación media apta. Esto puede orientar al formador sobre las necesidades en estas materias; seguir profundizando, ampliar o extender perspectivas.

Sin embargo hay temáticas que necesitan mayor esfuerzo para obtener un progreso: Igualdad (1 y 18), que presenta una necesidad clara por seguir trabajando aspectos básicos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales. En la misma situación nos encontramos en materia de Derechos Humanos (2 y 14). Son indicadores referentes, que cada centro educativo debe considerar para mejorar sus resultados según su propio contexto y circunstancias. En el mismo sentido orienta al profesorado para tomar decisiones pedagógicas o respecto a la programación didáctica. También puede guiar sobre la adecuación de los recursos y aportaciones que puedan realizar otras instituciones y agentes sociales que intervengan en los centros educativos, ya que estas competencias no sólo se adquieren desde las distintas asignaturas que contiene el currículo, sino con cualquier relación interpersonal que se dé en el centro educativo, incluidas las actividades extraescolares, complementarias o del ámbito familiar.

Por último, la temática medio ambiental (15, 16 y 17), presenta buenos resultados conceptuales y procedimentales, pero requiere mejorar la promoción de propuestas ecológicas e iniciativa personal, la adopción de hábitos respetuosos con el medio ambiente, la protección y cuidado del entorno, enfocado no sólo, al compromiso del alumno sino que éste se encuentre motivado a implicar a individuos de su entorno, abordando estos problemas e influyendo en la trayectoria de la vida pública.

A continuación, en la Gráfica 1, quedan representadas gráficamente las notas medias para alumnos de 4º curso de primaria en el curso 2010-2011.



Gráfica 1: Puntuación media por pregunta en Primaria

Finalmente, del análisis de las preguntas, también concluimos que hay un respaldo de la política educativa española, que garantiza la presencia y empleo de propuestas que son pertenecientes a los fundamentos de la ED, por tanto pueden ser potenciadas y desarrolladas en el ámbito formal.

3.2. Prueba de Secundaria. Resultado en Resolución Pacífica de Conflictos, Convivencia y Trabajo en Equipo, en Ayuda Humanitaria y Desequilibrios Sociales, en Generosidad y Solidaridad, resultado en Interculturalidad y Migraciones, Resultado en materia de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

En este apartado, mediante un análisis descriptivo, se analizarán detalladamente las rúbricas de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico (PED) de Secundaria, en particular,

las que puedan aportar información válida para conocer con mayor objetividad la situación real de la EDCG y revelar nuevas necesidades. Además acompañaremos a cada pregunta de la nota media obtenida por los alumnos andaluces de 2º de Secundaria en el curso 2010-2011. Datos que nos proporcionó la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE). Se recomienda al lector consultar tanto la prueba como las pautas de corrección, disponibles de manera íntegra en AGAEVE (2011 f) y AGAEVE (2011 g)

3.2.1 Resultado en Resolución Pacífica de Conflictos, Convivencia y Trabajo en equipo

Los ítems 1 y 3 abordan esta temática.

El ítem 1 reproduce un fragmento de una revista defensora del ámbito laboral, crea una atmósfera de reivindicación social en la que la prioridad es luchar contra el desconocimiento. A continuación se plantean preguntas con cierta conexión al texto: Sobre el significado del relato, sobre conflictos sociales a nivel mundial, conflictos sociales de la época presente y en el ámbito escolar.

Al igual que mencionamos para los ítems 7 y 8 de primaria, Educación para la paz es un tema clave de ED. Promocionado por Naciones Unidas y Coordinado por UNESCO, en el decenio 2001 a 2010. En España regula la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz. La LOE, recoge en todos sus apartados que se aplicarán los principios de convivencia, prevención y resolución pacífica de conflictos.

En la pregunta 1 se encuentran cuatro apartados donde se presentan preguntas en las que se comprueba que el alumno identifica las causas del conflicto, si es capaz de proyectar el problema a un ámbito de dimensión global, y si también ha adquirido estrategias y habilidades de diálogo para resolver una dificultad en su ámbito más cercano, así como compromiso para solucionarlo.

En las siguientes figuras se exponen la pregunta 1 junto a su pauta de corrección.

“RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”

En la España del siglo XIX fueron frecuentes los conflictos sociales. Observa lo que se escribía en una revista defensora de los obreros en 1883:

“Ni antes ni ahora hemos admitido como medios para llegar a nuestro objeto el puñal o la tea; todo lo contrario: siempre estamos conformes en que los obreros, para llegar a plantear sus principios sociales, necesitan combatir sin tregua ni descanso la ignorancia de que son víctimas, y que el malestar que sentimos hoy no es porque hay muchos pobres, sino porque existen pocos ricos”.

PREGUNTA 1

1ª. Una tea servía para alumbrar pero también se convertía, a veces, en un objeto incendiario. Hecha esta aclaración, señala si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto. Señala con una X.

	V	F
Se defiende el uso de la violencia.		
Se parte de la base de que la ignorancia es un grave problema.		
Se considera que la desigualdad es la causa del malestar.		
Se aspira a que los ricos sean pobres y los pobres ricos.		

2ª. ¿Cuál de estos tres problemas del mundo actual consideras que coincide con lo recogido en el texto? Señala con una X en el cuadro correspondiente.

A.	Los desequilibrios provocados por el cambio climático.
B.	La importancia de disponer de fuentes de energía.
C.	Las diferencias entre zonas del mundo con niveles de pobreza muy elevados y otras donde existe la abundancia.

Ilustración 34: Ítem nº 1 secundaria. Resolución de conflictos, desigualdad y escasez.

Fuente: AGAEVE 2011f

3ª. Escribe tres grandes causas que podrían dar lugar a graves conflictos sociales en la época actual.

1.	
2.	
3.	

4ª. Si existe un conflicto en tu grupo de clase, ¿cuál de estas soluciones crees que es la más adecuada? Señala con una X.

A.	Poner los hechos en conocimiento de la Jefatura de Estudios para que lo solucione.
B.	Resolver las discrepancias fuera del Instituto.
C.	Hablar del tema durante la hora de Tutoría y llegar a un compromiso aceptado por todas las personas.
D.	Que el delegado o la delegada del grupo se reúna con el tutor o la tutora y con la dirección del Centro.

Ilustración 35: Ítem nº 1, continuación Secundaria.

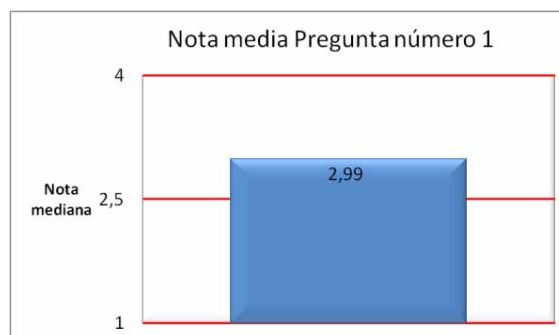
Fuente: AGAEVE 2011f

PREGUNTA 1				
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.			
Elemento de competencia	1.2. Saber resolver los conflictos de forma pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación, negociación y mediación.			
Señalar las opciones que mejor correspondan a la respuesta de cada alumno/alumna y <u>sumar los puntos</u> .				
1ª. Una tea servía para alumbrar pero también se convertía, a veces, en un objeto incendiario. Hecha esta aclaración, señala si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones relacionadas con el texto. Señala con una X.				
SOLUCIÓN: F; V; V; F.				
Todas las respuestas correctas 4 puntos	Tres correctas 3 puntos	Dos correctas 2 puntos	Una correcta 1 punto	Ninguna correcta 0 puntos
2ª. ¿Cuál de estos tres problemas del mundo actual consideras que coincide con lo recogido en el texto? Señala con una X en el cuadro correspondiente.				
SOLUCIÓN: c)				
Señala la opción correcta 1 punto		No señala la opción correcta 0 puntos		
3ª. Escribe tres grandes causas que podrían dar lugar a graves conflictos sociales en la época actual.				
SOLUCIÓN: A modo de ejemplo: Hambre, sed, desigualdad, escasez de agua, escasez de alimentos, racismo, paro, marginación...				
Escribe 3 causas 3 puntos	Escribe 2 causas 2 puntos	Escribe 1 causa 1 punto	No escribe ninguna o no son correctas 0 puntos	
4ª. Si existe un conflicto en tu grupo de clase, ¿cuál de estas soluciones crees que es la más adecuada? Señala con una X.				
SOLUCIÓN: c)				
Marca la opción adecuada 1 punto		No marca la opción adecuada 0 puntos		
CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LA PREGUNTA 1.				
Nivel 4: de 8 a 9 puntos.				
Nivel 3: de 6 a 7 puntos.				
Nivel 2: de 3 a 5 puntos.				
Nivel 1: de 0 a 2 puntos.				

Ilustración 36: Pautas de corrección ítem nº 1 prueba de secundaria.

Fuente: AGAEVE 2011g

La puntuación media obtenida en la pregunta 1 es de 2,99



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

El ítem 3 sobre colaboración y trabajo colectivo, pone como ejemplo al equipo español femenino de natación sincronizada, que fue galardonado con medallas de oro y plata en el World Trophy de 2010. Se requieren actitudes de aprecio y valoración hacia la colaboración y el trabajo en equipo como medio para lograr objetivos de mejora. Actitudes activas, responsables y de compromiso para realizar un esfuerzo en común. Se requiere la habilidad y capacidad de participación y relación con los demás, destrezas de comunicación, argumentación y planificación, así como entender que todo ello son valores que favorecen la consecución de aquello que es bueno para el conjunto del grupo.

En el ámbito educativo éste es el concepto de ciudadano demócrata; aquel que es activo y responsable, que quiere colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva en la consecución de aquello que es bueno para todos. (Arbués et al. 2012:9)

En el ámbito de ED, la ciudadanía global implica la inclusión de todas las personas para una participación en la promoción de la justicia y la lucha contra la pobreza. La pregunta representa el trabajo en equipo de unas competidoras olímpicas, pero el espíritu de esfuerzo conjunto en pro del bien común es el mismo que aplica la ciudadanía global de ED.

Esta pregunta obtiene buena puntuación.

“COLABORACIÓN Y TRABAJO COLECTIVO”

Natación sincronizada: Campeonas en el “World Trophy” Moscú 2010.

El equipo español femenino de natación sincronizada se impuso el 3 de diciembre de 2010 en el “World Trophy” de la Federación Internacional de Natación (FINA), disputado en Moscú tras ganar el ejercicio combinado y superar al equipo ruso, dominador mundial de este deporte.

En esta fotografía puedes ver el desarrollo de un ejercicio del equipo español femenino de natación sincronizada.

www.elmundo.es/deportes, Diciembre 2010.

Foto: EFE, Julián Abra.



PREGUNTA 3

1ª. Describe la fotografía. Para ello, ten en cuenta que sincronizar significa “hacer que coincidan en el tiempo dos o más movimientos”.

.....

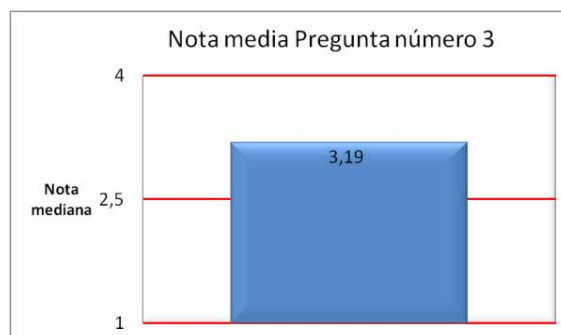
Ilustración 37: ítem 3 secundaria. Colaboración y trabajo cooperativo.

Fuente: AGAEVE 2011f

PREGUNTA 3				
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.			
Elemento de competencia	1.3. Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.			
Señalar las opciones que mejor correspondan a la respuesta de cada alumno/a y sumar los puntos.				
1ª. Describe la fotografía. Para ello, ten en cuenta que sincronizar significa "hacer que coincidan en el tiempo dos o más movimientos".				
SOLUCIÓN: A modo de ejemplo: Cinco mujeres nadadoras realizan un ejercicio en el que consiguen que todos sus movimientos se produzcan a la vez debido a su cooperación mutua.				
Hace referencia a la sincronización y a la cooperación	Hace referencia solo a uno de los aspectos	No hace referencia ni a la sincronización ni a la cooperación		
2 puntos	1 punto	0 puntos		
2ª. Indica qué afirmaciones te parecen verdaderas o falsas en relación con esos ejercicios. Señala con una X.				
SOLUCIÓN: F; V; F; V.				
Todas las respuestas correctas	Tres correctas	Dos correctas	Una correcta	Ninguna correcta
4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
3ª. Si trasladamos ese trabajo al que haces en clase, cuando se plantea un trabajo en equipo con un grupo de compañeras o compañeros, lo importante es (señala con una X):				
SOLUCIÓN: b).				
Señala la opción correcta		No señala la opción correcta		
1 punto		0 puntos		
4ª. Si una parte de tu clase dijera que no está de acuerdo con la realización de trabajos en equipo, cita al menos dos argumentos con los que defenderías este tipo de trabajos:				
SOLUCIÓN: A modo de ejemplo:				
a) Siempre se puede aprender de lo que otras personas nos aporten.				
b) El trabajo en equipo resulta más eficaz para conseguir resultados.				
c) Al trabajar en equipo haces amistad con otras personas.				
d) Las decisiones que se toman por un grupo tienen mayor aceptación que las decisiones individuales.				
e) El hecho de sentirse parte de un equipo aumenta la motivación y te sientes más seguro.				
f) Recoge diversidad de opiniones, de conocimientos e información.				
g) Aprendes a defender tus argumentos.				
Pone al menos dos argumentos	Pone un argumento	No pone ningún argumento		
2 puntos	1 punto	0 puntos		
CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LA PREGUNTA 3.				
Nivel 4: de 8 a 9 puntos.				
Nivel 3: de 6 a 7 puntos.				
Nivel 2: de 3 a 5 puntos.				
Nivel 1: de 0 a 2 puntos.				

Ilustración 39: Pauta de corrección ítem nº 3 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011g



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

La nota media lograda en el ítem número 3 fue de 3,19

3.2.2 Resultados de Ayuda humanitaria y desequilibrios sociales

Hemos agrupado bajo esta temática a las preguntas 2 y 5. El ítem 2 recuerda el terremoto de Haití y algunas cifras sobre las pérdidas del desastre, se añade una nota que informa de la ayuda que presta UNICEF a las necesidades básicas que se generan. El ítem 5 se limita a mostrar una imagen crítica, representativa de desequilibrios sociales y económicos que puede acarrear la globalización. Las preguntas que se hacen requieren reflexionar sobre el asunto expuesto. Facilitan saber si el alumno identifica y entiende aspectos relacionados con la ayuda humanitaria, y la globalización. Si tiene habilidades de análisis y síntesis de los hechos e imágenes expuestas, clasificar países identificados por niveles de riqueza o pobreza, así como valores solidarios y de respeto a situaciones de emergencia o injustas, reconocer organizaciones no gubernamentales y formas de voluntariado. Estas temáticas de la CSC mantienen un completo paralelismo con ED.

“COLABORACIÓN Y COMPROMISO”

En Wikipedia podemos encontrar la siguiente información:

El terremoto de Haití de 2010 fue registrado el 12 de enero de 2010 a las 16:53:09 hora local con epicentro a 15 km de Puerto Príncipe, la capital de Haití. Según el Servicio Geológico de Estados Unidos, el seísmo habría tenido una magnitud de 7,0 grados y se habría generado a una profundidad de 10 km. También se ha registrado una serie de réplicas, siendo las más fuertes las de 5,9, 5,5 y 5,1 grados. Se ha descartado el peligro de tsunami en la zona.

Los efectos causados sobre este país, el más pobre de América Latina, han sido devastadores. Los cuerpos recuperados a 25 de enero superan los 150.000, calculándose que el número de muertos podría llegar a los 200.000. También habría producido más de 250.000 heridos y dejado sin hogar a un millón de personas. Se considera una de las catástrofes humanitarias más graves de la historia.

(Consulta: 31 de marzo de 2010).

Poco después de conocerse la magnitud del terremoto, UNICEF hizo público este comunicado:

Un fuerte terremoto ha golpeado Haití, el país más pobre de América. Casi la mitad de la población afectada es menor de edad. UNICEF ha puesto ya en marcha su operativo de emergencia para atender las necesidades básicas de las familias afectadas y proporcionarles agua, alimentos, asistencia médica, cobijo y protección.

PREGUNTA 2

1ª. Realiza un resumen de la información contenida en los textos anteriores. Escribe una valoración personal de la respuesta de UNICEF a los efectos causados por el terremoto.

2ª. El individuo que tiene el tenedor en la mano, ¿a qué grupo de países quiere representar, al de los ricos o al de los pobres?

3ª. A continuación tienes una lista de países; coloca en el cuadro de abajo cuáles pertenecen al grupo de los ricos y cuáles al de los pobres:

Japón, Haití, Niger, Dinamarca, Uganda, Canadá, Australia, Bangladesh, Ecuador, Alemania.

Ricos	Pobres

4ª. Señala cuáles de estas afirmaciones serían válidas para el caso de España:

	V	F
A. No debe enviar ayuda al exterior mientras haya pobreza en España.		
B. Debe participar con los organismos internacionales para eliminar la pobreza.		
C. Tiene que colaborar con organizaciones que ayudan a esos países.		
D. La ayuda la tenemos que decidir cada persona por nuestra cuenta.		

Ilustración 40: ítem 2 secundaria. Ayuda Humanitaria y Solidaridad.

PREGUNTA 2			
Dimensión	1. Convivencia y cooperación.		
Elemento de competencia	1.3. Colaborar y comprometerse en proyectos colectivos e implicarse en el trabajo cooperativo.		
Señalar las opciones que mejor correspondan a la respuesta de cada alumno/alumna y sumar los puntos.			
<p>1ª. Realiza un resumen de la información contenida en los textos anteriores. Escribe una valoración personal de la respuesta de UNICEF a los efectos causados por el terremoto.</p> <p>SOLUCIÓN: El resumen debe contener, al menos, lugar, fecha y datos significativos de las pérdidas. En la valoración destaca la actitud colaboradora de Unicef y la importancia de atender a las necesidades básicas.</p>			
Dos resúmenes y una valoración correcta 3 puntos	Dos de los tres elementos anteriores (resúmenes y valoración) 2 puntos	Uno de los tres elementos anteriores (resúmenes y valoración) 1 punto	Ningún elemento 0 puntos
<p>2ª. Probablemente hayas visto alguna vez las siglas UNICEF. ¿Cuál de las siguientes frases te parece que explica lo que es? Señala con una X.</p> <p>SOLUCIÓN: b).</p>			
Señala la opción correcta 1 punto	No señala la opción correcta 0 puntos		
<p>3ª. ¿Cuál de estas respuestas te parece adecuada? Señala con una X.</p> <p>SOLUCIÓN: d).</p>			
Señala la opción correcta 1 punto	No señala la opción correcta 0 puntos		
<p>4ª. Pon al menos dos ejemplos de formas de ayudar que propondrías para ponerlas en práctica en tu grupo de clase:</p> <p>SOLUCIÓN: A modo de ejemplo: Donar los gastos de chucherías de un día de toda la clase; organizar en el Centro un "día de Haití" y solicitar alimentos no perecederos; vender flores en el día de san Valentín...</p>			
Pone al menos dos ejemplos 2 puntos	Pone un ejemplo 1 punto	No pone ejemplo 0 puntos	
<p>CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LA PREGUNTA 2. Nivel 4: de 6 a 7 puntos. Nivel 3: de 4 a 5 puntos. Nivel 2: de 2 a 3 puntos. Nivel 1: de 1 a 0 puntos.</p>			

Ilustración 41: Pauta de corrección ítem nº 2 primaria.

Fuente: AGAEVE 2011g

“DESEQUILIBRIOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL”



(Procedencia: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/images/globalizacion>).

PREGUNTA 5

1ª. ¿Qué describe la ilustración que tienes más arriba?

2ª. Probablemente hayas visto alguna vez las siglas UNICEF. ¿Cuál de las siguientes frases te parece que explica lo que es? Señala con una X.

A.	Una ONG dedicada a prestar ayuda en caso de catástrofes naturales.
B.	Un organismo de ayuda a la infancia dependiente de la ONU.
C.	Un centro de acogida para niñas y niños sin hogar ni familia.

3ª. ¿Cuál de estas respuestas te parece adecuada? Señala con una X.

A.	Las ayudas las tienen que dar sólo los gobiernos, no los ciudadanos.
B.	Las ayudas deben llegar sólo de los países ricos, los demás no están obligados a ser solidarios.
C.	España no debe ayudar mientras que haya pobreza en nuestras ciudades.
D.	La solidaridad debe ser un compromiso internacional, por encima de los intereses particulares.

4ª. Pon al menos dos ejemplos de formas de ayudar que propondrías para ponerlas en práctica en tu grupo de clase:

1)

2)

Ilustración 42: Ítem nº 5 secundaria. Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas, Globalización. Pobreza.

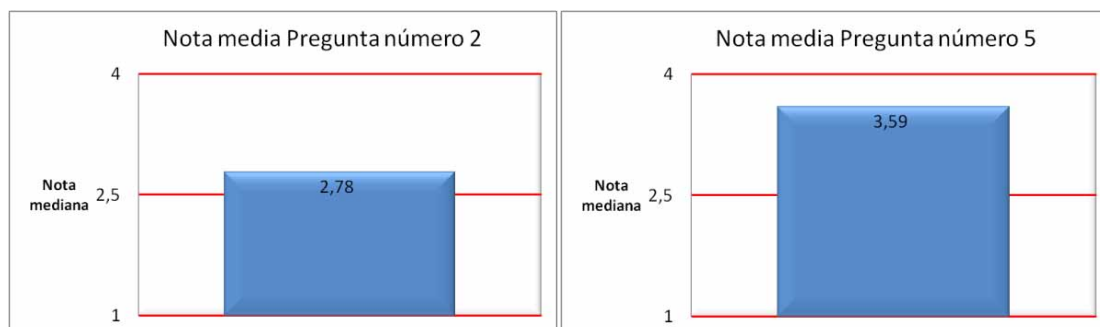
Fuente: AGAEVE 2011f

PREGUNTA 5			
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.		
Elemento de competencia	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.		
Señalar las opciones que mejor correspondan a la respuesta de cada alumno/a y sumar los puntos.			
1ª. ¿Qué describe la ilustración que tienes más arriba? SOLUCIÓN: Que un hombre dispone de todo cuanto hay en el mundo, mientras que otro sólo puede obtener las migajas que el más poderoso le da.			
Hace una descripción correcta 1 punto		No hace una descripción correcta 0 puntos	
2ª. El individuo que tiene el tenedor en la mano, ¿a qué grupo de países quiere representar, al de los ricos o al de los pobres? SOLUCIÓN: Al de los ricos.			
Respuesta correcta 1 punto		Respuesta incorrecta 0 puntos	
3ª. A continuación tienes una lista de países; coloca en el cuadro de abajo cuáles pertenecen al grupo de los ricos y cuáles al de los pobres: SOLUCIÓN: Pobres: Uganda, Haití, Bangladesh, Níger y Ecuador Ricos: Japón, Dinamarca, Canadá, Australia y Alemania.			
Coloca 8-10 países correctamente 3 puntos	Coloca 6-7 países correctamente 2 puntos	Coloca 4-5 países correctamente 1 punto	Coloca 3 o menos países correctamente 0 puntos
4ª. Señala cuáles de estas afirmaciones serían válidas para el caso de España: SOLUCIÓN: F;V;V;F.			
Todas correctas 2 puntos	2 – 3 correctas 1 punto		1 – 0 correctas 0 puntos
CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LA PREGUNTA 5. Nivel 4: de 6 a 7 puntos. Nivel 3: de 4 a 5 puntos. Nivel 2: de 2 a 3 puntos. Nivel 1: de 0 a 1 punto.			

Ilustración 43: Pauta de corrección Ítem nº 5 secundaria.

Fuente: AGAEVE 2011g

En ambos ítems, tanto el 2 como el 5 (2,78 y 3,59 respectivamente), la nota media sobrepasa el valor de 2,5



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria



3.2.3 Resultados en los ítems referentes a Generosidad y Solidaridad

El texto que introduce la pregunta es una convocatoria de donación de sangre que justifica la necesidad de acudir de manera solidaria, especialmente en épocas de más demanda, disipa dudas sobre riesgos o molestias. La pregunta 11 se puede contestar leyendo detenidamente el texto, sólo requiere habilidades intelectuales de lectura y síntesis. La pregunta 12, pide opinión sobre el hecho, si es posible relatando alguna situación de donación cercana, que sirva de estímulo y ejemplo de colaboración, contextualizada y real. Se espera en esta respuesta alguna reseña vivencial que muestre una actitud positiva y generosa hacia las donaciones, valores de socorro y protección a otras personas.

La adquisición de cualquier virtud social precisa de la ejercitación, pero la solidaridad cabría decir que la requiere de dicha conducta explícita especialmente, (Arbués 2012:25). El voluntariado contribuye a que la solidaridad se materialice en hechos, y se espera que sea un hábito y no acciones esporádicas.

“SOLIDARIDAD”

Lee el siguiente texto:

FALTA SANGRE PARA REALIZAR OPERACIONES URGENTES

Diario del estudiante. SALUD
El banco de sangre del Hospital Público La Salud alerta de la escasez de sangre.

El director del banco de sangre alerta de que, si no aumenta el número de donaciones, es posible que ante la falta de sangre haya que suspender algunas operaciones urgentes.

Aunque España es un país en el que tradicionalmente existe una gran cantidad de donantes, en algunas épocas, como la Navidad, las donaciones disminuyen.

La sangre resulta imprescindible en casos de accidentes de tráfico y en algunas operaciones, en las que los pacientes pierden mucha sangre. En estos casos, se realiza una transfusión, es decir, se le inyecta al paciente en su sistema circulatorio sangre de otra persona. Esta sencilla práctica puede salvar muchas vidas.

La donación de sangre es un acto que no reviste ningún peligro y no lleva más de media hora. La única molestia es un pequeño pinchazo en el dedo, para comprobar si se puede donar sin peligro, y otro en el brazo, con el que se extrae medio litro de sangre (un adulto tiene unos cinco litros).

Tras la donación, los voluntarios reciben algo de comida y bebida para reponerse, así como un pequeño obsequio y, sobre todo, obtienen la satisfacción de realizar un acto generoso.

Además de ser un acto voluntario, donar sangre es uno de los actos más generosos que puede hacer el ser humano. Son aquellos actos a los que se les puede aplicar esta máxima: "dar sin recibir nada a cambio".



Ilustración 44: Ítem nº 11 Generosidad y Solidaridad.

PREGUNTA 11

Contesta:

- A. ¿Por qué crees que la escasez de sangre en un hospital es un problema?
¿Por qué es necesario donar sangre?

- B. El acto de donar sangre puede significar salvar vidas, además de ayudar a otras personas. ¿Quién se beneficia de las donaciones de sangre?

- C. ¿Tiene algún peligro para el donante? ¿Qué reciben los voluntarios?

PREGUNTA 11	
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.
Elemento de competencia	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustentan las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
Puntuación	<p>Razona correctamente todas sus respuestas relacionándolas con las siguientes claves:</p> <p>a) Porque no pueden cubrir todas las necesidades que se presentan en el hospital para atender a las personas enfermas. Porque en los hospitales hay personas que necesitan transfusiones de sangre y hacen falta donaciones para ello. Porque hay gente que la necesita porque se encuentran mal. (Se aceptaría también si cita algunas de las posibles situaciones: operaciones, accidentes de tráfico, enfermedades).</p> <p>b) Personas que se encuentran en situación de peligro por alguna enfermedad, accidente, intervenciones quirúrgicas... (debe de citar al menos un par de situaciones).</p> <p>c) No. Alimento, bebidas y obsequio. La satisfacción de realizar un acto generoso.</p>
	4
	3 Dos apartados correctos.
	2 Un apartado correcto.
	1 Ninguno de los tres apartados es correcto.

Ilustración 44: Ítem nº 11 Secundaria. Generosidad y Solidaridad. Pauta de corrección.

Fuente AGAEVE 2011g

PREGUNTA 12

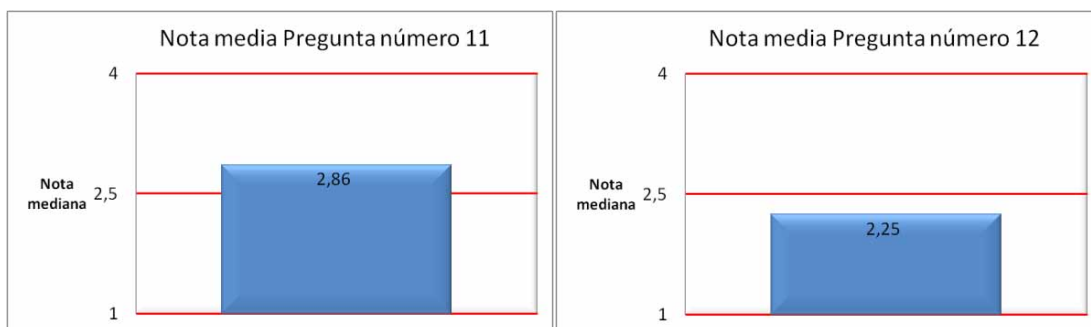
Relata algún caso de un familiar, amigo o persona cercana que haya necesitado recibir sangre, o bien que haya donado sangre. Si no recuerdas ningún caso cercano, piensa en alguno que hayas visto o escuchado a alguien, o bien en los medios de comunicación. Da tu opinión sobre ese caso.

PREGUNTA 12	
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.
Elemento de competencia	3.1. Conocer, respetar y comprometerse con los valores humanos universales y aquellos que sustenta las sociedades democráticas y la cultura de paz y no-violencia: libertad, igualdad, democracia, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
Puntuación	<p>4</p> <p>Razona correctamente todas sus respuestas relacionándolas con las siguientes claves:</p> <p>a) Explica correctamente el caso expresando una actitud positiva hacia la donación con palabras como por ejemplo: ayuda, generosidad, entrega, necesidad... o equivalentes.</p> <p>b) Formula una opinión positiva y favorable, mencionando virtudes de la donación ya mencionadas en el apartado anterior o equivalentes.</p>
	<p>3</p> <p>Responde de acuerdo con las pautas anteriores sólo un apartado.</p>
	<p>2</p> <p>Responde los dos apartados con corrección pero sin razonar las respuestas de acuerdo a las pautas indicadas.</p>
	<p>1</p> <p>Resto de posibilidades.</p>

Ilustración 45: ítem Nº 12 y pauta de corrección.

Fuente: AGAEVE 2011 g

La pregunta 11 supera nuestro valor mediano, en cambio, la pregunta 12, en término medio no la supera (2,86 y 2,25 respectivamente).



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

3.2.4 Resultados en Interculturalidad y Migraciones

El texto que a continuación se muestra es el que se emplea para introducir las preguntas 14 y 15, cuyo contenido es el de una emotiva carta de hijo de emigrantes españoles retornados, que cuenta las dificultades por las que tuvieron que pasar ellos y sus hijos en los años 70. Las preguntas hacen reflexionar sobre ello y hacer un ejercicio de empatía. Se muestran las preguntas y una pauta de corrección como guía.

Las preguntas pretenden que se sepa reconocer los derechos de todas las personas y la no discriminación, sin excepción. Habilidades de análisis sobre situaciones actuales, y actitudes de respeto a la diversidad, a otras culturas, valores de justicia y empatía. Es un ejercicio de reflexión sobre los movimientos migratorios que interconexiona presente, pasado y futuro, con carácter global, nos posiciona a nosotros en lugar del emigrante que fuimos en otra época.

“INTERCULTURALIDAD. EMIGRACIÓN”

Adaptado de “Andalucía ¿Tierra de Emigrantes?”. Consejería de Educación. XIV Premio Joaquín Guichot.

Durante la mayor parte del siglo XX, un flujo importante de población andaluza emigró fuera de nuestra comunidad, tanto a otras comunidades autónomas como a otros países. Esta carta fue escrita por un hijo de emigrantes andaluces en Bélgica, 25 años después de su regreso a nuestra tierra. Lee atentamente la carta.

Cuanto más lejos te vayas del sitio donde te has criado, más cambian las costumbres y la forma de vida. Si esa distancia es lo suficientemente grande como para que además cambie el idioma, hay que pensar que se está verdaderamente necesitado para dar ese paso tan importante.

En mi caso nos tenemos que trasladar a los años sesenta, y pensar que entonces nuestros padres sólo habían dispuesto de unos estudios básicos (por llamarlos de alguna forma). Este inconveniente condiciona notablemente el periodo de adaptación. Para que sirva de ejemplo podría citar alguno de los muchos casos de incomodidad que se nos planteaban:

- Se conseguían sólo los trabajos que desechaban los naturales del país.
- Comprar comida en una tienda era a base de gestos, y pagando siempre con un billete grande por no entender cuánto era la cantidad exacta.
- Explicarle a un médico lo que te ocurría era en ocasiones hasta cómico.
- En el colegio era difícil atender a las explicaciones de los profesores.

Todos estos inconvenientes son fáciles de entender si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente. Pero si a todo ello le tuviéramos que sumar que la gente que te rodea no te acepta por el simple hecho de no ser de allí, indudablemente la convivencia se hace mucho más dura. Teníamos que soportar insultos por parte de los niños en los colegios, cuando nos decían “sucio español, has venido a comerte nuestra comida”. Esta frase y otras muchas más, aunque las pronunciaban los niños, eran producto de las conversaciones de sus mayores. Los mismos que recriminaban a nuestros padres “Habéis venido a quitarnos nuestro trabajo”. Sin embargo, quienes se autodescartaban de esos trabajos eran ellos mismos, por no aceptar las condiciones que les ofrecían. No eran muchos los extranjeros que accedían a un trabajo cualificado, y si lo hacían era después de pasar por otros que no lo eran tanto.

No fueron pocas las veces que veíamos llorar a mi madre, y al preguntarle por lo que le ocurría, nos contestaba: “No es nada, es que recuerdo mucho a nuestra familia”. Esto explica que durante todo el año mis padres trabajaran muy duro para conseguir unos ahorros y poder venir de vacaciones a nuestra tierra, donde, lógicamente se lo gastaban todo, y de vueltas a empezar.

La vida social que allí manteníamos era con grupos de emigrantes, casi todos españoles, entre los que se establecían unos lazos de amistad que son difíciles de imaginar si no se ha pasado por todo eso.

Como decíamos al principio, nosotros tuvimos la suerte de volver, otros tuvieron que esperar a jubilarse. Muchos se quedaron para siempre porque los hijos que tenían ya habían creado allí sus propias familias. De todos ellos guardo un grato recuerdo. Del país sólo el idioma, que también voy olvidando poco a poco...

Jorge Domínguez, Sevilla 24-02-99.



22

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN | Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

Ilustración 46: Texto ítems nº 14 y 15 secundaria. Interculturalidad y migración.

Fuente: AGAEVE 2011 g

PREGUNTA 14

¿Crees que al haber sufrido estas situaciones como emigrante, Jorge tratará de otra manera a las personas inmigrantes? Escribe tu reflexión sobre ello.

PREGUNTA 14	
Dimensión	2. Realidad social
Elemento de competencia	2.2. Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
Puntuación	4 Reflexión positiva y coherente en la que puede detectarse que se citan tres ideas clave (las siguientes u otras equivalentes): a) Opina que la experiencia le hará tratar bien a los inmigrantes. b) Hace referencia a sus derechos como personas. c) Expresa que todos nos podemos ver en esa situación.
	3 Se detectan dos ideas clave.
	2 Se detecta una idea clave.
	1 Resto de los casos.

Ilustración 47: ítem nº 14 y pauta de corrección.

Fuente AGAEVE 2011 g

PREGUNTA 15

Si nos planteáramos en situaciones parecidas "cómo me gustaría que me trataran a mí", ¿en qué crees que cambiaría nuestra forma de ver, mirar y tratar a las personas inmigrantes?

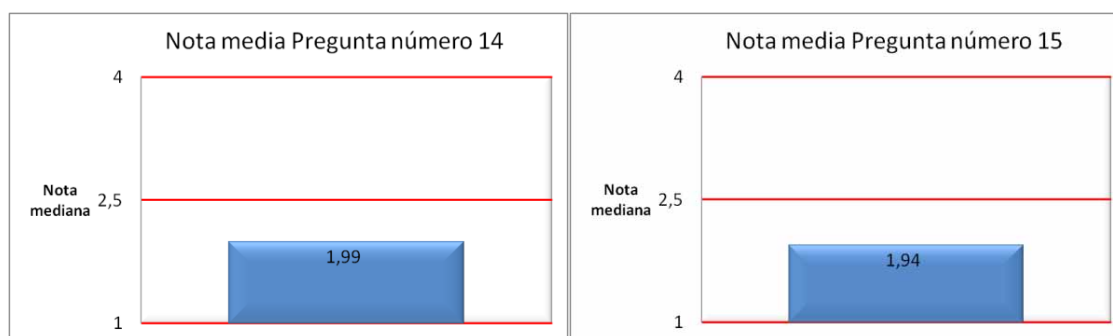
Pregunta 15	
Dimensión	2. Comprensión de la realidad social
Elemento de competencia	2.2. Comprender, interpretar y valorar positivamente la diversidad y pluralidad de personas, culturas y creencias, siendo conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
Puntuación	4 Reflexión positiva y coherente en la que puede detectarse que se citan al menos tres ideas clave (las siguientes u otras equivalentes): a) Si somos capaces de ponernos en el lugar de los demás, no nos comportaríamos mal con ellos. b) Hace referencia a los derechos de todas las personas sin excepción. c) Con sus palabras expresa aspectos positivos sobre la convivencia y el respeto a otras culturas.
	3 Se detectan dos ideas clave.
	2 Se detecta una idea clave.
	1 Resto de posibilidades.

Ilustración 48: ítem nº 15 y pauta de corrección.

Fuente AGAEVE 2011 g

Ninguna de las dos preguntas supera el mínimo de 2,5 que hemos establecido.

El Ítem número 14 obtiene una nota media de 1,99 y el Ítem número 15 obtiene 1,94.



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

3.2.5 Resultados en materia de Objetivos Desarrollo del Milenio (ODM)

Hay dos preguntas dedicadas a los ODM. Son ocho propósitos de desarrollo humano que acordaron 189 países miembros de las Naciones Unidas para conseguir antes de 2015. Después de 2015, basándose en los logros obtenidos, se han establecido otros 17 nuevos Objetivos, ahora llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Tanto los ODM, como los ODS, hacen referencia a fomentar actuaciones de ayuda a los más necesitados.

En particular destacamos el octavo ODM, en consonancia con la ED que busca la colaboración entre ciudadanos dispuestos a comprometerse a favor del desarrollo humano.

Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo, en particular la Meta 8.A:

“Atender las necesidades especiales de los países menos desarrollados, los países sin litoral y los pequeños estados insulares en vías de desarrollo” (ONU 2000)

Objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Entre otros apartados la meta que mostramos seguidamente hace referencia los asuntos que en esta investigación tratamos:

“Para 2030, garantizar 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 la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (ONU 2015)

En las siguientes figuras mostramos las preguntas que se realizaron sobre los ODM, y a modo de ejemplo mostramos la pauta de corrección de la pregunta 17 en la que podemos ver las respuestas esperadas.

“LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO (ODM)”

Las Naciones Unidas (ONU) es una organización internacional fundada en 1945 tras la Segunda Guerra Mundial por 51 países que se comprometieron a mantener la paz y la seguridad internacional, fomentar entre las naciones vínculos de amistad y promover el progreso social, la mejora del nivel de vida y los derechos humanos.

Las Naciones Unidas tienen entre sus principales objetivos:

- Mantener la paz y la seguridad internacional.
- Fomentar relaciones de amistad entre las naciones.
- Ayudar a las naciones a trabajar unidas para mejorar la vida de los pobres, vencer el hambre, las enfermedades y el analfabetismo y fomentar el respeto de los derechos y libertades de los demás.
- Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos objetivos comunes.

La labor de las Naciones Unidas llega a todos los rincones del mundo. Aunque es más conocida por el mantenimiento de la paz, la prevención de conflictos y la asistencia humanitaria, hay muchas otras maneras en que las Naciones Unidas afectan a nuestras vidas y a su finalidad de hacer del mundo un lugar mejor.

Desde el año 2000, esta labor se orienta al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Los ocho objetivos son:



1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

<http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml>

PREGUNTA 16

¿Cómo afecta la labor de la ONU a millones de personas en el mundo?

PREGUNTA 16	
Dimensión	2. Realidad social
Elemento de competencia	2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos (especialmente entre mujeres y hombres), el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.
Puntuación	4 Responde citando las siguientes claves: 1. Mejorando el nivel de vida. 2. Progreso social. 3. Garantizando la paz. 4. Garantizando la seguridad internacional. 5. Otras ideas recogidas en el texto.
	3 Cita tres claves.
	2 Cita dos claves.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 17

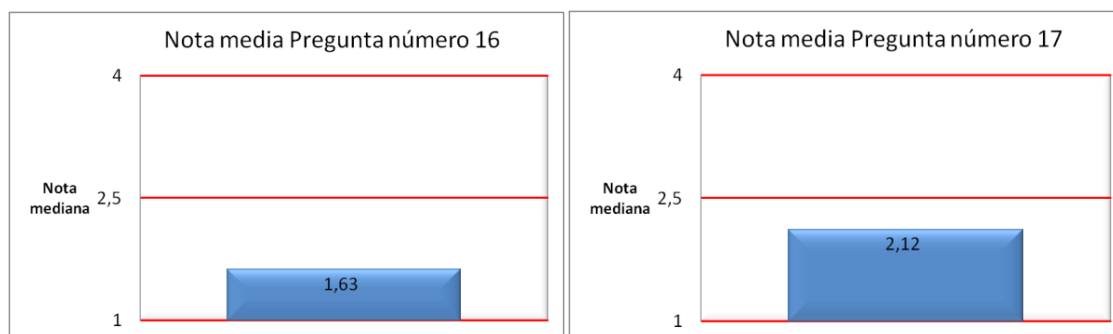
Con los objetivos del milenio se pretende lograr un mundo mejor y más justo. ¿Qué otros puntos crees que habría que añadir? Escribe al menos tres.

PREGUNTA 17	
Dimensión	2. Realidad social
Elemento de competencia	2.3. Analizar de forma reflexiva y crítica hechos y problemáticas sociales en relación con la igualdad de derechos (especialmente entre mujeres y hombres), el medioambiente, el consumo responsable, el comercio justo y el uso adecuado de las TIC.
Puntuación	4 Las tres respuestas correctas. Por ejemplo: 1º. Erradicar la explotación infantil. 2º. Garantizar una vivienda digna. 3º. Acabar con la explotación en el trabajo. 4º. Erradicar la violencia de género. 5º. Otras.
	3 Dos respuestas correctas.
	2 Una respuesta correcta.
	1 Resto de posibilidades.

Ilustración 50: ítems Nº 16 y 17 y pautas de corrección.

Fuente AGAEVE 2011 g

Ninguna de las dos preguntas supera la nota mínima establecida. (Ítem 16 alcanza una puntuación media de 1,63 y el ítem 17 2,12).



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

3.2.6 Respeto a los Bienes Públicos

La pregunta 18 y última de la PED, viene referida a los bienes comunes. Se introduce con un pequeño texto explicativo de lo que se entiende por civismo, destacando que en base al concepto cívico, no sólo se espera del ciudadano que cuide los bienes y servicios públicos, como señal externa de conducta responsable, sino que se valoren los bienes públicos como muestra de respeto a los demás y a la vida en común.

Se pide completar una tabla con comportamientos y preceptos que organizan la vida social al que pertenece el alumno, ya sea lugar público, escolar y familiar, incluye tanto el ámbito público como el privado.

En las pautas de corrección de la pregunta 18, podemos ver que puntuará como positivo, el uso correcto de bienes y espacios comunes y el mantenimiento del entorno pero también un comportamiento respetuoso con la diversidad, mostrar valores solidarios con los más necesitados y actitud de aprecio y ayuda a otras personas, tanto a las más cercanas como a las menos próximas.

“NORMAS Y HÁBITOS CÍVICOS”

Lee el siguiente texto:

EL CIVISMO SEGÚN VICTORIA CAMPS

El civismo responde a una idea básica: es necesario que las personas se respeten unas a otras; y hay que respetar las cosas que son de todos para que todos las puedan disfrutar cuando las necesitan.

En las campañas de civismo se insiste mucho en los aspectos más externos del respeto debido a las personas y a las cosas públicas. El fondo de la cuestión no consiste sólo en hacer que una ciudad sea más habitable, sino que las personas adecuen su manera de ser a las condiciones de la vida en común.

Adaptado de "Educación para la ciudadanía", ESO, Edit. Edebé, 2009.

Partiendo, pues, de que el civismo se corresponde con el respeto entre las personas, completa la siguiente tabla con ejemplos de situaciones y normas que se corresponden con comportamientos cívicos.

PREGUNTA 18

"COMPORTAMIENTOS CÍVICOS QUE TÚ REALIZAS..." Completa:

LUGAR Y LO QUE HAGO	LA NORMA QUE RESPETO ES...
En mi localidad...	
En mi centro...	
En casa...	

Ilustración 51: Ítem nº 18 normas y hábitos cívicos

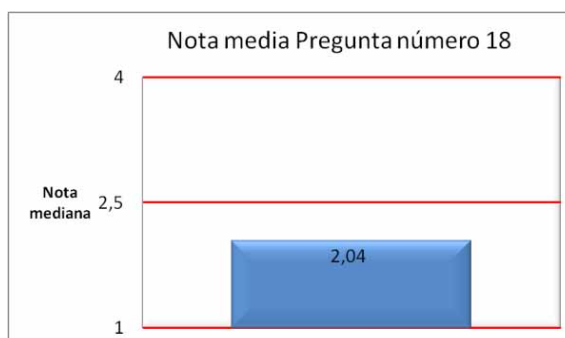
Fuente: AGAEVE 2011f

PREGUNTA 18																			
Dimensión	3. Ciudadanía democrática y participación.																		
Elemento de competencia	3.3. Conocer y poner en práctica las normas y hábitos cívicos que regulan los grupos a los que se pertenece -familiar, escolar y social- y contribuir activamente a su progreso.																		
Puntuación	Todas correctas. Completa tanto el lugar y suceso como las normas que respeta de forma coherente. A modo de ejemplo:																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Lugar</th> <th>Qué hago</th> <th>Norma</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Localidad</td> <td>- No tiro basura al suelo ni ensucio las paredes con pintadas.</td> <td>- Mantenimiento limpio de mi entorno.</td> </tr> <tr> <td>- Ayudo en mi vecindario en labores para quienes más lo necesitan.</td> <td>- Solidaridad con los colectivos con necesidades.</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Centro</td> <td>- Tengo una actitud positiva y comprensiva con mis compañeras y compañeros.</td> <td>- Respeto a la diversidad.</td> </tr> <tr> <td>- Me implico con aquellas compañeras o compañeros que presentan necesidades de algún tipo.</td> <td>- Solidaridad con los colectivos con necesidades.</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Casa</td> <td>- Aparte de mi cuarto, contribuyo en casa con otra tarea.</td> <td>- Responsabilidad compartida.</td> </tr> <tr> <td>- Cuido de los espacios comunes (cuarto de baño, cocina...) para que cuando otro llegue pueda usarlo en las mejores condiciones.</td> <td>- Uso adecuado de instalaciones.</td> </tr> </tbody> </table>	Lugar	Qué hago	Norma	Localidad	- No tiro basura al suelo ni ensucio las paredes con pintadas.	- Mantenimiento limpio de mi entorno.	- Ayudo en mi vecindario en labores para quienes más lo necesitan.	- Solidaridad con los colectivos con necesidades.	Centro	- Tengo una actitud positiva y comprensiva con mis compañeras y compañeros.	- Respeto a la diversidad.	- Me implico con aquellas compañeras o compañeros que presentan necesidades de algún tipo.	- Solidaridad con los colectivos con necesidades.	Casa	- Aparte de mi cuarto, contribuyo en casa con otra tarea.	- Responsabilidad compartida.	- Cuido de los espacios comunes (cuarto de baño, cocina...) para que cuando otro llegue pueda usarlo en las mejores condiciones.	- Uso adecuado de instalaciones.
	Lugar	Qué hago	Norma																
	Localidad	- No tiro basura al suelo ni ensucio las paredes con pintadas.	- Mantenimiento limpio de mi entorno.																
		- Ayudo en mi vecindario en labores para quienes más lo necesitan.	- Solidaridad con los colectivos con necesidades.																
Centro	- Tengo una actitud positiva y comprensiva con mis compañeras y compañeros.	- Respeto a la diversidad.																	
	- Me implico con aquellas compañeras o compañeros que presentan necesidades de algún tipo.	- Solidaridad con los colectivos con necesidades.																	
Casa	- Aparte de mi cuarto, contribuyo en casa con otra tarea.	- Responsabilidad compartida.																	
	- Cuido de los espacios comunes (cuarto de baño, cocina...) para que cuando otro llegue pueda usarlo en las mejores condiciones.	- Uso adecuado de instalaciones.																	
4																			
3	Dos casos correctos.																		
2	Un caso correcto.																		
1	Resto de posibilidades.																		

Ilustración 52: Pautas de corrección ítem nº 18

Fuente: AGAEVE 2011g

La pregunta 18, no supera la nota de 2,5 llegando a obtener 2,04 puntos.



Fuente: Datos AGAEVE Secundaria

Una vez hemos analizado cada una de las preguntas de la PED de secundaria, relacionadas con ED, podemos obtener conclusiones claras, y al igual que en primaria, es posible agrupar los resultados en función de la temática tratada:

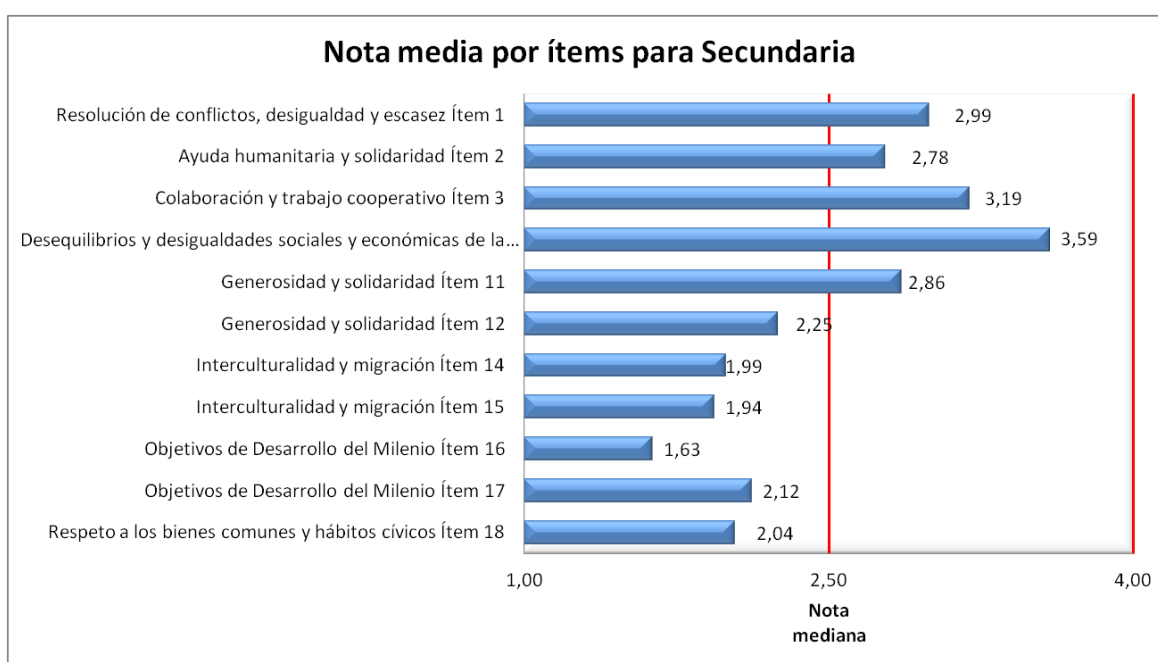
En la prueba se presenta la pregunta 1, en la que se comprueba que el alumno identifica las causas del conflicto, si es capaz de proyectar el problema a un ámbito de dimensión global, y si también ha adquirido estrategias y habilidades de diálogo para resolver una dificultad en su ámbito más cercano así como compromiso para solucionarlo. En esta materia se obtiene buena puntuación. En cuanto a la colaboración y trabajo en equipo (pregunta 3) también el alumno adquiere buena nota.

Hallamos buen resultado en la puntuación obtenida a preguntas que facilitan saber si el alumno identifica y entiende aspectos relacionados con la Ayuda Humanitaria (2 y 5), la globalización y los desequilibrios sociales. Si tiene habilidades de análisis y síntesis de los hechos e imágenes relacionadas con ello, y si muestra valores solidarios y de respeto a situaciones de emergencia o injustas, reconocer organizaciones no gubernamentales y formas de voluntariado. Son temáticas de la Prueba que igualmente podrían pertenecer a un proyecto de ED.

Por el contrario cuando se trata de aproximar la solidaridad a lo vivencial, sólo obtiene buena calificación en la pregunta 11 que únicamente requiere de capacidades cognitivas. La pregunta que cuestiona una actitud y conducta solidaria (12) obtiene muy baja puntuación, es una cuestión que calibra actitudes de aprecio, de ayuda, solidarias y generosas en la práctica, cuestiona los valores de socorro y protección de los más necesitados al uso cotidiano. Ver Gráfica 2.

No se logra superar la prueba si hablamos del el uso correcto de Bienes y espacios Comunes o el mantenimiento del entorno (18).

Como tampoco obtienen buen resultado las preguntas referidas a interculturalidad y migraciones (14 y 15). En la prueba se reflexiona sobre los movimientos migratorios e interrelaciona presente, pasado y futuro, nos posiciona en lugar del emigrante que fuimos en otra época. El fenómeno migratorio se presenta hoy en día con carácter global, al igualmente pertenecen a un contexto global las preguntas referidas a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (16 y 17). Desafío de la humanidad que busca reducir las causas de la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental.



Gráfica 2: Puntuación media por preguntas de Secundaria

La ordenación educativa dispone en todos sus apartados aplicar los principios de convivencia, prevención y resolución pacífica de conflictos. Educación para la paz es un tema clave de ED, pero está presente en el ámbito formal, y en la evaluación de la CSC. El concepto de ciudadano demócrata en el ámbito educativo es, aquella persona activa y responsable, que quiere colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva en la consecución de aquello que es bueno para todos. (Arbués et al. 2012:9). En el ámbito de ED, la ciudadanía global implica la contribución de todas las personas para una participación en la promoción de la justicia y la lucha contra la pobreza. En la

evaluación de Secundaria se han abordado temas referentes a Ayuda Humanitaria, Generosidad y Solidaridad, Interculturalidad y Migraciones, ODM, entre otros, por ello podemos afirmar que encontramos buena confluencia entre los espacios de educación en el ámbito formal y la ED que aquí comparamos.

4. Discusión de Resultados y Conclusiones del Capítulo III

Al iniciar el Capítulo hemos partido de la hipótesis de que podemos alcanzar nuestro Objetivo General que establece contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal, valiéndonos de evaluaciones que ya se realizan en el ámbito educativo, en concreto la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC.

Para confirmarlo hemos probado la relación entre los distintos elementos que conforman la CSC y los de ED, incluida su metodología evaluativa, mediante un análisis descriptivo-comparativo, cuyo recorrido se muestra en la Figura 22.

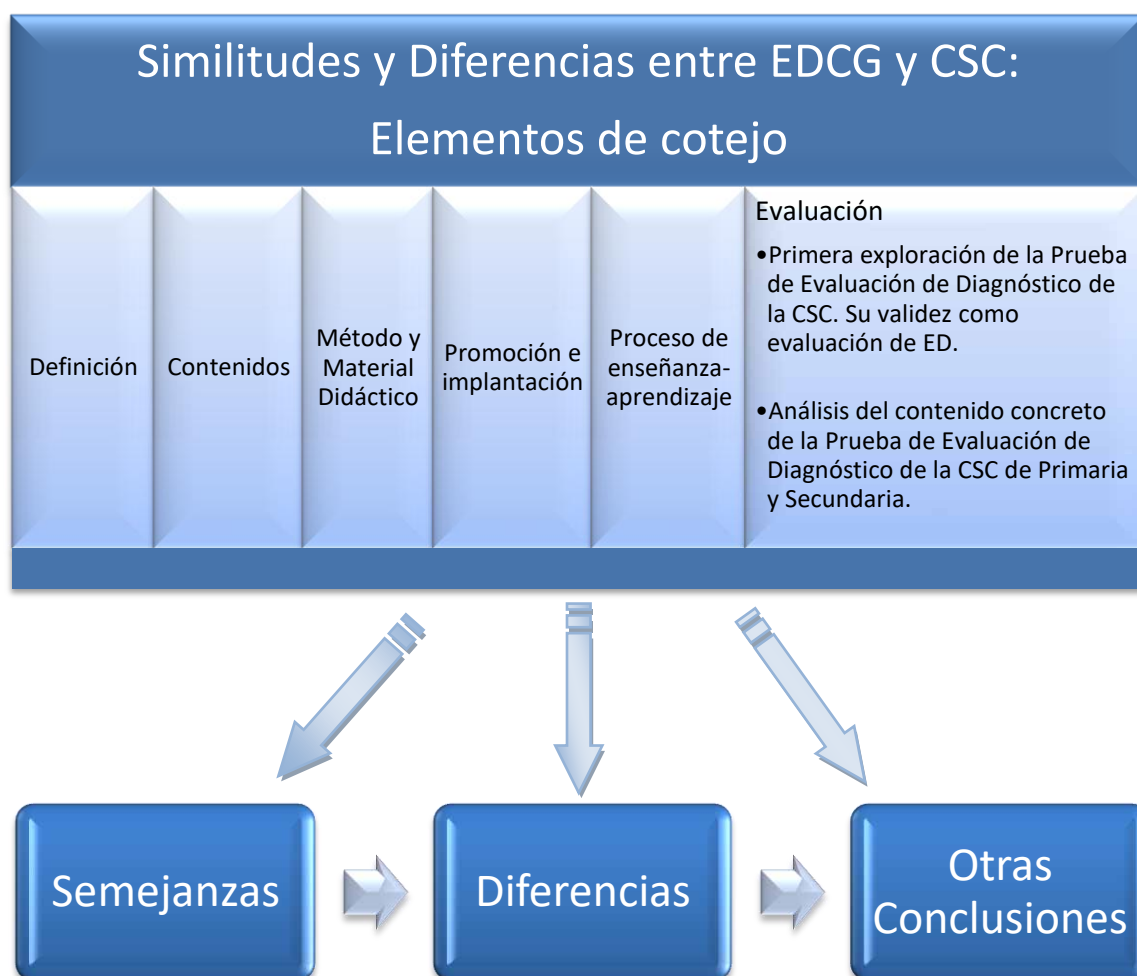


Figura 22: Proceso de Análisis descriptivo-comparativo entre EDCG y CSC seguido en el Capítulo III

Finalizado el análisis comparativo entre la EDCG y la CSC, resumimos en la Figura 23, los resultados obtenidos más destacables.

Hallamos como principales puntos en común entre EDCG y CSC que

- Los contenidos temáticos son comunes, basados en los Derechos Humanos.
- Están orientados a adquirir competencias: capacidades para aplicar conocimientos.
- Orientadas a la comprensión de la realidad y participar de forma creativa, crítica, reflexiva y democrática en la transformación social.
- Fomentan el aprendizaje permanente.
- Reciben un tratamiento transversal.
- Son interdisciplinarias.
- La metodología de aprendizaje es participativa.

Como principales diferencias

- La EDCG ha desarrollado abundante material didáctico, aporta importantes recursos para la adquisición de competencias clave en general, en cambio la CSC no se incorpora de manera explícita a las prácticas docentes.
- Aunque ambas vienen promovidas por organizaciones internacionales, la CSC es de obligado cumplimiento, mientras que los instrumentos normativos referidos a EDCG son recomendaciones.

La Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC analizada

- Muestra la adquisición de competencias: Conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado.
- Están presentes los componentes esenciales y temáticas propias de la EDCG. (Tablas 25 y 26).
- Se obtienen datos de toda la población, posibilita obtener conclusiones sin inferencia estadística. Aporta información cuantitativa de 178.579 alumnos y 4.083 centros educativos.
- Las calificaciones obtenidas son buenas. No son atribuibles a la asignatura de Educación para la Ciudadanía por estar en cursos posteriores a los de la prueba. Se presenta el reto de relacionar estos resultados con otros agentes o actuaciones que contribuyen a ello; ONGDs, Programas de las administraciones educativas o iniciativa del profesorado.

Figura 23: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como síntesis observamos que podemos identificar EDCG y CSC en gran medida y las diferencias, lejos de suponer un obstáculo, representan oportunidades de complementariedad, una a la otra pueden enriquecerse y mejorarse.

Una vez analizados los ítems que componen la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana (CSC) realizada en Andalucía, podemos considerarla como una prueba fiable para conocer el estado de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en el ámbito formal, por la coincidencia tanto de los contenidos tratados como por la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La prueba se ajusta al modelo de evaluación de EDCG propuesto por organismos internacionales como la UNESCO (UIS, 2014 y Nd Unesco, 2014). **Podemos concluir que la evaluación de la CSC, cuya metodología evaluativa está ampliamente aceptada, proporciona información que permite el seguimiento de los progresos de la EDCG de manera objetiva, y además de suministrar abundantes datos útiles para estudios empíricos, sirve como modelo metodológico y ejemplo de evaluación para la EDCG.**

Las conclusiones obtenidas se podrían hacer extensibles a la Evaluación General de Diagnóstico de la CSC española de 2009 y al estudio ICCS de 2009, (Instituto de Evaluación 2009a y 2009b) como se puede ver en las ilustraciones 53 y 54, lo que aporta una proyección nacional e internacional respectivamente a este estudio. Los inconvenientes de estas evaluaciones son que, o bien no se encuentran todos los ítems liberados, o bien las temáticas tratadas no poseen unos contenidos pertenecientes a ED tan variados ni amplios como en la prueba andaluza.

Entre las limitaciones encontramos que no se ha podido comparar la prueba andaluza con las de otras comunidades españolas puesto que la gran mayoría se limita a la evaluación de las competencias clásicas (matemáticas o lingüísticas), dejando a un lado la amplia gama restante. Tampoco se puede comparar con otras pruebas realizadas con anterioridad ni posterioridad por ser la única vez que se ha evaluado la CSC en Andalucía.

Respecto a otros estados europeos, aunque algunos países recogen igualmente una dimensión global en la evaluación de la CSC, como Malta y Chipre (European Commission, 2012), también se da gran heterogeneidad en la metodología y diversidad de competencias evaluadas (Pepper, 2011), lo que no ayuda a obtener una visión general de logros o una comparativa de datos.

En el caso español, el cambio reciente de normativa genera buenas expectativas sobre una regularidad y periodicidad en la realización de evaluación diagnóstica de todas las competencias. La LOMCE prevé pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación, con efectos académicos para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, así como evaluaciones con fines formativos para 3º y 6º de educación primaria, España (2016).

El Instituto de Evaluación propone que *“Los resultados que se obtengan deben tener la posibilidad de compararse en el tiempo para poder conocer la tendencia de los mismos, así como deben permitir la comparación con los aportados por otras evaluaciones internacionales”* (IE, 2009a:39). Coincide en este sentido con el informe de pruebas nacionales europeas (EACEA, 2010:59). Por ello, se anima desde esta investigación a continuar con regularidad en la realización de las evaluaciones de diagnóstico, ya que ayudaría a tomar decisiones en coherencia con los propósitos educativos.

Por otra parte, *“expertos en evaluación advierten que el uso de una sola prueba para varios propósitos puede llevar a contradicciones, si las exigencias en cuanto a la información que requiere cada uno son distintas”* (EACEA, 2010:25). Pero en este caso sí se dan los requisitos de coincidencia necesarios. Utilizar una sola prueba para varias finalidades puede evitar los efectos potencialmente negativos de un exceso de evaluaciones sobre alumnos y profesores, como restar tiempo de enseñanza o elevar el estrés del alumno.

La prueba de diagnóstico ha evaluado la adquisición de competencias del alumnado, no se le puede exigir que dé a conocer otros elementos que contribuyen a dicho logro para los que no está diseñada, como pedagogía o materiales educativos empleados. No obstante, cumple con las funciones de evaluación para el aprendizaje y para la rendición de cuentas (España, 2013e).

Los instrumentos metodológicos para saber el estado de la EDCG son necesarios, y salvo que se disponga de un programa específico de implementación y evaluación para

ello, las oportunidades de conocer el estado actual de la EDCG a nivel general, son escasas. La EDCG se ve ante el reto de atender una creciente demanda por obtener un sistema de evaluación propio, pero cuenta con pocos recursos. Aunar esfuerzos en la coordinación y colaboración de los agentes y agendas de la educación y de la cooperación cuyos objetivos educativos son equivalentes, podría mejorar la eficacia de actuaciones y la coherencia de las políticas. Sería conveniente eliminar barreras que separan a unos y otros, ya que **hemos comprobado que no hay diferencias significativas entre la CSC y la EDCG. Ha quedado demostrado que la EDCG aporta importantes recursos para la adquisición de Competencias en general, tiene capacidad para orientar el diseño curricular, se complementa con la CSC, así también lo afirman (UNESCO 2012:36), (Morillas 2006) y (Egea *et al.*, 2012), pero necesita disponer del acceso más normalizado al sistema educativo formal y a los datos que produce.**

Una importante comprobación añadida es que esta evaluación se ajusta tanto a las prioridades horizontales como sectoriales de la Cooperación. Está en consonancia con la agenda internacional del desarrollo y emplea un enfoque global.

Es otro motivo más por el que la prueba sirve como modelo metodológico de evaluación. Es un ejemplo para la elaboración de otras evaluaciones, ajustadas a objetivos concretos de ED.

En las diferentes conferencias internacionales de ONU y reuniones sobre la Eficacia de la ayuda, los países miembros y los actores de la cooperación identificaron unas prioridades a integrar en todas las acciones de desarrollo, considerados como elementos fundamentales para conseguir resultados, son las prioridades horizontales, definidas en los Planes Directores II, III (España 2005b:25); (España 2009:115) y también en el actual IV Plan Director (España 2013d:101). En los ítems de la PED que acabamos de analizar aparecen todas.

Literalmente en la estrategia de ED de la Cooperación española expone:

El cruce con las prioridades horizontales definidas en el Plan Director 2005-2008 se realizará en los tres tipos de contenidos de la ED, a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las prioridades horizontales son:

- Lucha contra la pobreza.*
- Defensa de los derechos humanos.*
- Igualdad de género.*
- Sostenibilidad medioambiental.*
- Respeto a la diversidad cultural.*

De estas cinco prioridades proceden los contenidos mínimos que deben tener las acciones de la ED. Las prioridades horizontales están incorporadas en todos los documentos y acciones de la cooperación, es necesario su seguimiento por parte de todos los agentes que intervengan y deben dotarlas de un mismo significado, de manera que el proceso educativo generado por distintos actores o en distintos espacios sean coherentes y se refuercen entre sí. (Ortega 2007:37). Incluida la evaluación, que para cumplir el criterio de coherencia interna, debe tener en cuenta la relación entre las actuaciones llevadas a cabo y las prioridades horizontales (Ortega 2007:71)

En cuanto a las prioridades sectoriales también podemos decir que, en la PED que estudiamos, se han tratado en gran parte. Las prioridades sectoriales han variado a lo largo de los distintos planes directores, y otras permanecen y pertenecen tanto a las prioridades horizontales como a las sectoriales, es el caso de igualdad de género. En la evaluación se han visto prácticamente todas las vigentes en el momento: Educación; Salud; lucha contra el hambre; medio ambiente; acción humanitaria; gobernanza democrática, participación ciudadana y desarrollo institucional; cultura y desarrollo; cultura de paz y por último género y desarrollo. No se han visto pueblos indígenas o promoción del tejido empresarial.

También la Prueba de evaluación se ha materializado en consonancia con la agenda internacional de desarrollo, ya que ha tenido en cuenta ítems específicos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como de Acción Humanitaria.

De la misma manera, antes mencionado en el apartado anterior, se ajusta a las últimas propuestas de evaluación de ED que sugiere UNESCO (UIS, 2014; Nd Unesco, 2014 y Hoskins 2016):

- El grupo técnico asesor para los indicadores educativos de “Educación para todos” post 2015 (UIS, 2014) propone la medición de sólo dos conceptos clave:
 - Conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se requieren para establecer sociedades sostenibles y pacíficas.
 - La participación en la educación ciudadana global, la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles.

Ambos se han considerado en la evaluación andaluza, en primer lugar, porque se ha evaluado en clave de competencias, y en segundo porque los contenidos de la prueba incluyen temáticas referentes a ciudadanía global y sostenibilidad, compartidos tanto por EDCG como por la CSC.

- Para evaluar el aprendizaje UNESCO propone cuatro áreas prioritarias que pueden servir de base para la evaluación de la Educación para la Ciudadanía Global y Educación para el Desarrollo Sostenible (Nd Unesco, 2014):
 - Los alumnos han adquirido los conocimientos, comprensión y pensamiento crítico sobre los problemas mundiales y la interrelación de los países y las diferentes poblaciones.
 - Los alumnos tienen un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades y derechos.
 - Los alumnos muestran empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
 - Los alumnos actúan con eficacia y responsabilidad en los contextos locales, nacionales y globales para un mundo más pacífico y sostenible.

Atendiendo a esta relación, también la evaluación andaluza cumple la propuesta, pues la gran mayoría de los ítems responden a estos requerimientos.

Así mismo el reciente estudio de la UNESCO de Bryony Hoskins 2016, reconoce la evaluación ICCS, en la que está basado el método de evaluación de ED que defiende la presente investigación, como idónea para evaluar la ECG y EDS.

Hemos visto en la evaluación ítems relacionados con las migraciones, aspectos que tratan diferentes culturas, concienciación sobre la escasez del agua a nivel mundial, desigualdades de género a niveles europeos y fuera de Europa. Desequilibrios económicos a nivel mundial, globalización e interdependencia. La educación por competencias ubica el proceso educativo dentro de un contexto, en la prueba, el entorno ha sido el colegio, la familia y el mundo. La evaluación ha empleado un lenguaje global, por tanto queda integrada en el mismo enfoque global que el concepto de ED en que nos posicionamos en esta investigación.

En el marco de intervención de la ED que propone la estrategia encontramos como Objetivo General:

“Promover una ciudadanía global comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como en la promoción del desarrollo humano y sostenible, a través de procesos de educación que transmitan conocimientos y promuevan actitudes y valores generadores de una cultura de la solidaridad”. (Ortega 2007:42)

El segundo Objetivo específico:

“Promover procesos de educación para el desarrollo coherentes con una cultura de la solidaridad que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global”. (Ortega 2007:42)

A la luz de los resultados obtenidos tras el análisis de la PED, comprobamos que, independientemente del resultado logrado en cada ítem, los centros educativos andaluces, están orientados a alcanzar tanto el objetivo general como el segundo objetivo específico propuestos en la estrategia de la ED. La CSC y la ED se complementan.

Al implementarse en el ámbito formal la enseñanza por competencias, se originó una situación de desorientación entre docentes por la metodología innovadora. En particular la CSC generaba desconcierto y la asignatura de Educación para la ciudadanía no disfrutó de acuerdos iniciales para dotarla de contenidos específicos. La prueba tiene fecha de Mayo de 2011, y teniendo en cuenta que la LOE que ha regulado e introducido la enseñanza por competencias es de 2006, confirma la celeridad en tratar de adaptarse a la normativa educativa. Se puede comprobar el esfuerzo por parte de la Administración andaluza por dotar de las competencias elementales para que el alumno sea un ciudadano activo, participativo, plural, concienciado y comprometido con un estado democrático, identificado con las instituciones europeas, pero también interesado, responsable y comprometido con las circunstancias globales, en conocer su realidad y contribuir a su mejora.

Todo ello puede ser un indicativo de que las líneas estratégicas y pautas de intervención prioritarias definidas para la intervención de ED en el ámbito formal han dado sus frutos, en los casos en que se haya intervenido en el ámbito formal.

Igualmente puede indicar que ante un vacío en la práctica de contenidos tanto de la CSC como de la asignatura de Educación para la ciudadanía, haya sido el ámbito formal el que ha encontrado los recursos necesarios en los producidos por ED previamente. Del mismo modo que la necesidad de aunar el aprendizaje en las escuelas a los requerimientos de la vida real ha llevado a basar la educación formal en competencias clave, materializándose en reformas educativas a nivel europeo, la educación formal, ha encontrado en la ED las conexiones con la realidad global que se demandaban.

Ambos sectores, ED desde el ámbito de la cooperación, y los centros educativos desde el ámbito de la educación, pueden unir fuerzas para lograr una mayor efectividad. Creemos que el lenguaje que ha utilizado la estrategia, similar al del ámbito educativo ha contribuido a la sinergia que, sin duda, se ha dado entre ambos ámbitos.

La prueba en sí misma es un ejercicio de ED y se acerca a los objetivos establecidos por la estrategia, la evaluación es un estímulo para implementar ED. Pepper (2011) afirma que la evaluación puede influir fuertemente en la enseñanza aprendizaje, y junto a la formación del profesorado se identifican como los dos vectores que hacen

efectiva la implementación de las políticas educativas y que los alumnos desarrollen con éxito sus competencias clave. Si el ámbito educativo pretende contextualizarse en una perspectiva global, una procedencia más que conveniente puede ser desde la ED, debido a que el ámbito de la cooperación, por su conexión con el mundo del voluntariado es más fiel a la realidad que si proviene de otras fuentes. Adicionalmente la formación del profesorado es prioritaria, tanto en la formación universitaria recibida, como al profesional que ejerce, porque una vez se ha logrado concienciar introduce la ED de forma regular en su labor docente. Ello multiplica el esfuerzo y recursos empleados en ED y garantiza que perdure el carácter solidario y global en el centro, frente a actuaciones esporádicas dirigidas al alumno.

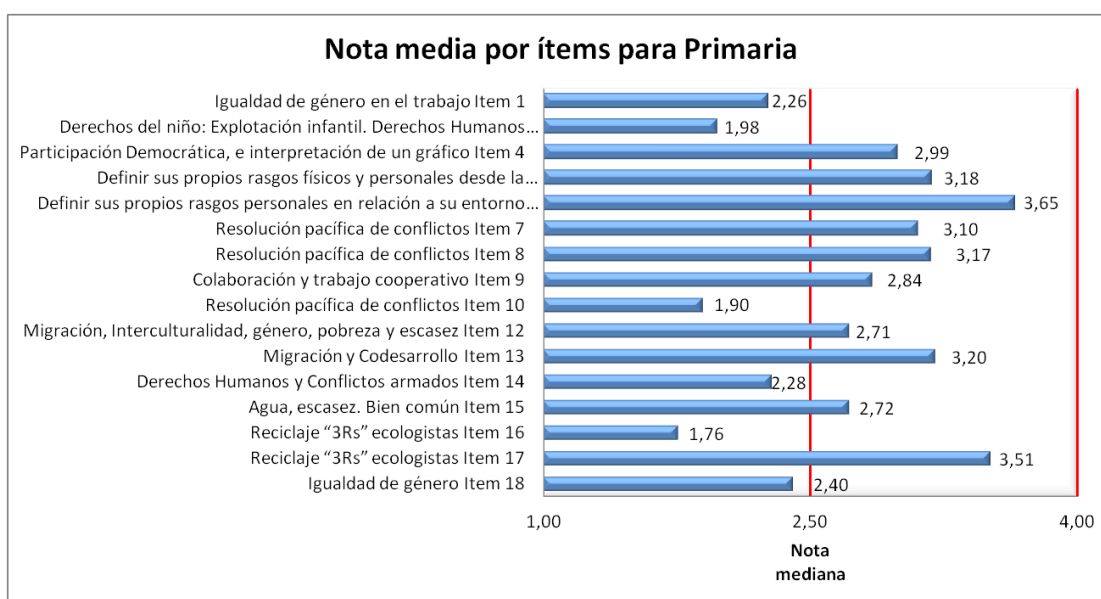
En consecuencia, tras aceptar la Hipótesis de que podemos contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal valiéndonos de evaluaciones que ya se realizan en el ámbito educativo, también podemos comprobar el dominio o grado de adquisición en conocimientos, habilidades y actitudes, que los alumnos evaluados muestran **en determinadas temáticas de ED. Para ello se han empleado las puntuaciones resultantes de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana.** En síntesis, hemos esquematizado los resultados obtenidos por el alumnado en las Gráficas 3 y 4, que muestran visiblemente que unos temas tratados obtienen mejores resultados que otros.

Con el análisis pormenorizado del cuadernillo de evaluación y las puntuaciones que observamos en la gráfica 3, deducimos que las temáticas más aventajadas, son resolución pacífica de conflictos, convivencia y democracia (Preguntas 4 a 10). También pueden considerarse materias superadas Migración y Codesarrollo (12 y 13), según la PED, ya que presentan una puntuación media apta. Esto puede orientar al formador sobre las necesidades en estas materias; seguir profundizando, ampliar o extender perspectivas.

Sin embargo hay temáticas que necesitan mayor esfuerzo para obtener un progreso: Igualdad (1 y 18), que presenta una necesidad clara por seguir trabajando aspectos

básicos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales. En la misma situación nos encontramos en materia de Derechos Humanos (2 y 14). Son indicadores referentes, que cada centro educativo debe considerar para mejorar sus resultados según su propio contexto y circunstancias. En el mismo sentido orienta al profesorado para tomar decisiones pedagógicas o respecto a la programación didáctica. También puede guiar sobre la adecuación de los recursos y aportaciones que puedan realizar otras instituciones y agentes sociales que intervengan en los centros educativos, ya que estas competencias no sólo se adquieren desde las distintas asignaturas que contiene el currículo, sino con cualquier relación interpersonal que se dé en el centro educativo, incluidas las actividades extraescolares, complementarias o del ámbito familiar.

Por último, la temática medio ambiental (15, 16 y 17), presenta buenos resultados conceptuales y procedimentales, pero requiere mejorar la promoción de propuestas ecológicas e iniciativa personal, la adopción de hábitos respetuosos con el medio ambiente, la protección y cuidado del entorno, enfocado no sólo, al compromiso del alumno sino que éste se encuentre motivado a implicar a individuos de su entorno, abordando estos problemas e influyendo en la trayectoria de la vida pública.



Gráfica 3: Puntuación media por preguntas, en Primaria

Analizadas cada una de las preguntas de la PED de Secundaria, relacionadas con ED, podemos obtener conclusiones claras también.

En la prueba se presenta la pregunta 1, en la que se comprueba que el alumno identifica las causas del conflicto, si es capaz de proyectar el problema a un ámbito de dimensión global, y si también ha adquirido estrategias y habilidades de diálogo para resolver una dificultad en su ámbito más cercano así como compromiso para solucionarlo. En esta materia se obtiene buena puntuación. Gráfica 4. En cuanto a la colaboración y trabajo en equipo (pregunta 3) también el alumno adquiere buena nota.

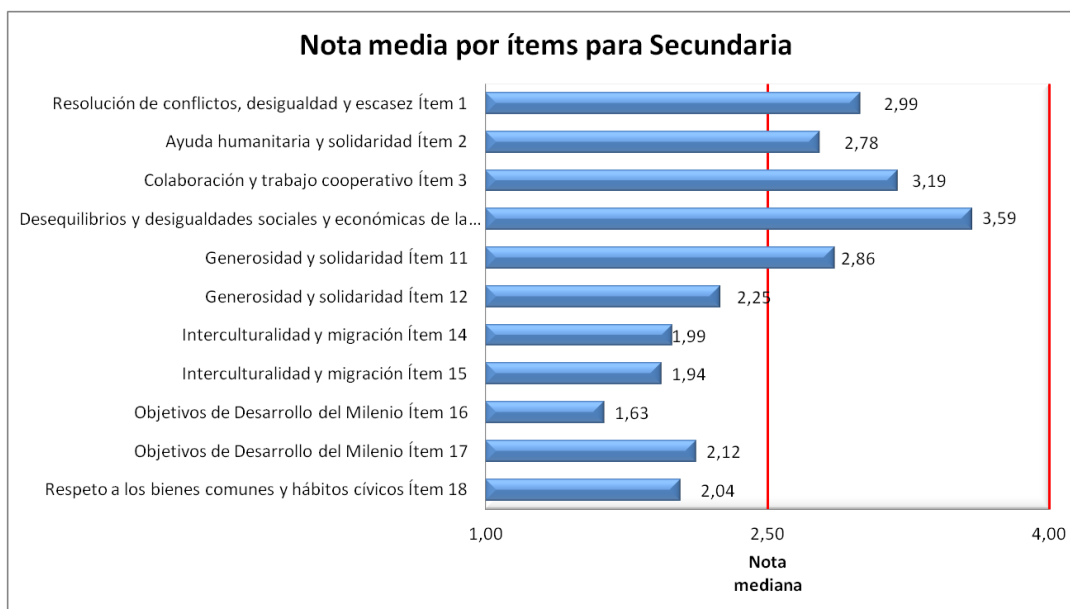
Hallamos buen resultado en la puntuación obtenida a preguntas que facilitan saber si el alumno identifica y entiende aspectos relacionados con la Ayuda Humanitaria (2 y 5), la globalización y los desequilibrios sociales. Si tiene habilidades de análisis y síntesis de los hechos e imágenes relacionadas con ello, y si muestra valores solidarios y de respeto a situaciones de emergencia o injustas, reconocer organizaciones no gubernamentales y formas de voluntariado. Son temáticas de la Prueba que igualmente podrían pertenecer a un proyecto de ED.

Por el contrario cuando se trata de aproximar la solidaridad a lo vivencial, sólo obtiene buena calificación en la pregunta 11 que únicamente requiere de capacidades cognitivas. La pregunta que cuestiona una actitud y conducta solidaria (12) obtiene muy baja puntuación, es una cuestión que calibra actitudes de aprecio, de ayuda, solidarias y generosas en la práctica, cuestiona los valores de socorro y protección de los más necesitados al uso cotidiano.

No se logra superar la prueba si hablamos del el uso correcto de Bienes y espacios Comunes o el mantenimiento del entorno (18).

Como tampoco obtienen buen resultado las preguntas referidas a interculturalidad y migraciones (14 y 15). En la prueba se reflexiona sobre los movimientos migratorios e interrelaciona presente, pasado y futuro, nos posiciona en lugar del emigrante que fuimos en otra época. El fenómeno migratorio se presenta hoy en día con carácter global, al igualmente pertenecen a un contexto global las preguntas referidas a los

Objetivos de Desarrollo del Milenio (16 y 17). Desafío de la humanidad que busca reducir las causas de la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental.



Gráfica 4: Puntuación media por preguntas de Secundaria

De una primera observación de datos se pueden extraer conclusiones válidas y útiles tanto a profesorado como a centros educativos y agentes sociales que intervienen con actuaciones de ED en el ámbito educativo formal, pueden emplearse en su beneficio y orientar futuras actuaciones.

Como antes hemos mencionado, otras evaluaciones similares se han realizado a nivel nacional, y a nivel internacional.

Sólo las comunidades autónomas de Aragón, Cantabria, País Vasco y Principado de Asturias, junto a Andalucía han evaluado la prueba de la CSC en periodo de vigencia de la LOE, pero sólo se ha publicado el cuadernillo de evaluación en Asturias y Cantabria, que en materia de ED no son comparables al andaluz pues el número de ítems es mucho más reducido, se tratan menos temáticas, y en ninguno de los casos, salvo en Andalucía, se ha podido acceder a los datos resultantes. Esto prueba la considerable

heterogeneidad en los criterios de evaluación de las distintas administraciones regionales a los que alude Pepper (2011).

No podemos finalizar las conclusiones del presente capítulo sin antes detenernos en contemplar con algo más de detalle las evaluaciones correspondientes a otros rangos geográficos, y que bien podrían ser fuente de datos para conocer el estado de ED. A nivel nacional se ha realizado la Evaluación General de Diagnóstico por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009a), tal como propone la LOE. Obtiene datos representativos de alumnado de centros de comunidades autónomas y del conjunto del estado. Cuenta con el inconveniente de que, la Competencia Social y Ciudadana sólo se ha evaluado una vez, en 2009 para cuarto curso de educación Primaria y en 2010 para segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) cuyo objetivo es investigar el grado de civismo y ciudadanía de los jóvenes para comprender y asumir los derechos, libertades y responsabilidades que les corresponden como ciudadanos, es realizado por la IEA, Asociación Internacional para la Evaluación; por primera vez en el año 1971; un segundo estudio fue en 1999; España se incorporó en el tercero realizado en 2009 (Instituto de Evaluación 2009b), en el que participaron 38 países de todo el mundo, de ellos 25 países son europeos, también hubo participación de países americanos y asiáticos. En total compusieron la muestra un total de 4500 alumnos españoles de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria y 2250 docentes seleccionados para responder al cuestionario del profesorado.

Estas dos evaluaciones, con proyección nacional e internacional respectivamente, podrían orientar sobre aspectos de ED, vistos algunos de los ítems liberados. Para poder hacernos una idea mostramos a continuación algunos de los ítems liberados de pruebas que se han realizado hasta la fecha, uno de Evaluación General de Diagnóstico 2009 (Instituto de Evaluación 2009a), el otro ICCS de 2009 (Instituto de Evaluación 2009b), ilustraciones 53 y 54.

Un reciente estudio de Bryony Hoskins, encargado por la UNESCO y publicado a finales de 2016, reconoce la evaluación ICCS como idónea para evaluar la ECG y EDS, que bajo nuestro posicionamiento teórico ambas quedan integradas dentro de ED.

La evaluación ICCS, ha sido guía para el tratamiento de la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana en España (Roca 2013:12) que a su vez es el método de evaluación que defiende la presente investigación como aplicable a la ED.

Por consiguiente, en dicho documento encontramos un aval que aporta solidez a las conclusiones obtenidas en esta Tesis. Significa que el modelo de evaluación que proponemos aquí ya cuenta con la aceptación y confianza de expertos evaluadores como medición y seguimiento de la ED.

5. (S039) El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice: *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.*

Señala en cuál de las siguientes situaciones se vulnera este derecho:

- A En un restaurante, un camarero sirve la mesa a empresarios con mucho dinero.
- B Tras un examen, un profesor de Matemáticas pone notas diferentes a sus alumnos en lugar de poner a todos la misma nota.
- C En una empresa, una administrativa cobra un 25% menos de sueldo por ser mujer a pesar de que realiza las mismas tareas que sus compañeros de trabajo.
- D Una persona no quiere pagar por el periódico el mismo precio que los demás alegando que su sueldo está por debajo de la media del resto de las personas.


Bloque: Las sociedades actuales
Proceso: Comprender los hechos sociales
Respuesta correcta: C
Puntuación: 484
Aciertos: 57,9%
Nivel: 3

6. (S040) ¿Qué puedes hacer tú para ayudar al cumplimiento de los derechos humanos?

- A A mi edad todavía nada; podré hacer algo cuando sea mayor de edad.
- B Nada, es solamente responsabilidad de los gobernantes de los países.
- C La Declaración de los Derechos Humanos ya se cumple totalmente, no es necesario que yo haga nada al respecto.
- D Por ejemplo, puedo respetar las opiniones de los demás y no discriminar a nadie.

Bloque: Las sociedades actuales
Proceso: Convivir en sociedad
Respuesta correcta: D
Puntuación: 366
Aciertos: 79,8%
Nivel: 1

7. (S041) A continuación tienes una serie de hechos reales. Coloca una (X) en la columna correspondiente si piensas que cada hecho supone cumplimiento o incumplimiento de los derechos humanos.

	Cumplimiento	Incumplimiento
1.200 millones de personas viven con menos de un dólar al día.		
Hay programas de escolarización en países africanos.		
Unos padres casan a una niña de 11 años con un hombre de 40.		
Un niño de 7 años es reclutado a la fuerza por un grupo guerrillero.		
El sistema sanitario asegura la asistencia médica a todas las personas.		

Bloque: Las sociedades actuales
Proceso: Comprender los hechos sociales
Respuesta correcta: Abierta
Puntuación: 443
Aciertos: 66,5%
Nivel: 2

Pedro compra unos zapatos nuevos para el colegio. Después, Pedro se entera de que sus zapatos nuevos han sido fabricados por una empresa que contrata a niños para fabricar los zapatos en una fábrica y les paga muy poco dinero por su trabajo. Pedro dice que no volverá a ponerse sus nuevos zapatos.

CI2SHM1

Q ¿Por qué se negaría Pedro a ponerse sus zapatos nuevos?

- Cree que los zapatos fabricados por niños no durarán mucho.
- No quiere mostrar su apoyo a la empresa que los ha fabricado.
- No quiere apoyar a los niños que los han fabricado.
- Está enfadado porque ha pagado más por los zapatos de lo que realmente valen.

Pedro quiere que otras personas se nieguen a comprar los zapatos.

CI2SHM2

Q ¿Qué es lo mejor que puede hacer para conseguirlo?

- Comprar él mismo todos los zapatos para que nadie más pueda comprarlos.
- Devolver los zapatos a la tienda y pedir que le devuelvan el dinero.
- Bloquear la entrada de la tienda para que las personas no puedan entrar en ella.
- Contar a otras personas cómo se fabrican los zapatos.

El estímulo de los ítems 2 y 3 proporciona a los alumnos un contexto y un ejemplo de consumo ético. El ejemplo 2 requiere que los alumnos interpreten la motivación fundamental para la acción cívica y la relaciona con un ejemplo familiar de trato "injusto" de los individuos en el contexto internacional. Las respuestas correctas a este ítem son un indicador de logro del nivel 1 de competencia y en España ha contestado correctamente el 82,8% de los alumnos frente al 73% de los alumnos en los países participantes en este estudio con un porcentaje de logro que va del 38 al 92%. Las respuestas correctas del ítem 3 han alcanzado en España el 88,8%.

Ilustración 54: Ítem liberado del estudio ICCS.
Fuente: Instituto de Evaluación (2009b)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO IV

RENDIMIENTO EN ED DEL ALUMNADO

Puntuación obtenida en la Prueba de Evaluación de Diagnóstico

En el capítulo IV, hemos analizado los paralelismos entre la Educación para el Desarrollo (ED) y la Competencia Social y Ciudadana (CSC). También se efectuó una revisión detallada de los ítems que componen la Prueba de Evaluación de Diagnóstico (PED) de la CSC realizada en Andalucía, obteniendo como resultados que ambos mantienen elevadas coincidencias tanto de los contenidos tratados como por la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La prueba de la CSC, cuya metodología evaluativa está ampliamente aceptada en el ámbito formal, también se ajusta a los requerimientos de evaluación de ED propuestos por organismos internacionales como la UNESCO, Bryony Hoskins (2016), Nd UNESCO (2014), UIS (2014), en consecuencia es una prueba fiable y apropiada para conocer el estado de la ED en los centros educativos, aporta información que permite el seguimiento de los progresos del alumnado de manera objetiva.

A partir de estas evidencias empíricas, podemos abordar los últimos objetivos de esta Tesis, dado que se cumplen las circunstancias para verificar las hipótesis de que los resultados de la prueba de diagnóstico de la CSC nos permitirán, en primer lugar, **Comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria andaluces** y en segundo lugar, nos facilitará **Comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba.**

Los datos empleados son inéditos, no mostrados hasta el momento por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, ni explotados por otros investigadores.

1. Metodología

Hemos aplicado un diseño no experimental que, al contrario que el experimental, es el que se realiza sin manipular deliberadamente las variables.

En la investigación no experimental o también conocida como investigación Ex Post Facto, término latino que significa después de ocurridos los hechos, se observan las variables tal y como se dan en su contexto. Se pueden utilizar métodos estadísticos descriptivos para el tratamiento de análisis de datos, comprobar hipótesis utilizando grupos semejantes excepto en algún aspecto o característica específica, con la intención de establecer relaciones causa-efecto. La limitación de este método es que impide afirmar con seguridad la relación causal entre dos o más variables, debido a que no se disponga de datos correspondientes a otros factores que estén afectando a la variable dependiente, pese a ello puede orientar futuras investigaciones.

En particular este diseño no experimental se puede clasificar como transeccional o transversal, ya que se han recopilado los datos referidos a un tiempo único, por ello cuenta con el inconveniente de no poder comparar datos en diferentes periodos que posibiliten observaciones de cambio, causas y consecuencias a través del tiempo, sin embargo da la posibilidad de proporcionar una fotografía o imagen de la situación de la ED en Andalucía.

1.1 Fuente de datos. Descripción de Variables Independientes y Dependientes

Los datos con los que contamos para este apartado son el resultado de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC realizada por los alumnos de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria realizada en el curso 2010-2011.

Estos segmentos de población deben realizar la prueba según la Ley Orgánica de Educación, vigente en el curso escolar mencionado. Es una prueba sin efectos académicos, de carácter formativo y orientador. Andalucía es la única comunidad que ha evaluado esta competencia de manera tan exhaustiva frente a otras comunidades, centradas hasta ahora en las materias más tradicionales.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) nos suministró los datos de los que nos valemos para lograr los objetivos propuestos. Disponemos de la puntuación obtenida en cada ítem, agrupada, no por alumno sino por centro educativo, cuya identidad se mantiene oculta para nosotros por motivos de protección de datos. Disponemos también del Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) asociado a dicho centro y su correspondiente clasificación según tipo del que se trate; Público, Privado o Concertado.

Asimismo hemos acudido a distintos departamentos de la Consejería de Educación Andaluza, para saber qué centros educativos participaron en Programas Educativos concretos el año 2010-2011. Determinados Planes y Programas educativos pueden ayudar a la adquisición de las competencias evaluadas. Haciendo un análisis relacional, esperamos encontrar en ellos posibles factores externos capaces de influir en los resultados.

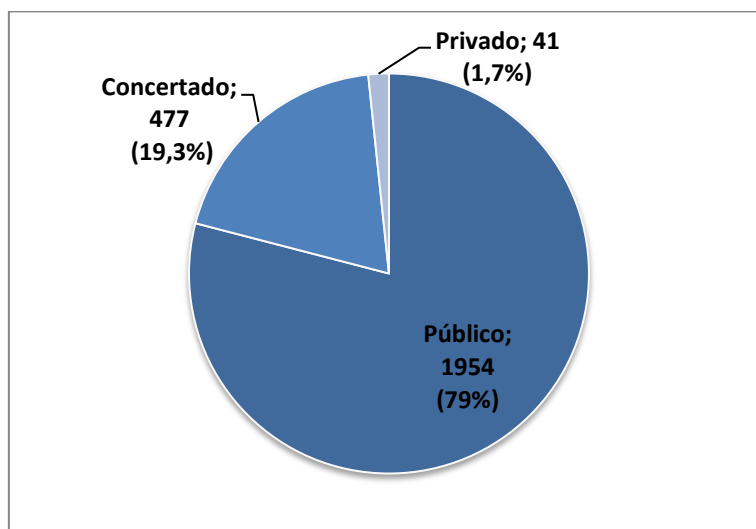
En síntesis tenemos que las variables sustanciales de estudio son las puntuaciones obtenidas en cada uno de los 18 ítems, variables cuantitativas continuas, junto a los factores asociados concernientes al tipo de centro, ISC y pertenencia a Programas educativos complementarios.

No ha sido fácil recopilar estos datos, pues en el mejor de los casos, se han logrado después de un año de peticiones. En particular, al referirnos a los resultados de la prueba, hay que resaltar que es extraordinario poder disponer de ellos, pues la AGAEVE no los concede para su explotación fuera de la Agencia.

Pasamos a hacer una descripción de los datos que nos proporciona la AGAEVE utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Disponemos de las calificaciones medias obtenidas por un total de 2472 centros en Primaria. Se distribuyen según el tipo de centro en Públicos, Concertados y Privados, (Ver Gráfica 5).

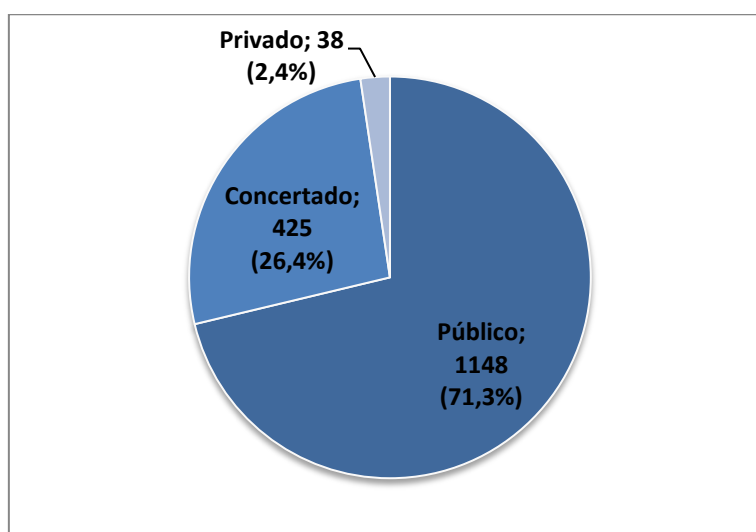
Gráfica 5: Número y proporción de Centros de Primaria según Tipo



Fuente: A partir de datos de AGAEVE

En secundaria hay 1611 centros cuyas proporciones de centros concertados y privados aumentan ligeramente respecto al número que registra primaria. (Gráfica 6)

Gráfica 6: Número y proporción de Centros de Secundaria según Tipo



Fuente: A partir de datos de AGAEVE

Estos mismos centros educativos vienen clasificados en cinco grupos distintos según Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) distribuidos tal como se indica en la Tabla 30.

Tabla 30: Distribución de Centros de Primaria y Secundaria respectivamente clasificados según su ISC

ISC	Primaria		Secundaria	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	486	19,7	324	20,1
Medio Alto	492	19,9	324	20,1
Medio	503	20,3	322	20,0
Medio Bajo	493	19,9	322	20,0
Bajo	498	20,1	319	19,8
Total	2472	100,0	1611	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE

1.2 Programas Educativos Complementarios

La Junta de Andalucía promueve actividades de apoyo a la educación, que guardan relación con la adquisición de competencias relacionadas con ED. Entre otros destacan la “Red Escuela: Espacio de Paz” REEP y el programa de educación ambiental ALDEA.

La REEP se sustenta en los planteamientos del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, de 2002. En el curso 2010-2011, año en que se realizó la PED que analizamos, la REEP propone seis ámbitos para profundizar, desde la cultura de paz, en la construcción del Plan de Convivencia del centro. Favorece el trabajo en equipo, la solidaridad y la participación.

Tal como vimos en la Tabla 18 del Capítulo II, uno de los seis ámbitos que promueve es la Promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos. Esta opción es la más solicitada por los centros educativos, y en la orden que lo regula se contemplan actividades como el diseño de campañas y jornadas para desarrollar aspectos transversales en consonancia con la educación para la paz, solidaridad, igualdad de género e interculturalidad, contando con la participación de la comunidad y del entorno, (Junta de Andalucía 2006).

Esto nos sugiere que el programa puede contribuir en gran medida a mejorar la calificación obtenida en la PED, ya que abarca un gran número de contenidos y temáticas que evaluó la prueba.

Por otro lado, la Consejería de Educación y la Consejería de Medio Ambiente colaboran en la tarea de potenciar la Educación Ambiental en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, entendiendo ésta como un eje transversal que constituya un nexo entre el alumnado andaluz y su entorno. Su objetivo general es:

“Promover el desarrollo integrado de iniciativas de educación para la conservación de los recursos naturales y la promoción del desarrollo sostenible en el ámbito de la comunidad educativa andaluza, al objeto de contribuir a una sociedad más pro-ambiental, justa y solidaria”. Junta de Andalucía (2010b)

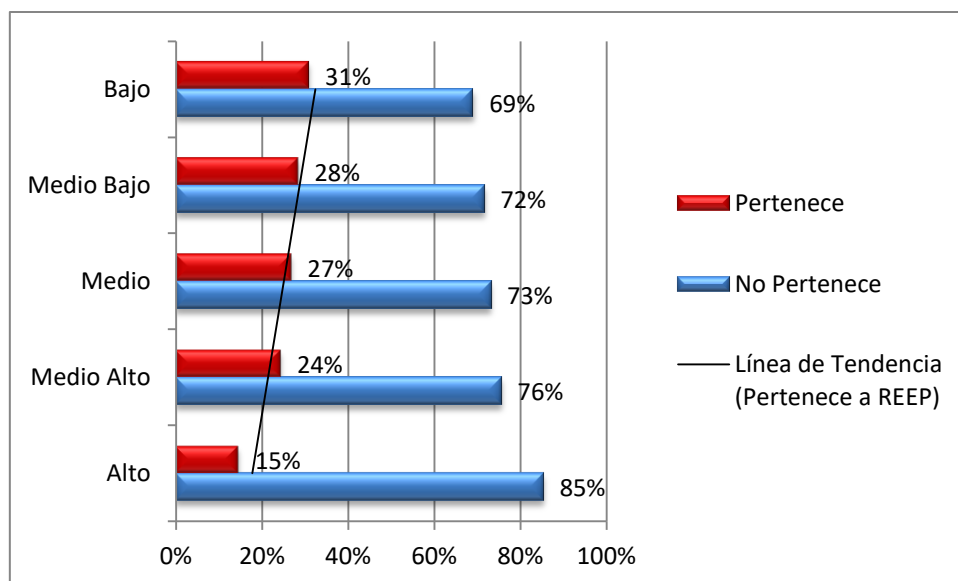
El programa ALDEA, es a su vez una agrupación de programas medio ambientales; así tenemos por ejemplo la Red Andaluza de Ecoescuelas, KiotoEduca, Crece con tu árbol, Cuidemos la costa, El Agua, naturalmente; La Naturaleza y tú, Espacio Natural de Doñana. Espacio Natural de Sierra Nevada y otros. También hay rutas educativas: excursiones y actividades en centros específicos para la educación ambiental, tanto de un día como de tres días. Se ofrece educación ambiental en jardines botánicos, y se premian a los centros educativos ejemplares con el distintivo de la Bandera Verde. Se llevan a cabo tareas de reforestación, reciclaje, análisis y toma de datos de entornos costeros, conocimiento del entorno natural, sensibilización respecto al valor del agua, etc.

Se puede apreciar que los centros educativos reciben por numerosas vías, grandes incentivos a la formación ambiental. Todos ellos son programas dirigidos a la concienciación sobre la necesidad de protección y cuidado del medio ambiente.

En consecuencia esto nos hace pensar que los centros adscritos a los distintos programas ALDEA, de apoyo a la educación ecológica, podrían obtener una mejor puntuación en preguntas de carácter medio ambiental.

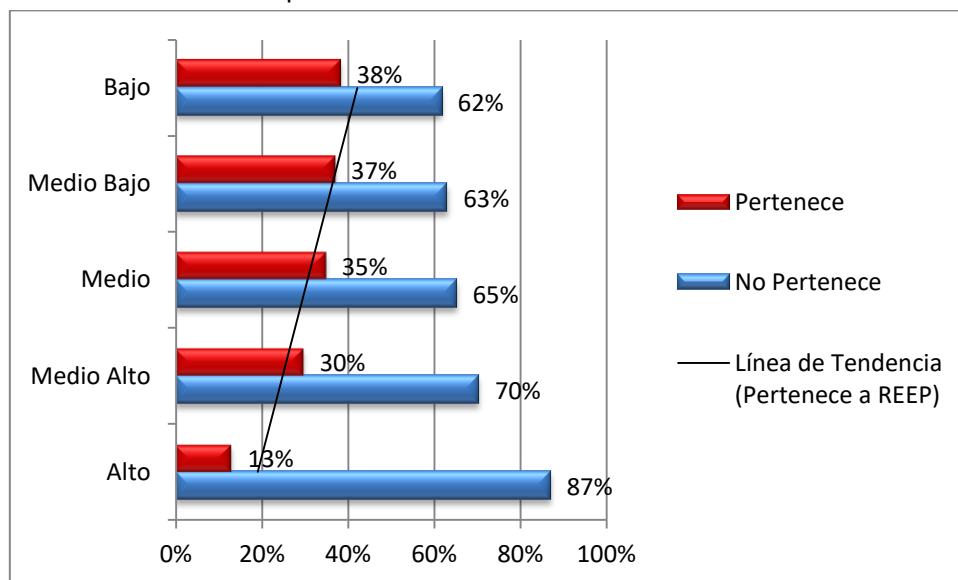
En los siguientes gráficos 7 adscripción a REEP de primaria, Gráfico 8 REEP secundaria y Gráfico 9 adscripción ALDEA primaria, se muestran las proporciones de centros educativos adscritos a dichos programas respecto al total.

Adscripción a REEP en Primaria curso 10-11:



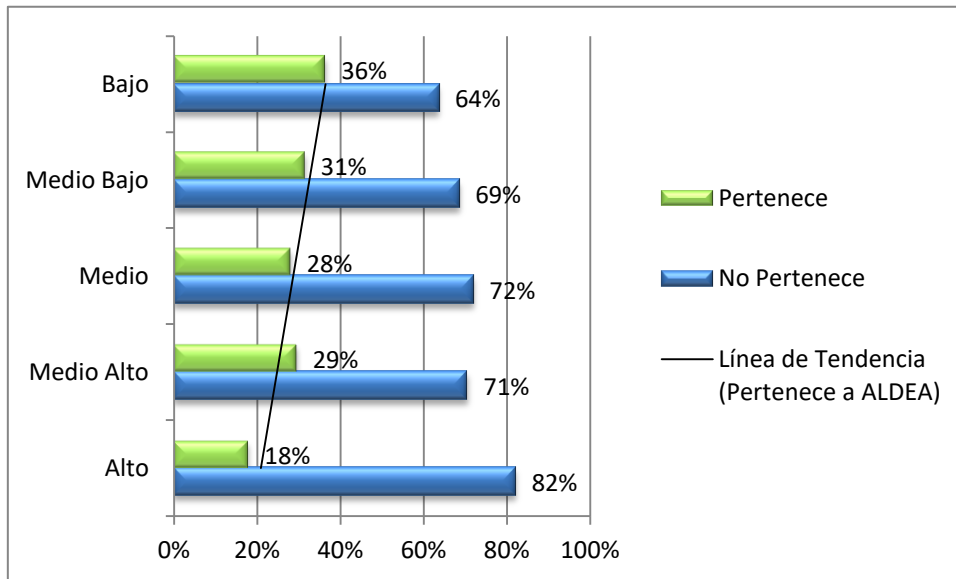
Gráfica 7: Centros de Primaria Clasificados por Pertenencia a REEP según ISC

Adscripción a REEP en Secundaria curso 10-11:



Gráfica 8: Centros de Secundaria Clasificados por Pertenencia a REEP según ISC

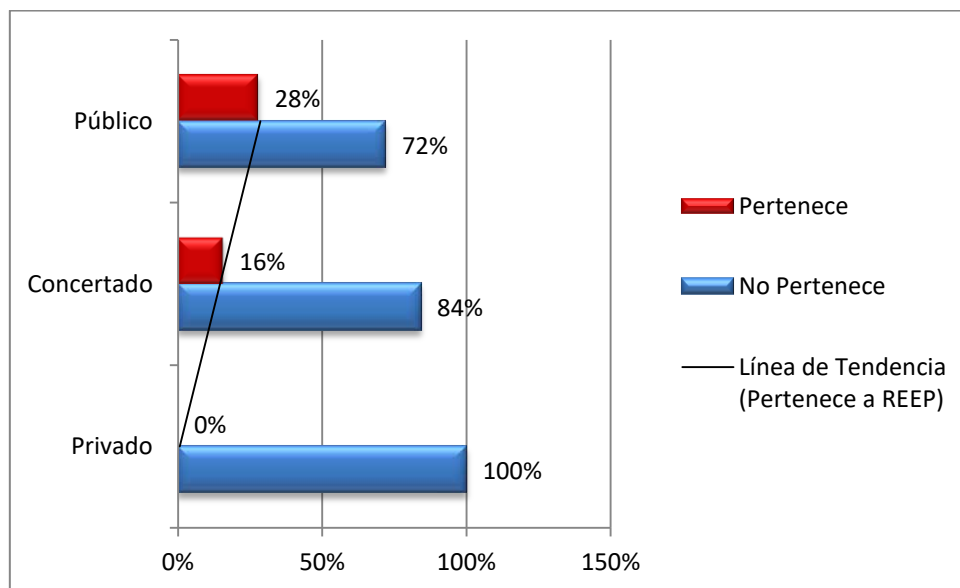
Adscripción a ALDEA en Primaria curso 10-11



Gráfica 9: Centros de Primaria Clasificados por Pertenencia a ALDEA según ISC

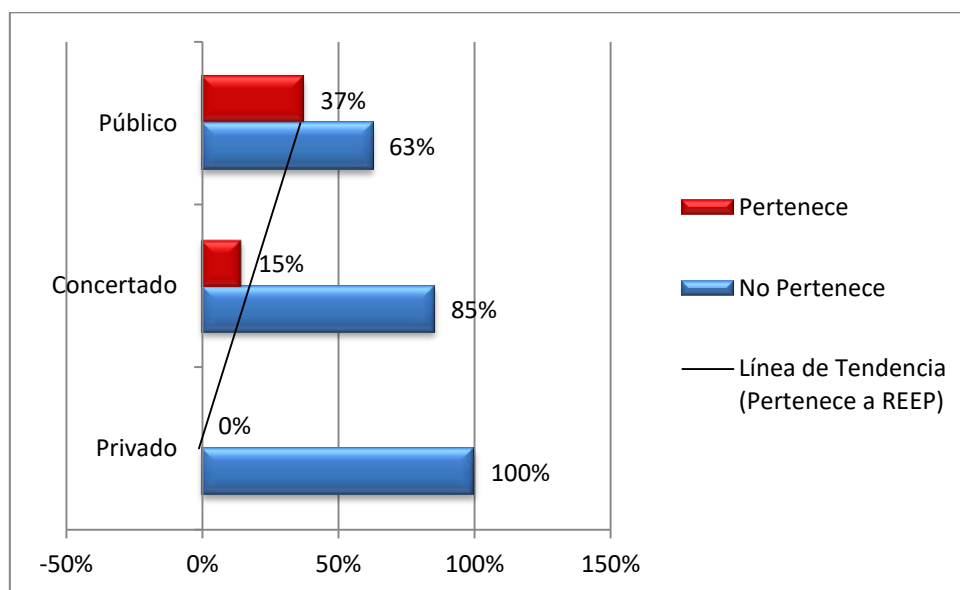
La adscripción a ALDEA en Secundaria también se da, pero al no existir preguntas de carácter ecológico en la PED de Secundaria, no procede análisis relacional para este programa educativo en dicho nivel.

Estas mismas adscripciones por tipo de centro, señalan que sólo participan públicos y concertados, pues a los privados no se les permite al no estar sostenidos con fondos públicos, Gráfica 10.



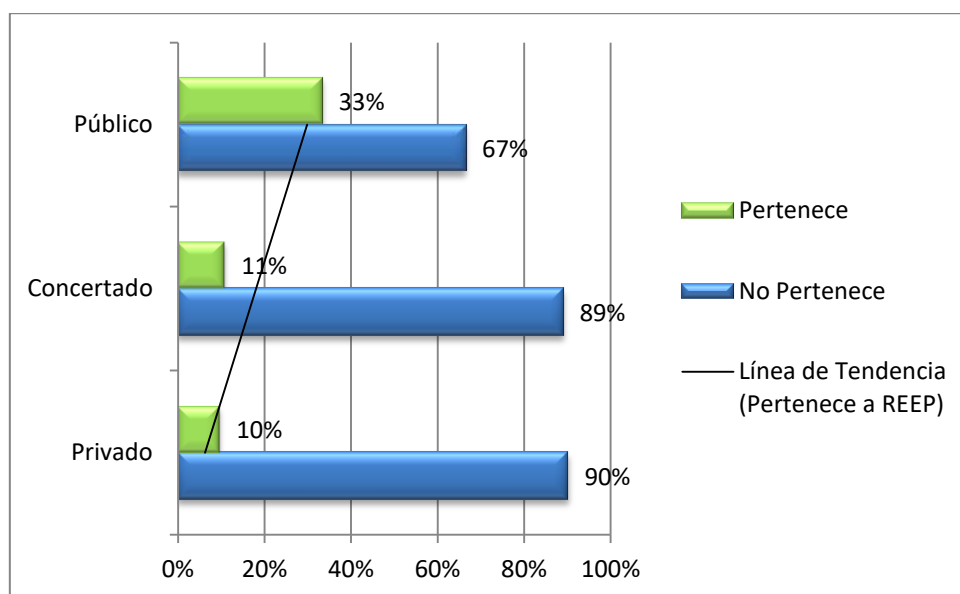
Gráfica 10: Centros de Primaria adscritos a REEP según tipo de centro curso 10-11.

En secundaria las proporciones de participación son parecidas a primaria, son los públicos mayoritariamente los adscritos al programa. Gráfica 11.



Gráfica 11: Centros de Secundaria adscritos a REEP según tipo de centro curso 10-11.

En cambio, aunque los centros privados pueden formar parte de los programas de ALDEA, sólo se suscriben un 10% de ellos. Gráfica 12.



Gráfica 12: Centros de Primaria adscritos a ALDEA según tipo de centro curso 10-11.

1.3 Descripción de la Variable Dependiente

Aunque el valor de puntuación de cada pregunta puede oscilar entre 1 y 4, la suma resultante de los 18 ítems que componen la prueba, da lugar a valores en la puntuación más elevados. Esta nota global es la variable principal, objeto de estudio, a la que llamaremos genéricamente SOCIALpd.

En la Tabla 31 se muestran las principales medidas de síntesis de la nota general de la prueba.

Tabla 31: Medidas de síntesis de la nota global de la Prueba de Diagnóstico de la CSC

Estadísticos de SOCIALpd			
	Primaria	Secundaria	
N Válidos	2472	1611	
N Perdidos	0	0	
Media	50,80	46,71	
Error típico de la media	0,12	0,13	
Mediana	50,81	46,39	
Moda	51,00	44,00	
Desviación típica	5,95	5,36	
Varianza	35,36	28,68	
Asimetría	-0,37	0,05	
Error típico de asimetría	0,05	0,06	
Curtosis	1,50	0,51	
Error típico de curtosis	0,10	0,12	
Rango	50,14	43,04	
Mínimo	20,67	22,09	
Máximo	70,81	65,13	
Percentiles	25	47,35	43,07
	50	50,81	46,39
	75	54,47	50,28

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE

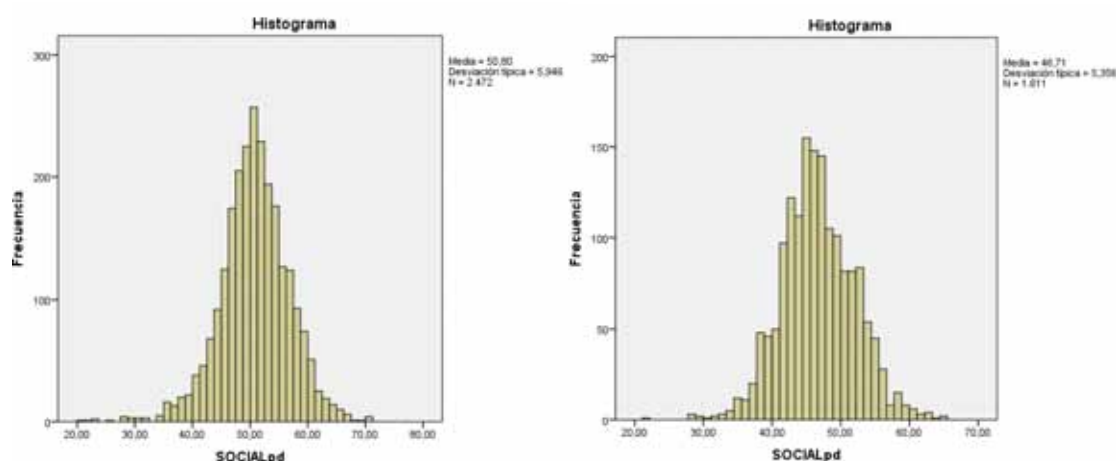
Las bases de datos no presentan ningún valor perdido, de forma que contamos con 2472 y 1611 observaciones válidas para primaria y secundaria respectivamente.

Las medidas de posición, media, mediana y moda, que sintetizan los datos en valores representativos, tanto para primaria como para secundaria, coinciden aproximadamente en los tres estadísticos.

Las medidas de dispersión nos dicen hasta qué punto las medidas de tendencia central son representativas como síntesis de la información. Las desviaciones típicas 5,95 y 5,36 indican una dispersión moderada de los datos con respecto a sus medias.

Los coeficientes de asimetría toman valores de -0,37 para primaria y 0,05 para secundaria que no son significativos, con un error estándar de 0,05 y 0,06 respectivamente. Aunque para primaria puede observarse cierta asimetría a la izquierda y para secundaria algo de asimetría a la derecha, podemos considerar que la distribución de datos es simétrica, ver Gráfica 13.

Gráfica 13: Histogramas primaria (izquierda) y secundaria (derecha) de la variable SOCIALpd



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE

En primaria se presentan valores comprendidos entre 20,67 y 70,81 con un rango de 50,14. En secundaria el rango es de 22,09 y 65,13 respectivamente. A pesar del amplio recorrido, la curtosis es de 1,50 y 0,51 acompañadas de un error estándar de 0,10 y 0,12 para cada nivel educativo, las distribuciones son ligeramente leptocúrticas, presentan un elevado grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, así lo demuestran los rangos intercuartílicos de 7,12 para primaria y 7,21 en secundaria. Con todos estos datos se pueden considerar ambas distribuciones normales.

1.4 Error muestral

Pese a que la prueba se realiza sobre toda la población de alumnos que estén cursando los niveles académicos que establece la ley educativa, hay centros educativos, que por distintos motivos, no llegaron a realizar la prueba. Así nos lo confirmó la AGAEVE.

Al consultar el número de centros educativos que constan en el censo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el curso 2010-2011, año de realización de la prueba, encontramos ciertas diferencias.

Tabla 32: Unidades y Recursos utilizados en 2010-2011 Junta de Andalucía.

Tamaño de la Población total	Número de centros censados, clasificados por nivel de enseñanza que imparten	
	Educación Primaria	E. Secundaria Obligatoria
Público	2000	1157
Concertado	471	414
Privado	56	52
Totales	2527	1623

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2011c)

La Tabla 32 nos muestra el número de centros reales o censados, y nos informa de que disponemos de 55 casos menos en primaria y 12 centros menos en secundaria en nuestra base de datos. Por mínima que sea la diferencia, nos obliga a hacer inferencia en lugar de descripción estadística, ya que no disponemos de todo el universo de centros sino de una muestra. Significa que nos resta calcular del error muestral, conocido el tamaño de la población y la muestra de datos de la que disponemos.

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

Donde N , es el tamaño de la población; n , el tamaño de la muestra; Z , el nivel de confianza; p y q son las probabilidades de éxito o fracaso, para nosotros datos desconocidos, suponemos la situación de mayor heterogeneidad, 50%, que maximizaría el margen de error; d , el error admisible de la muestra en términos de proporción, nuestra incógnita en esta ecuación.

Utilizando un Nivel de confianza del 95%, obtendríamos un margen de error de $\pm 0,3\%$ para primaria y $\pm 0,2\%$ para secundaria. Es el margen de error que tendrá el resultado que obtengamos, son valores de error muy pequeños, debido a que nuestra muestra es muy grande en proporción a la población.

2. Descripción cuantitativa de los resultados de la Prueba de Primaria

Para tener una visión general y claramente perceptible de las calificaciones obtenidas, en la Tabla 33, se muestra la nota media que los centros educativos andaluces han obtenido. Se ha clasificando a la vez por el tipo de centro educativo y por el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC).

Téngase en cuenta que al expresar los datos diferenciando cada pregunta por separado, la nota mínima toma valor 1 y la máxima 4.

Tabla 33: Valores medios de la puntuación obtenida en cada ítem, clasificada por ISC y tipo de centro, para alumnos de Educación Primaria

ITEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM	Índice Socioeconómico y Cultural, clasificación 1a5														
		Alto			Medio-Alto			Medio			Medio-Bajo			Bajo		
		Púb	Concert	Priv	Púb	Concert	Priv	Púb	Concert	Priv	Púb	Concert	Priv	Púb	Concert	Priv
Valor Medio de la Puntuación obtenida en cada ítem clasificada por tipo de centro																
1	Igualdad de género en el trabajo	2,24	2,32	2,33	2,31	2,30		2,26	2,33		2,25	2,40		2,19	2,24	
2	Derechos del niño: Explotación infantil. Derechos Humanos	2,15	2,20	2,28	2,05	2,04		1,99	1,96		1,91	1,72		1,78	1,74	
3	Interpretación de un gráfico: resultado de unas elecciones	3,80	3,85	3,86	3,79	3,79		3,76	3,73		3,71	3,65		3,59	3,47	
4	Participación Democrática, e interpretación de un gráfico	3,15	3,24	3,36	3,09	3,04		3,02	2,96		2,93	2,85		2,72	2,55	
5	Definir los propios rasgos físicos y personales desde la capacidad para la convivencia positiva	3,30	3,42	3,45	3,25	3,25		3,20	3,18		3,09	3,07		2,97	2,91	
6	Definir sus propios rasgos personales en relación a su entorno social, desde la capacidad para la convivencia positiva	3,72	3,75	3,77	3,68	3,72		3,67	3,64		3,65	3,61		3,51	3,31	
7	Resolución pacífica de conflictos	3,23	3,24	3,24	3,19	3,16		3,16	3,03		3,05	2,98		2,92	2,72	
8	Resolución pacífica de conflictos	3,29	3,29	3,37	3,24	3,28		3,21	3,21		3,16	3,10		2,97	2,73	
9	Colaboración y trabajo cooperativo	3,06	3,14	3,23	2,91	2,98		2,85	2,91		2,77	2,79		2,57	2,45	
10	Resolución pacífica de conflictos	2,09	2,08	2,08	1,99	1,92		1,91	1,81		1,83	1,66		1,71	1,65	
11	Conocimientos de la cultura andaluza	3,50	3,53	3,48	3,48	3,50		3,46	3,42		3,42	3,36		3,30	3,03	
12	Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez	2,83	2,87	2,93	2,75	2,74		2,72	2,78		2,68	2,74		2,56	2,48	
13	Migración y Codesarrollo	3,36	3,39	3,46	3,30	3,26		3,23	3,25		3,15	3,11		2,93	2,75	
14	Derechos Humanos y Conflictos armados	2,46	2,43	2,60	2,32	2,32		2,31	2,19		2,27	2,04		2,09	2,04	
15	Agua, escasez. Bien común	2,91	2,90	3,16	2,82	2,74		2,75	2,78		2,65	2,56		2,48	2,23	
16	Reciclaje "3Rs" ecologistas	1,89	1,97	2,28	1,83	1,75		1,78	1,67		1,69	1,60		1,57	1,45	
17	Reciclaje "3Rs" ecologistas	3,65	3,69	3,70	3,60	3,59		3,57	3,54		3,46	3,46		3,25	3,02	
18	Igualdad de género	2,55	2,64	2,65	2,51	2,40		2,45	2,45		2,33	2,15		2,17	2,02	

Fuente: Elaboración propia a partir de las calificaciones obtenidas de la prueba. Datos AGAEVE.

Comprobamos que, en la Tabla 33, hay casillas en blanco que nos impiden la comparación entre valores obtenidos por centros de distinto tipo, públicos, concertados y privados, ya que estos últimos sólo se encuentran para un ISC alto. Podemos percatarnos también, de que el valor de la media es similar para cada ítem, si se pertenece al mismo ISC, aunque el tipo de centro sea distinto. Por ello reducimos la agrupación y simplificamos la tabla atendiendo al ISC y no al centro educativo, como resulta en la Tabla 34.

Tabla 34: Valores medios de la puntuación obtenida en cada ítem, clasificada por ISC, para alumnos de Educación Primaria

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM (PRIMARIA)	ISC1a5					Media General
		Alto	Medio -Alto	Medio	Medio -Bajo	Bajo	
		Media según ISC					
1	Igualdad de género en el trabajo	2,29	2,30	2,27	2,26	2,20	2,26
2	Derechos del niño: Explotación infantil. Derechos Humanos	2,18	2,05	1,99	1,90	1,78	1,98
3	Interpretación de un gráfico: resultado de unas elecciones	3,83	3,79	3,76	3,70	3,58	3,73
4	Participación Democrática, e interpretación de un gráfico	3,22	3,08	3,01	2,92	2,71	2,99
5	Definir sus propios rasgos físicos y personales desde la capacidad para la convivencia positiva	3,38	3,25	3,20	3,09	2,97	3,18
6	Definir sus propios rasgos personales en relación a su entorno social, desde la capacidad para la convivencia positiva	3,74	3,69	3,66	3,65	3,49	3,65
7	Resolución pacífica de conflictos	3,24	3,18	3,14	3,05	2,90	3,10
8	Resolución pacífica de conflictos	3,30	3,25	3,21	3,16	2,95	3,17
9	Colaboración y trabajo cooperativo	3,12	2,92	2,86	2,77	2,56	2,84
10	Resolución pacífica de conflictos	2,09	1,97	1,90	1,82	1,70	1,90
11	Conocimientos de la cultura andaluza	3,51	3,49	3,46	3,41	3,28	3,43
12	Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez	2,86	2,75	2,73	2,68	2,55	2,71
13	Migración y Codesarrollo	3,39	3,29	3,24	3,15	2,92	3,20
14	Derechos Humanos y Conflictos armados	2,46	2,32	2,30	2,25	2,09	2,28
15	Agua, escasez. Bien común	2,92	2,80	2,75	2,65	2,47	2,72
16	Reciclaje "3Rs" ecologistas	1,97	1,81	1,77	1,68	1,56	1,76
17	Reciclaje "3Rs" ecologistas	3,68	3,60	3,56	3,46	3,23	3,51
18	Igualdad de género	2,61	2,49	2,45	2,32	2,16	2,40

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Teniendo en cuenta que la calificación de cada pregunta toma valores expresados en una escala entre 1 y 4, siendo 1 la puntuación menor y 4 la puntuación otorgada a la respuesta más adecuada, la nota media sería de 2,5. Obviamos los ítems 3 y 11, sin marca de color en la Tabla 34, por no guardar relación con ED, así pues contamos con 16 ítems útiles a nuestro objetivo de análisis.

Procedemos a dividir en dos tramos los ítems que superan este valor mediano de competencia de los que no. En la Tabla 34, hemos señalado en color más oscuro a los que rebasan el límite establecido y de color claro a los que no. Advertimos de que podemos organizar los ítems que sobrepasan la mediana y los que no con independencia del grupo socioeconómico al que pertenezca, ya que sólo hay una excepción, el ítem 18 que supera para el ISC alto y no en el resto.

De aquí obtenemos una primera conclusión: La distinción entre suficiencias y necesidades de ED se puede atribuir a temáticas determinadas y no al factor ISC.

En la Tabla 35 los hemos reagrupado en función de la temática tratada en cinco grandes apartados, y separado los ítems según superaron la nota mediana o no.

Tabla 35: Diferenciación entre los ítems que superan la prueba y los que no, Educación Primaria.

Temática	Supera calificación 2,5	No supera 2,5
	Ítems Nº	
Igualdad		1; 18
Resolución de Conflictos. Convivencia y Democracia	4; 5; 6; 7; 8; 9	10
Derechos Humanos		2; 14
Migración y Codesarrollo	12; 13	
Ecología	15; 17	16

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Hay temáticas que están únicamente encuadradas en la columna de notas más bajas, estas son Igualdad y Derechos Humanos. Otras sólo aparecen en las notas que han superado la nota mediana, como Migración y codesarrollo, y las que aparecen encasilladas en ambas opciones. Con esto hemos encontrado una determinada pauta de comportamiento. La prueba ha dado lugar a reunir suficientes preguntas como para

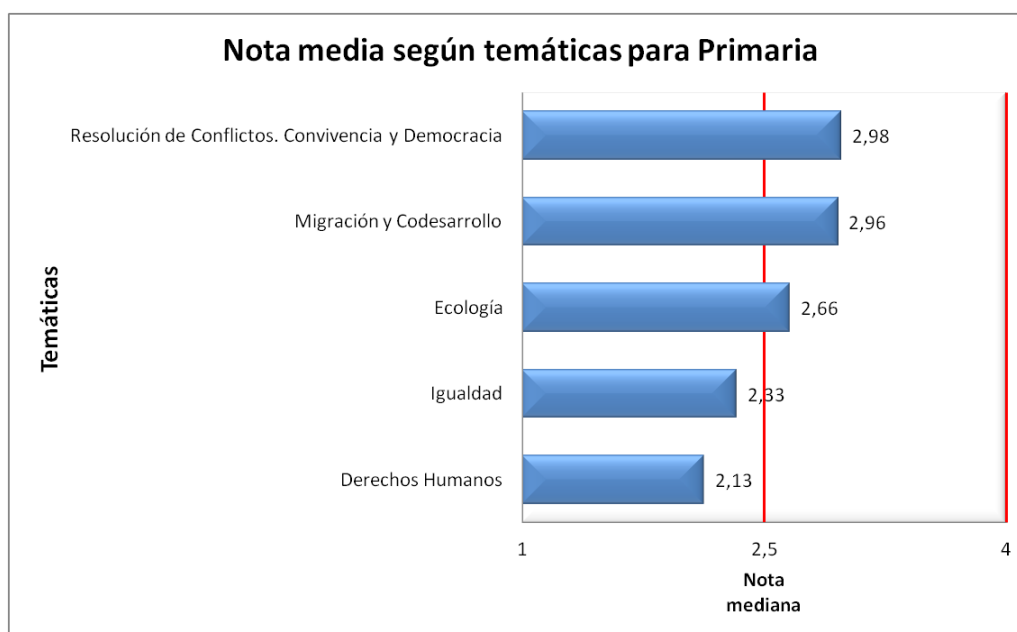
clasificarlas en temáticas con notas suficientes en insuficientes, la temática nos aporta un criterio de clasificación. De esta manera en la Tabla 36 hemos calculado la nota media uniendo las preguntas por temáticas de ED.

Tabla 36: Nota media obtenida según temática y clasificación de su ISC

Temática y Nº de pregunta en la PED	Nota media obtenida según temática y clasificación de ISC. PRIMARIA					
	Alto	Medio Alto	Medio	Medio Bajo	Bajo	Totales
Derechos Humanos (2 y 14)	2,32	2,18	2,14	2,08	1,93	2,13
Igualdad (1 y 18)	2,45	2,40	2,36	2,29	2,18	2,33
Ecología (15, 16 y 17)	2,86	2,74	2,69	2,60	2,42	2,66
Migración y Codesarrollo (12 y 13)	3,12	3,02	2,98	2,92	2,74	2,96
Resolución de Conflictos. Convivencia y Democracia (4,5,6,7,8,9 y 10)	3,15	3,05	3,00	2,92	2,76	2,98

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Se han presentado en la parte alta de la Tabla en color más claro las medias de temáticas con notas más bajas y progresivamente mejores calificaciones medias, según temática. Comprobamos que no es necesario para actuaciones de ED discriminar según el ISC, y aunque todas las temáticas requieren del tratamiento continuo en el ámbito formal, estos datos orientan sobre necesidades evidentes y concretas.



Gráfica 14: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor

El resumen descriptivo, Gráfica 14, revela que los alumnos de Primaria destacan más en lo referido a resolución pacífica de conflictos, colaboración y trabajo cooperativo, conocerse a uno mismo en un contexto de convivencia positiva y participación democrática. También superan holgadamente las preguntas que tienen que ver con Migración y Codesarrollo aunque con poco margen temas de Ecología. Por último obtienen puntuaciones muy bajas en contenidos referentes a Derechos Humanos e Igualdad.

3. Descripción cuantitativa de los resultados de la Prueba de Secundaria

Para tener una visión general y clara de las calificaciones obtenidas, en la Tabla 37 se muestra la nota media de los centros educativos andaluces han obtenido. Se ha clasificando a la vez por el tipo de centro educativo y por el ISC.

Tabla 37: Valores Medios de la Puntuación obtenida en cada ítem clasificada ISC y por cada tipo de centro para alumnos de Educación Secundaria

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM	Índice Socioeconómico y Cultural, clasificación 1 a 5														
		Alto			Medio-Alto			Medio			Medio-Bajo			Bajo		
		Tipo Centro			Tipo Centro			Tipo Centro			Tipo Centro			Tipo Centro		
		Púb	Conc	Priv	Púb	Conc	Priv	Púb	Conc	Priv	Púb	Conc	Priv	Púb	Conc	Priv
Valor Medio de la Puntuación obtenida en cada ítem clasificada por tipo de centro																
1	Resolución de conflictos, desigualdad y escasez.	3,12	3,28	3,24	2,99	3,18		2,94	3,07		2,87	2,97		2,81	2,76	
2	Ayuda humanitaria y solidaridad	2,90	3,07	3,18	2,76	2,92		2,72	2,86		2,65	2,85		2,62	2,56	
3	Colaboración y trabajo cooperativo	3,35	3,45	3,52	3,21	3,38		3,15	3,24		3,08	3,22		3,00	2,87	
4	Análisis del escudo de Andalucía	2,21	2,31	2,32	2,04	2,21		2,01	2,08		1,96	1,98		1,91	1,68	
5	Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas de la sociedad global actual. Pobreza. Comprensión relaciones internacionales.	3,69	3,73	3,75	3,60	3,72		3,59	3,61		3,52	3,66		3,45	3,34	
6	Tabaquismo	2,82	2,93	3,03	2,67	2,80		2,66	2,75		2,58	2,59		2,50	2,31	
7	Tabaquismo	2,92	3,05	3,20	2,76	2,90		2,68	2,68		2,58	2,63		2,49	2,23	
8	Prevención de accidentes de tráfico	2,27	2,44	2,48	2,14	2,32		2,11	2,22		2,05	2,14		1,94	1,74	
9	Prevención de accidentes de tráfico	3,16	3,22	3,30	2,99	3,14		3,04	3,03		2,94	3,18		2,91	2,66	
10	Prevención de accidentes de tráfico	3,42	3,47	3,54	3,42	3,47		3,47	3,40		3,43	3,48		3,41	3,29	
11	Generosidad y solidaridad	3,02	3,06	3,18	2,90	2,98		2,85	2,88		2,77	2,70		2,69	2,50	
12	Generosidad y solidaridad	2,39	2,59	2,84	2,23	2,44		2,23	2,26		2,09	2,12		2,04	1,88	
13	Interpretación de un gráfico referente a las migraciones	3,41	3,49	3,55	3,31	3,35		3,27	3,26		3,22	3,19		3,16	2,92	
14	Interculturalidad y migración	2,13	2,26	2,32	2,02	2,11		1,96	2,01		1,90	1,97		1,82	1,63	
15	Interculturalidad y migración	2,03	2,22	2,25	1,97	2,07		1,89	1,95		1,83	1,87		1,79	1,57	
16	Objetivos de Desarrollo del Milenio	1,76	1,83	1,92	1,66	1,74		1,61	1,59		1,54	1,55		1,53	1,38	
17	Objetivos de Desarrollo del Milenio	2,28	2,51	2,66	2,09	2,30		2,06	2,14		1,98	2,03		1,93	1,74	
18	Respeto a los bienes comunes y hábitos cívicos	2,03	2,30	2,47	2,03	2,23		2,02	2,13		1,94	1,94		1,87	1,76	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la prueba. Nótese que el rango es: nota mínima 1, nota máxima 4

De la Tabla 37 podemos extraer las medias que han obtenido los centros educativos sin especificar el tipo de centro al que pertenecen, pues no representa gran diferencia y nos ayuda a reagrupar los datos, como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38: Nota media obtenida por los centros educativos de secundaria en cada ítem y segmentando según ISC

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM (SECUNDARIA)	ISC1a5					Media General
		Alto	Medio-Alto	Medio	Medio-Bajo	Bajo	
		Media según ISC					
1	Resolución de conflictos, desigualdad y escasez.	3,24	3,05	2,96	2,88	2,81	2,99
2	Ayuda humanitaria y solidaridad	3,05	2,81	2,74	2,67	2,61	2,78
3	Colaboración y trabajo cooperativo	3,44	3,27	3,16	3,09	2,98	3,19
4	Análisis del escudo de Andalucía	2,29	2,10	2,02	1,97	1,89	2,05
5	Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas de la sociedad global actual. Pobreza. Comprensión relaciones internacionales.	3,72	3,64	3,59	3,53	3,44	3,59
6	Tabaquismo	2,92	2,71	2,67	2,58	2,48	2,67
7	Tabaquismo	3,04	2,81	2,68	2,58	2,46	2,72
8	Prevención de accidentes de tráfico	2,41	2,20	2,13	2,06	1,92	2,14
9	Prevención de accidentes de tráfico	3,21	3,04	3,04	2,96	2,89	3,03
10	Prevención de accidentes de tráfico	3,47	3,44	3,46	3,44	3,40	3,44
11	Generosidad y solidaridad	3,07	2,93	2,85	2,76	2,68	2,86
12	Generosidad y solidaridad	2,58	2,30	2,23	2,09	2,03	2,25
13	Interpretación de un gráfico referente a las migraciones	3,48	3,33	3,27	3,22	3,14	3,29
14	Interculturalidad y migración	2,24	2,05	1,97	1,90	1,80	1,99
15	Interculturalidad y migración	2,18	2,00	1,90	1,83	1,77	1,94
16	Objetivos de Desarrollo del Milenio	1,83	1,69	1,61	1,54	1,51	1,63
17	Objetivos de Desarrollo del Milenio	2,48	2,16	2,07	1,98	1,92	2,12
18	Respeto a los bienes comunes y hábitos cívicos	2,26	2,09	2,04	1,94	1,86	2,04

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

En la Tabla 38 se ha procedido a dividir en dos tramos los ítems que superan el valor mediano de 2,5 de los que no. Hemos señalado cinco ítems en color oscuro que rebasan el límite establecido y seis ítems en color claro cuya media es inferior. A excepción del ítem 12, que sólo supera nuestro límite para el ISC alto, el resto de las preguntas, con independencia del ISC al que pertenezca el centro educativo, se mantienen agrupados en uno u otro nivel.

Dejamos sin color a preguntas que no tienen correspondencia con ED, por tanto veremos 11 ítems que se adaptan a nuestro objetivo de análisis, que a su vez también podemos reagrupar en función de la temática tratada en cinco grandes apartados, y separado según superaron la nota media o no, lo que nos lleva a obtener la Tabla 39.

Tabla 39: Diferenciación entre los ítems que superan la prueba y los que no, Educación Secundaria.

Temática	Supera calificación de 2,5	No supera 2,5
	Ítems Nº	
Resolución de Conflictos. Convivencia, trabajo en equipo	1; 3	
Ayuda humanitaria Desequilibrios sociales	2; 5;	
Generosidad y Solidaridad	11	12
Interculturalidad y Migraciones		14; 15
Objetivos Desarrollo del Milenio		16; 17
Respeto a los Bienes Públicos		18

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Veamos esta clasificación por temáticas teniendo en cuenta el ISC y ordenadas por calificaciones medias desde las más bajas a las más altas. Tabla 40.

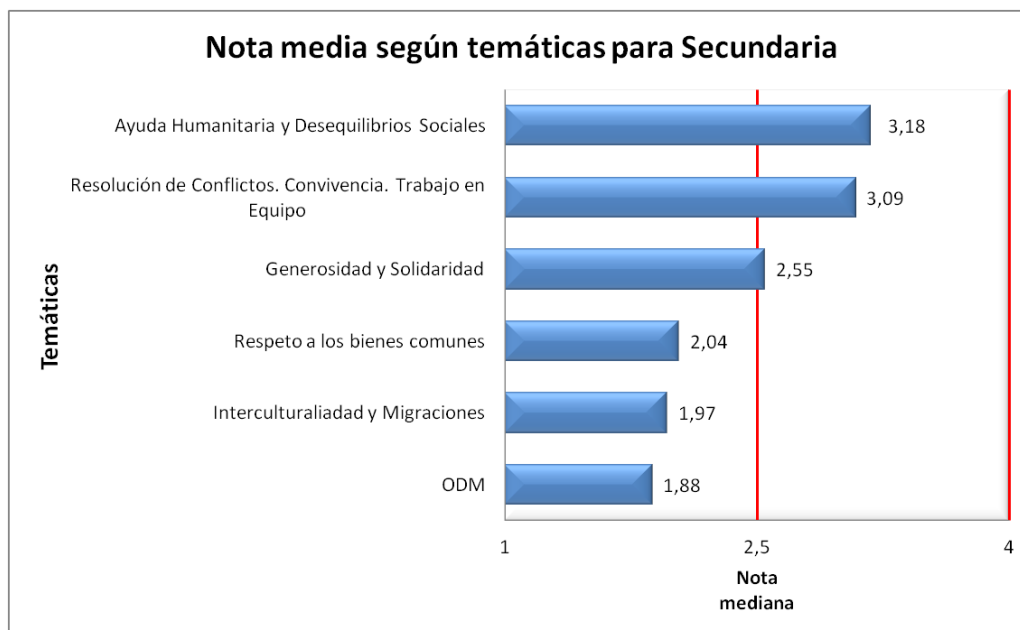
Tabla 40: Nota media obtenida según temática y clasificación de su ISC

	Nota media obtenida según temática y clasificación de ISC. SECUNDARIA					Totales
	Alto	Medio-Alto	Medio	Medio-Bajo	Bajo	
ODM	2,15	1,92	1,84	1,76	1,71	1,88
Interculturalidad y Migraciones	2,21	2,03	1,93	1,87	1,79	1,97
Respeto a los bienes comunes	2,26	2,09	2,04	1,94	1,86	2,04
Generosidad y Solidaridad	2,82	2,61	2,54	2,43	2,35	2,55
Resolución de Conflictos. Convivencia. Trabajo en equipo	3,34	3,16	3,06	2,99	2,90	3,09
Ayuda humanitaria y Desequilibrios sociales	3,39	3,23	3,17	3,10	3,02	3,18

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Como sucedió en primaria, la clasificación detallada del rendimiento del alumnado de secundaria según temática e ISC, orienta a nuevas actuaciones de ED por materias, prácticamente con independencia de cuál sea el ISC. La ED sólo ha de preocuparse del rendimiento que pretende que el alumno alcance en cada temática.

Una pequeña comparación del resultado de las calificaciones con primaria permite hacer visible que hay una necesidad clara de mayor atención en la formación de secundaria, pues su alumnado obtiene peores calificaciones que los de primaria.



Gráfica 15: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor

Esquemáticamente resumimos en la Gráfica 15, que los alumnos de Secundaria destacan positivamente ante cuestiones referidas a Ayuda humanitaria y Desequilibrios sociales. También superan con holgura temáticas relacionadas con Resolución de Conflictos y trabajo en equipo. Empiezan a tocar bajas puntuaciones en temas de Generosidad y Solidaridad. Obtienen puntuaciones muy bajas en preguntas sobre interculturalidad y migraciones u Objetivos de Desarrollo del Milenio.

4. Otros factores vinculados a los resultados de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico. Análisis relacional

La variación en las puntuaciones obtenidas pueden deberse a numerosas causas. Pueden contribuir componentes relacionados con lo que acontece dentro del centro educativo, organización, funcionamiento de los equipos docentes, entorno. Pueden influir las características de los propios alumnos, ambiente familiar, repetidor o no, nacido en el país o ser extranjero. Las circunstancias externas también influyen, la más destacable es el nivel socioeconómico y cultural (ISC), que como ponen de manifiesto

otros estudios de evaluación educativa, pertenecer a un ISC alto está relacionado con la obtención de un rendimiento mayor, de igual modo, ante un ISC bajo el resultado en las puntuaciones de las pruebas es menor. Y aunque también se observan diferencias por el tipo de centro, público, concertado o privado, son atribuibles a las circunstancias económicas sociales y culturales de sus alumnos. (Instituto de Evaluación 2009a:36).

En este apartado trataremos de ver, con los datos disponibles, si podemos detectar los factores que pueden influir en la puntuación obtenida en la PED. Los objetivos fundamentales que nos proponemos resolver en este apartado son los siguientes:

- Analizar la incidencia que pueda ejercer la Red Escuela Espacio de Paz (REEP) en la mejora de la obtención de resultados. Pues pensamos que es posible que los centros educativos que pertenecen a la REEP deben tener mejores resultados que el grupo de control.
- Un segundo propósito es analizar la incidencia que puedan ejercer los Programas de educación ambiental de la Consejería de educación en la mejora de obtención de resultados. Teniendo en cuenta que los centros educativos que se suscriben a programas de educación ambiental, ALDEA, tienen un apoyo en este aspecto, se suponen mejores resultados en las puntuaciones de las PED, en temáticas medio ambientales, que el grupo de control.

Pero si se confirma que *a priori* ya hay una influencia en las calificaciones de la prueba debido al ISC o al Tipo de Centro educativo, sería incorrecto hacer comparaciones sin segmentar antes estos grupos. Por ello es necesario comprobar dicha circunstancia.

4.1 Confirmación de la influencia del resultado según Tipo de Centro Educativo

En primer lugar se ha procedido a comprobar si es cierto que el tipo de centro influye en la nota obtenida en la prueba general. Tenemos que la Variable Dependiente (VD), es métrica o escala, y la Variable Independiente (VI) categórica con tres niveles fijos: Público, Privado y Concertado. Para hacer el análisis relacional aplicaremos un análisis ANOVA.

La VD es la calificación obtenida en la PED de la CSC, en nuestro programa estadístico llamada SOCIALpd. Disponemos de la nota obtenida por cada centro educativo, es la calificación media de todos los alumnos participantes en cada centro educativo. La VI, en este caso, es el tipo de centro educativo.

4.1.1 Influencia en la Calificación general de Primaria según Tipo de Centro

Los tres grupos presentan cierta forma leptocúrtica, y tanto públicos como concertados algo de asimetría negativa, mientras que en los centros privados asimetría positiva.

Una exploración visual de los datos en su conjunto, sugiere que tiene una distribución normal, aunque al aplicar la prueba de Kolmogorov Smirnov, no se cumple dicha condición.

No obstante, dada la dimensión de la muestra total, $N=2472$. Expresada en número de centros son: públicos 1954; concertados 477, y 41 privados, se tratará la muestra como una normal basándonos en la Teoría Central del Límite o TCL¹⁵.

Tabla 41: Estadísticos Descriptivos para VD SOCIALpd Primaria

Tipo de Centro	N	Media	Desviación típica
Público	1954	50,3776	5,93448
Concertado	477	52,1817	5,70329
Privado	41	54,9038	5,36516
Total	2472	50,8008	5,94611

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

¹⁵ El Teorema Central del Límite, TCL, se debe al matemático francés Pierre Simón marqués de Laplace (1749-1827) que demuestra que si el tamaño de la muestra es grande entonces la distribución muestral teórica de las medias, es una distribución normal. En general se considera una muestra grande a $n \geq 30$.

A *priori*, Tabla 41, observamos una media creciente, la menor para centros públicos, la mayor media para centros privados. Vamos a comprobar que hay diferencias significativas entre los distintos tipos de centros. Para ello se ha realizado un análisis de varianza univariante, siendo el factor *tipo de colegio* (Público, Concertado y Privado) y la VD SOCIALpd. El análisis muestra que el factor ha sido estadísticamente significativo [$F(2,2469)=28,180$; $MSE=34,60$; $R^2\text{ corregida}=0,022$ y $p<0,000$]. La muestra satisface los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. No obstante, tras las comparaciones múltiples por el procedimiento de Scheffé, Bonferroni y Tukey, no se han observado diferencias significativas entre los centros públicos y concertados, que juntos sí se diferencian significativamente frente a los privados. Por tanto, **en primaria, pertenecer a un tipo de colegio u otro influye en las medias, la más alta la obtienen los colegios privados, seguidos de los concertados y públicos.**

4.1.2 Influencia en la Calificación general de Secundaria según Tipo de Centro

Una exploración visual de los datos en su conjunto, sugiere que tiene una distribución normal, aunque al aplicar la prueba de Kolmogorov Smirnov, no se cumple dicha condición. No obstante, dada la dimensión de la muestra total, $N=1611$. Expresada en número de centros son: públicos 1148; concertados 425, y 38 privados, se tratará la muestra como una normal basándonos en la Teoría Central del Límite o TCL.

Tabla 42: Estadísticos Descriptivos para VD SOCIALpd Secundaria

Tipo de Centro	N	Media	Desviación típica
Público	1148	45,5523	4,93636
Concertado	425	49,3465	5,28812
Privado	38	52,2335	4,41615
Total	1611	46,7109	5,35569

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Observamos en la Tabla 42, una media creciente, la menor para centros públicos, la mayor media para centros privados. Vamos a comprobar que hay diferencias significativas entre los distintos tipos de centros.

Se ha realizado un análisis de varianza unidireccional, siendo el factor *tipo de colegio* (Público, Concertado y Privado) y la VD es la puntuación obtenida en la prueba de evaluación de diagnóstico de la competencia social y ciudadana. El análisis muestra que el factor ha sido estadísticamente significativo [$F(2,1608)=112,13$; $MSE=25,20$; $R^2\text{ corregida}=0,121$ y $p<0,000$]. La muestra satisface los supuestos de normalidad, pero no el de homogeneidad de varianzas. Se ha solicitado el test post hoc, no asumiendo varianzas iguales de Tamhane, que no se contradicen con lo test post hoc para varianzas iguales. Los grupos indican que los centros públicos presentan una media inferior a la de los centros concertados y a la de los privados. Tras las comparaciones múltiples por el procedimiento de Bonferroni, Scheffé y Tukey, se han observado diferencias significativas entre los centros, generándose tres subconjuntos bien diferenciados, uno por cada tipo de centro. Por tanto **en secundaria pertenecer a un tipo de centro educativo u otro influye en las medias, la más alta la obtienen los colegios privados y las más bajas, los públicos.**

4.2 Confirmación de la influencia del resultado según Índice Socioeconómico y Cultural

Procederemos a la comprobación de diferencia de medias para verificar si se obtienen calificaciones diferentes en función del ISC al que pertenezca el centro educativo.

4.2.1 Influencia en la Calificación general de Primaria según ISC

Vemos con claridad en la Tabla 43 una media creciente, mayor cuanto más alto es el ISC, menor para los más bajos.

Tabla 43: Estadísticos descriptivos para la VD SOCIALpd Primaria

ISC	N	Media	Desviación típica
Alto	486	53,7581	4,52133
Medio Alto	492	52,0445	4,82851
Medio	503	51,2469	4,77090
Medio Bajo	493	49,9191	5,42736
Bajo	498	47,1084	7,47902
Total	2472	50,8008	5,94611

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Es necesario comprobar que hay diferencias significativas entre los distintos niveles de ISC. Para ello se ha realizado un análisis de varianza univariante, siendo el factor *Índice Socioeconómico y Cultural* (Alto, Medio-Alto, Medio, Medio-Bajo y Bajo) y la VD (SOCIALpd) la puntuación obtenida en la PED de la CSC. El análisis muestra que el factor ha sido estadísticamente significativo [$F(4,2467)=100,91$; $MSE=30,43$; $R^2\text{ corregida}=0,139$ y $p<0,000$]. La muestra satisface los supuestos de normalidad, pero no el de homogeneidad de varianzas. Se ha solicitado el test post hoc, no asumiendo varianzas iguales de Tamhane, que no se contradicen con lo test post hoc para varianzas iguales. Los grupos indican que los centros con un ISC, más bajo presentan menor media, gradualmente hasta la mayor media del ISC alto. Tras las comparaciones múltiples por el procedimiento de Bonferroni, Scheffé y Tukey, no se han observado diferencias significativas entre los centros que pertenecen a los niveles medio y medio alto, que juntos sí se diferencian significativamente frente al resto, generándose cuatro subconjuntos homogéneos en total. Por tanto, en primaria, **pertenecer a un ISC u otro influye en las medias, la más alta la obtienen los colegios con ISC alto, le siguen conjuntamente los ISC, Medio-alto y medio, posteriormente Medio-bajo y finalmente Bajo.**

4.2.2 Influencia en la Calificación general de Secundaria según ISC

Al igual que para primaria, observamos que, en secundaria, la media es mayor cuanto mayor es el ISC. Tabla 44.

Tabla 44: Estadísticos descriptivos para la VD SOCIALpd Secundaria

ISC	N	Media	Desviación típica
Alto	324	50,8685	4,05911
Medio Alto	324	47,6184	4,45807
Medio	322	46,3792	4,80241
Medio Bajo	322	45,0238	4,34636
Bajo	319	43,6041	5,90096
Total	1611	46,7109	5,35569

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Se ha realizado un análisis de varianza unidireccional, siendo el factor *índice socioeconómico y cultural* (Alto, Medio-Alto, Medio, Medio-Bajo y Bajo) y la variable dependiente la puntuación obtenida en la prueba de evaluación de diagnóstico de la competencia social y ciudadana. El análisis muestra que el factor ha sido estadísticamente significativo [$F(4,1606)=109,54$; $MSE=22,59$; $R^2_{corregida}=0,212$ y $p<0,000$]. La muestra satisface los supuestos de normalidad, pero no el de homogeneidad de varianzas. Se ha solicitado el test post hoc, no asumiendo varianzas iguales de Tamhane, que no se contradicen con lo test post hoc para varianzas iguales. Los grupos indican que los centros con un ISC, más bajo presentan menor media, gradualmente hasta la mayor media del ISC alto. Tras las comparaciones múltiples por el procedimiento de Bonferroni, Scheffé y Tukey, cada uno de los ISC, se diferencian significativamente de los demás, generándose cinco subconjuntos homogéneos, uno por cada nivel. Por tanto, **en secundaria, pertenecer a un ISC u otro influye en las medias, la más alta la obtienen los colegios con ISC alto, le siguen progresivamente los demás, hasta llegar finalmente al Bajo.**

4.3 Resultados en función de la vinculación Programas Educativos fomentados por la Junta de Andalucía

Los centros pueden adscribirse a distintos programas educativos que promueve la Junta de Andalucía. Sobresalen como beneficiosos para la ED los siguientes:

- Red Andaluza de Escuelas: Espacio de Paz (REEP)
- Los programas de educación ambiental ALDEA.

El propósito de este apartado es **comprobar la influencia de estos programas educativos en el resultado de la prueba**, comprobar si pertenecer a la REEP, o al programa ALDEA, puede influir en el rendimiento del alumno en la PED.

4.3.1 *Influencia por pertenecer a la Red de Escuelas Espacio de Paz para Primaria*

Nuestra base de datos tiene incorporados los centros educativos que formaron parte de la REEP en el curso 2010-2011. Aunque nos hemos dirigido a la Consejería de Educación reiteradamente para solicitar la información sobre qué ámbito de actuación había escogido el centro educativo, pues uno de los seis ámbitos que puede elegir el centro es más cercano a ED que los demás, la coordinadora de REEP, no consideró oportuno atender a dicha petición. Sólo sabemos si el centro educativo participó o no, sin especificar la modalidad en que lo hizo.

Para nosotros esta es una variable, que consideraremos independiente, categórica dicotómica; el centro educativo pertenece o no pertenece a la red.

Una primera ojeada a las medias que arrojan los centros educativos de primaria según participan o no en el programa REEP, nos anticipa el resultado que obtendremos. Dado que nuestra hipótesis es que los centros pertenecientes a la Red deben tener una media mayor a los que no pertenecen, a simple vista parece que no se cumplirá la previsión como se ve en la Tabla 45.

Tabla 45: Nota media en función de si pertenecen o no pertenecen los centros a la Red EEP para centros de Primaria

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM (PRIMARIA)	Programa REEP curso 10_11	
		No pertenece	Pertenece
1	Igualdad de género en el trabajo	2,26	2,26
2	Derechos del niño: Explotación infantil. Derechos Humanos	1,99	1,94
3	Interpretación de un gráfico: resultado de unas elecciones	3,74	3,72
4	Participación Democrática, e interpretación de un gráfico	3,00	2,95
5	Definir sus propios rasgos físicos y personales desde la capacidad para la convivencia positiva	3,19	3,14
6	Definir sus propios rasgos personales en relación a su entorno social, desde la capacidad para la convivencia positiva	3,65	3,63
7	Resolución pacífica de conflictos	3,10	3,10
8	Resolución pacífica de conflictos	3,18	3,16
9	Colaboración y trabajo cooperativo	2,86	2,78
10	Resolución pacífica de conflictos	1,91	1,85
11	Conocimientos de la cultura andaluza	3,43	3,42
12	Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez	2,72	2,69
13	Migración y Codesarrollo	3,21	3,17
14	Derechos Humanos y Conflictos armados	2,30	2,22
15	Agua, escasez. Bien común	2,74	2,65
16	Reciclaje "3Rs" ecologistas	1,78	1,70
17	Reciclaje "3Rs" ecologistas	3,52	3,46
18	Igualdad de género	2,42	2,35

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Para asegurarnos de que las diferencias se atribuyen a la causa que proponemos en nuestra hipótesis y no a otros factores, realizaremos los análisis segmentando los datos tanto para los distintos tramos de ISC, como para los distintos tipos de centro educativo, de tal manera que estos elementos no enmascaren o resalten diferencias significativas entre medias. Sólo consideraremos grupos equiparables cuando los centros educativos pertenecen al mismo nivel de ISC y al mismo Tipo de Centro. Del conjunto resultante, separaremos a los que están adscritos a un programa educativo

de los que no lo están, para realizar la comparación que nos lleva al objetivo propuesto.

- De esta forma, en primer lugar hemos segmentado los datos tanto por centro educativo como por ISC.
- El análisis se efectúa teniendo en cuenta sólo las preguntas del cuadernillo que tengan relación con los contenidos que desarrollan los programas educativos REEP que a su vez son contenidos de ED: Todas menos los ítems 3 y 11. También dejamos fuera las preguntas de ecología 15, 16 y 17.
- En el caso de pertenecer a la REEP, no entran en la comparación los colegios privados, puesto que ninguno puede optar a la adscripción del programa al no ser centros sostenidos con fondos públicos. Bajo estos condicionantes tenemos diez combinaciones posibles, cinco estratos de ISC y dos Tipos de centros. Y por cada uno de ellos, trece preguntas. Todo ello suma 130 combinaciones posibles para realizar el estudio de relación significativa entre la calificación obtenida en los grupos de preguntas y los centros pertenecientes a REEP.
- Al ser la VD de escala y la VI categórica dicotómica, aplicamos una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer a la Red Escuelas: Espacio de Paz. Compararemos las medias de las notas obtenidas en ambos grupos.

Tras comprobación de normalidad para todos los grupos, el análisis ha mostrado que el factor ha sido estadísticamente significativo sólo para 8 de los 130 casos posibles. En la Tabla 46 se muestra, para cada una de las comprobaciones, el estadísticos F de Snedecor a través de la prueba de Levene, con sus grados de libertad correspondientes y la Significación bilateral de la prueba T, para un intervalo de confianza del 95%.

Tabla 46: Estadísticos resultantes del estudio relacional entre calificaciones de la PED y pertenecer a REEP PRIMARIA

Tipo de Centro	ISC	Estadísticos	Pregunta Nº	Relación
Público	Alto	[F(183)=5,002 p=0,038]	1	Negativa ¹⁶
Público	Alto	[F(183)=0,126 p=0,015]	18	Negativa
Público	Medio-Alto	[F(390)=0,015 p=0,016]	4	Positiva ¹⁷
Público	Medio-Alto	[F(390)=1,765 p=0,011]	5	Positiva
Público	Medio-Alto	[F(390)=1,820 p=0,010]	13	Positiva
Público	Medio	[F(451)=6,725 p=0,045]	8	Positiva
Público	Bajo	[F(463)=3,777 p=0,038]	14	Negativa
Concertado	Medio- Alto	[F(98)=0,441 p=0,023]	13	Negativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

Podemos comprobar que no hay uniformidad en los resultados. Para los centros educativos públicos, con ISC, Medio-Alto, existe una relación positiva entre el resultado de las preguntas relacionadas con Resolución pacífica de conflictos, participación democrática, colaboración y trabajo en equipo y Migraciones y Codesarrollo. En este estrato, los centros educativos que pertenecen a la Red, presentan una mayor media que los que no pertenecen. Pero hay relación negativa en materia de Migración y Codesarrollo, para el mismo ISC, si el tipo de centro es Concertado. Hay relación negativa para temas de igualdad en centros públicos con ISC alto, así como para materia de Derechos Humanos y conflictos armados, si el centro es público con ISC bajo.

¹⁶ Relación Negativa: Los centros que pertenecen a REEP obtienen una nota media inferior a los que no pertenecen.

¹⁷ Relación Positiva: Los centros que pertenecen a REEP obtienen una nota media mayor a los que no pertenecen.

No podemos confirmar nuestra hipótesis de que pertenecer a la Red EEP, haya contribuido a elevar el rendimiento del alumno en las preguntas relacionadas con ED en la PED.

No se puede deducir una conclusión clara, ni establecer cuál es la causa y cuál es el efecto. La heterogeneidad en el resultado puede ser debido a que el profesorado, una vez ha detectado ciertas carencias en el alumnado, trate de corregirlo con la adscripción al programa educativo, motivo por el que de partida el alumnado tenga nivel bajo.

4.3.2 Influencia por pertenecer a la Red de Escuelas Espacio de Paz para Secundaria

Igual que en el caso anterior, a primera vista parece que las medias que arrojan los centros educativos de secundaria según participan o no en el programa REEP, son diferentes, Tabla 47, y mayores, aunque no por mucha diferencia, si el centro no pertenece a REEP.

Procedemos a comprobar si pertenecer a la REEP, puede influir en el rendimiento del alumno de secundaria. Por los mismos motivos que se dieron en el apartado anterior, hemos segmentado los datos tanto por tipo de centro educativo como por ISC, para asegurarnos de que estos factores no enmascaren o resaltan las posibles diferencias que podamos encontrar.

Tabla 47: Nota media en función de si pertenecen o no pertenecen los centros a la Red EEP para centros de Secundaria

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM (SECUNDARIA)	Programa REEP curso 10_11	
		No pertenece	Pertenece
1	Resolución de conflictos, desigualdad y escasez	3,03	2,90
2	Ayuda humanitaria y solidaridad	2,82	2,68
3	Colaboración y trabajo cooperativo	3,23	3,10
4	Análisis del escudo de Andalucía	2,09	1,96
5	Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas de la sociedad global actual. Pobreza. Comprensión relaciones internacionales.	3,61	3,53
6	Tabaquismo	2,71	2,59
7	Tabaquismo	2,76	2,60
8	Prevención de accidentes de tráfico	2,19	2,04
9	Prevención de accidentes de tráfico	3,07	2,93
10	Prevención de accidentes de tráfico	3,45	3,41
11	Generosidad y solidaridad	2,90	2,77
12	Generosidad y solidaridad	2,30	2,14
13	Interpretación de un gráfico referente a las migraciones	3,31	3,22
14	Interculturalidad y migración	2,02	1,92
15	Interculturalidad y migración	1,97	1,86
16	Objetivos de Desarrollo del Milenio	1,66	1,58
17	Objetivos de Desarrollo del Milenio	2,18	1,99
18	Respeto a los bienes comunes y hábitos cívicos	2,08	1,94

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

- En primer lugar hemos segmentado los datos tanto por centro educativo como por ISC.
- El análisis se efectúa teniendo en cuenta las preguntas del cuadernillo que tienen relación directa con los contenidos que desarrolla el programa educativo REEP, que a su vez coinciden con temáticas de ED (1,2,3,5,11,12,14,15,16,17 y 18). El análisis se realizará pregunta a pregunta.
- En el caso de pertenecer a la REEP, no entran en la comparación los colegios privados, puesto que ninguno puede optar a la adscripción del programa al no ser centros sostenidos con fondos públicos. Bajo estos condicionantes tenemos diez combinaciones posibles, 5 estratos de ISC y 2 Tipos de centros, y por cada

uno de ellos, 11 preguntas. Todo ello suma 110 combinaciones posibles para realizar el estudio de relación significativa entre la calificación obtenida en los grupos de preguntas y los centros pertenecientes a REEP.

- Al ser la VD de escala y la VI categórica dicotómica, aplicamos una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer a la Red Escuelas: Espacio de Paz. Compararemos las medias de las notas obtenidas en ambos grupos.

Tras aceptar normalidad para los grupos analizados, hemos realizado una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer a la Red Escuelas: Espacio de Paz. Los estadísticos resultantes en Tabla 48.

Tabla 48: Estadísticos resultantes del estudio relacional entre calificaciones en la PED y pertenecer a REEP SEC.

Tipo de Centro	ISC	Estadísticos	Pregunta Nº	Relación
Público	Medio	[F(276)=6,725 p=0,045]	1	Negativa
Público	Medio	[F(276)=3,777 p=0,038]	5	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=0,043 p=0,002]	1	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=0,244 p=0,000]	2	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=0,065 p=0,001]	3	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=2,169 p=0,006]	5	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=0,404 p=0,001]	11	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=6,027 p=0,001]	12	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=0,052 p=0,025]	14	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=2,083 p=0,003]	15	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=9,583 p=0,010]	16	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=9,079 p=0,000]	17	Negativa
Público	Bajo	[F(291)=4,052 p=0,009]	18	Negativa
Concertado	Alto	[F(219)=1,923 p=0,023]	2	Negativa
Concertado	Alto	[F(219)=2,529 p=0,000]	3	Negativa
Concertado	Alto	[F(219)=0,668 p=0,018]	11	Negativa
Concertado	Alto	[F(219)=3,344 p=0,026]	14	Negativa
Concertado ¹⁸	Bajo	[F(24)=0,044 p=0,019]	1	Positiva

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

¹⁸ Para el estrato de Centros Concertados con ISC Bajo, al presentar un número de elementos de la muestra muy bajo se le ha aplicado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, cuyo resultado corrobora la diferencia de medias para un p=0,020.

El análisis ha mostrado que el factor ha sido estadísticamente significativo en 18 casos de los 110 posibles. Éste, salvo en una de las ocasiones, arroja relación Negativa: los centros educativos que han participado en la Red Escuelas: Espacio de Paz tienen medias significativamente inferiores a las de los centros que no pertenecen.

Por ello, **no podemos afirmar que los centros educativos han tenido un mayor rendimiento por pertenecer a REEP en las cuestiones de la prueba relacionadas con las temáticas que trata.**

La relación negativa observada, hay que tomarla con precaución, pues puede ser debido a que son los centros que detectan carencias en sus alumnos, los que participan en la REEP, y no consecuencia de que el programa tenga efectos negativos sobre el rendimiento del alumno.

4.3.3 Influencia por participar en programas de Educación Ambiental

Los centros educativos pueden adscribirse a las numerosas actuaciones planteadas por el programa ecológico de apoyo a la educación ALDEA, significa que los centros adscritos podrían obtener una mejor puntuación en preguntas ecológicas.

La dirección del programa ALDEA, aportó los datos de todos los centros educativos que participaron en el año 2010-2011 en alguno de sus programas. Esta contribución se ha incorporado a la base de datos sin hacer distinción entre los diferentes programas que conforman el programa ALDEA. En este análisis encontramos que trabajaremos con una variable categórica dicotómica; participar o no participar en el programa ALDEA.

En la PED de Secundaria no se encuentra ninguna pregunta relacionada con ecología, pero hay tres ítems en primaria de carácter ecológico: 15, 16 y 17.

Tabla 49: Nota media en función de la pertenencia o no al programa ALDEA.

ÍTEM Nº	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM (PRIMARIA)	Programa ALDEA curso 10_11	
		No pertenece	Pertenece
15	Agua, escasez. Bien común	2,72	2,71
16	Reciclaje “3Rs” ecologistas	1,76	1,74
17	Reciclaje “3Rs” ecologistas	3,51	3,50

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por AGAEVE.

En la Tabla 49 vemos que no tienen, *a priori*, una mejor media los que pertenecen a ALDEA. Para comprobarlo, hemos realizado una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer al programa ALDEA. El análisis ha mostrado que el factor no ha sido estadísticamente significativo en ningún estrato de la segmentación realizada. Recordemos que este resultado al igual que con la Red Escuela Espacio de Paz no es concluyente, sino indicativo. Ya que no conocemos qué otros factores han podido influir en el resultado de los alumnos ante cuestiones relacionadas con ecología. Al no disponer de pruebas previas a la que estamos estudiando, no podemos conocer el estado del alumnado antes y después de pertenecer al programa ALDEA, en el mismo sentido nos referimos a REEP.

5. Conclusiones del Capítulo IV

Este capítulo ha estado dedicado a **Comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria**. En segundo lugar, se ha **comprobado la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba**.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, (AGAEVE) nos suministró los datos de los que nos valemos para alcanzar el séptimo y octavo objetivo específico. Disponemos de las calificaciones de la única PED de la CSC realizada en Andalucía, llevada a cabo en el curso 2010- 2011. Las notas vienen agrupadas por centro educativo, cuya identidad se mantiene oculta para nosotros por motivos de protección de datos. Es una prueba sin efectos académicos, de carácter formativo y orientador. Contamos con la participación de 2472 centros de Educación Primaria y 1611 centros de Educación Secundaria. Tomaron parte todos los alumnos de 4º de Educación Primaria (10 años) y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (14 años). No se trata de una evaluación muestral, sino que toma parte todo el alumnado que cumple esa condición, ya que la ley educativa vigente en el momento de la evaluación, LOE, así lo establece, fueron 178579 estudiantes en total (AGAEVE 2011). No obstante, al no completarse todo el censo de centros educativos por diversos motivos, al faltar un número mínimo de ellos, se ha considerado que tenemos una muestra en el tratamiento de los datos.

Asociados a estos datos, hemos contado también con sus correspondientes índices socioeconómicos y culturales, tipos de centro educativo y, en su caso, adscripción a programas educativos complementarios, todo ello facilitado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, (AGAEVE) y las Coordinadoras de Red Escuela Espacio de Paz (REEP) y de Educación Medio Ambiental (Programa ALDEA) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El método de investigación aplicado ha sido no experimental, que permite observar las variables tal y como se dan en su contexto, sin manipulación alguna. El método estadístico ha sido descriptivo y de tratamiento de datos.

Como vimos, no todas las preguntas de la PED, pueden clasificarse como de ED, así que sólo hemos contado con las que son materia propia de ED.

Teniendo en cuenta que la calificación de cada pregunta toma valores expresados en una escala entre 1 y 4, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, la nota media o mediana de 2,5 ha quedado establecida como línea divisoria para calificar la pregunta como superada o no superada.

Hemos procedido a reunir los ítems, que superan el valor mediano de 2,5 por un lado y los que no por otro, izquierda y derecha de la Tabla 50 respectivamente. Advertimos que los ítems que superan la nota mediana, la superan en todos los ISC en que tenemos dividida la muestra. Los ítems que no superan esta nota, no lo superan en ninguno de los ISC. De ahí que obtenemos una primera conclusión: La distinción entre suficiencias y necesidades de ED se pueden atribuir a temáticas determinadas y no al factor socioeconómico.

Observamos que en términos generales, se superan grupos de ítems pertenecientes a la misma temática, y las puntuaciones que son insuficientes, lo son en la misma temática. Obsérvese en la Tabla 50, que los dos ítems referidos a igualdad en primaria (1 y 18) o Derechos Humanos (2 y 14) no superan el 2,5. En cambio Migración y Codesarrollo (12 y 13) superan la prueba. Resolución de conflictos (4, 5, 6, 7, 8, 9) todas salvo la pregunta 10, superan la prueba.

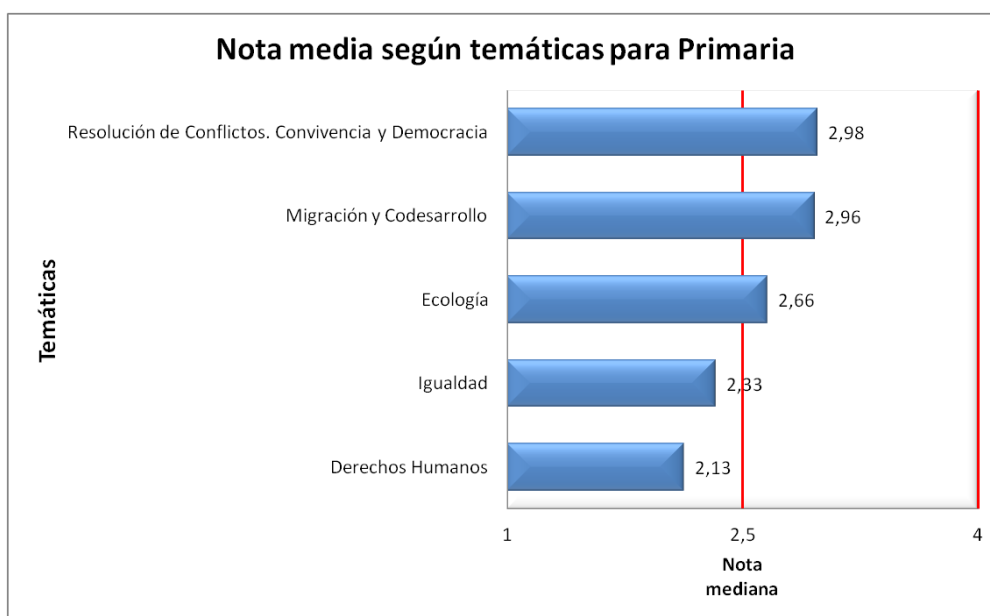
De esta manera se pueden conocer, en términos genéricos, las temáticas que han obtenido notas suficientes e insuficientes, y aunque todas requieren del tratamiento continuo en el ámbito formal, estos datos orientan sobre necesidades evidentes y concretas.

Tabla 50: Agrupaciones de ítems según temática y puntuación para Primaria y Secundaria

Temática y Curso	Supera calificación 2,5	No supera 2,5
	Ítems Nº	
4º CURSO DE PRIMARIA		
Igualdad		1; 18
Resolución de Conflictos. Convivencia y Democracia	4; 5; 6; 7; 8; 9	10
Derechos Humanos		2; 14
Migración y Codesarrollo	12; 13	
Ecología	15; 17	16
2º CURSO DE SECUNDARIA		
Resolución de Conflictos. Convivencia y trabajo en equipo	1; 3	
Ayuda humanitaria Desequilibrios sociales	2; 5;	
Generosidad y Solidaridad	11	12
Interculturalidad y Migraciones		14; 15
Objetivos Desarrollo del Milenio		16; 17
Respeto a los Bienes Públicos		18

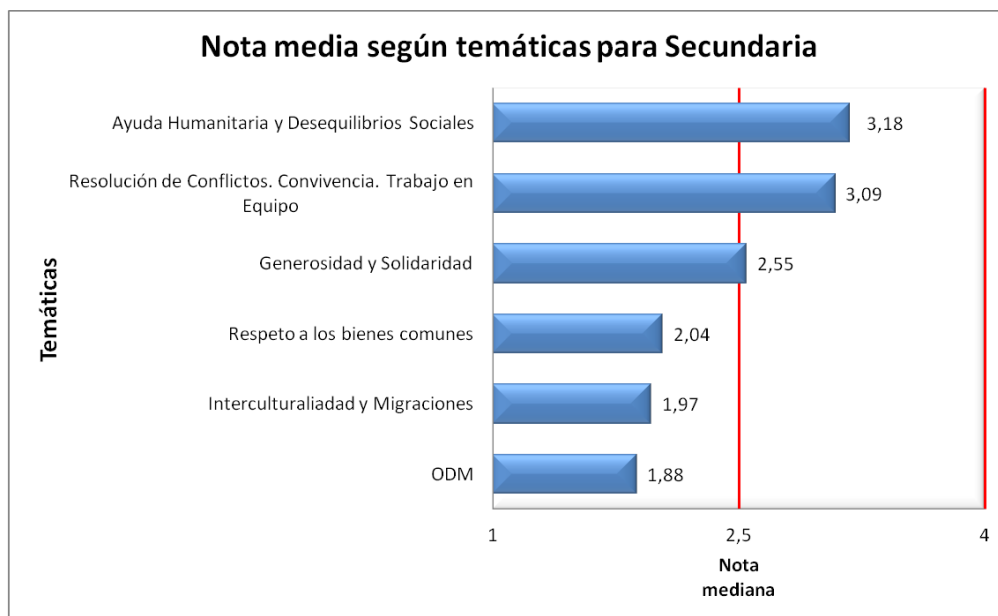
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE (Nota mediana 2,5)

El resultado particular que se obtuvo en la PED andaluza en el curso 2010-2011, informa de que la distinción entre suficiencias y necesidades de ED se puede atribuir a temáticas determinadas, sin hacer distinción de factores como el ISC o tipo de centro educativo. Da la oportunidad de reunificar resultados por ítems que compartan la misma temática, asociaciones de las que a su vez se obtienen nuevas sugerencias.



Gráfica 16: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor

El resumen de medias, gráfica 16, donde ya aparece la nota media de los ítems agrupados por temáticas, ayuda a confirmar que los alumnos de Primaria destacan más en lo referido a resolución pacífica de conflictos, colaboración y trabajo cooperativo, conocerse a uno mismo en un contexto de convivencia positiva y participación democrática. También superan holgadamente las preguntas que tienen que ver con Migración y Codesarrollo aunque con poco margen temas de Ecología. En cambio obtienen puntuaciones muy bajas en contenidos referentes a Derechos Humanos e Igualdad.



Gráfica 17: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor

Los alumnos de Secundaria destacan positivamente ante cuestiones referidas a Ayuda humanitaria y Desequilibrios sociales, Gráfica 17. También superan con holgura temáticas relacionadas con Resolución de Conflictos y trabajo en equipo. Empiezan a obtener bajas puntuaciones en temas de Generosidad y Solidaridad. Obtienen puntuaciones muy bajas en preguntas sobre interculturalidad y migraciones u Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Una pequeña comparación del resultado de las calificaciones con primaria hace visible que hay una necesidad clara de mayor atención en la formación de secundaria, pues su alumnado obtiene calificaciones más bajas que los de primaria.

Un segundo objetivo ha sido comprobar si se pueden distinguir algunos factores asociados que influyan en el rendimiento del alumno en la PED. Tal como indicábamos, las influencias externas pueden ser muchas y muy variadas. En este estudio sólo hemos tenido acceso a comprobar la posible vinculación del rendimiento de la competencia con la participación en los programas educativos Red Escuela Espacio de Paz (REEP) y de Educación Medio Ambiental (Programa ALDEA).

El método de investigación aplicado ha sido no experimental, que permite observar las variables tal y como se dan en su contexto, sin manipulación alguna. El método estadístico ha sido de tratamiento de datos para establecer relaciones causa-efecto.

Al ser la Variable Dependiente de escala y la Variable Independiente categórica dicotómicas aplicamos una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer al Programa Educativo.

Dado que pueden ejercer influencia en los resultados el ISC y Tipo de centro al que se pertenezca, se optó por hacer el análisis de relación comparando los centros educativos que recibieron apoyo de los programas educativos, frente a los que no participaron, de tal manera que se segmentó la muestra para sólo hacer comparaciones entre centros de iguales características de ISC y Tipo de centro.

No podemos confirmar nuestra hipótesis de que pertenecer a la Red EEP, haya contribuido a elevar las calificaciones del alumno en la PED.

Del mismo modo que tampoco podemos confirmar que pertenecer al programa medioambiental ALDEA, haya elevado las calificaciones de las preguntas de carácter ecológico en la prueba.

Al no disponer de evaluaciones previas, ni conocer otras circunstancias escolares relacionadas, se dificulta la comparación de la evolución que ha experimentado el rendimiento del alumnado, los resultados que aquí se dan respecto del análisis relacional, son descriptivos, o indicativos, pero no concluyentes. Estas limitaciones pueden ser subsanables en la planificación de futuras investigaciones al considerar previamente posibles correlaciones con los resultados de la prueba, como el efecto de

la implementación de actuaciones específicas de ED o el impacto de la aplicación de políticas educativas.

En conclusión, hemos comprobado que la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC, suministra abundantes datos útiles para realizar estudios empíricos que permiten comprobar los progresos y necesidades en el campo de la Educación para el Desarrollo del ámbito formal. Estos datos, proporcionan información sobre conocimientos, habilidades, valores y actitudes que presentan los alumnos andaluces en temáticas concretas de Educación para el Desarrollo, las temáticas en las que destacan y en las que necesitan progresar.

De la observación de estos datos se pueden extraer conclusiones válidas y útiles tanto a profesorado como a centros educativos y agentes sociales que intervienen con actuaciones de ED en el ámbito educativo formal, pueden emplearse en su beneficio y orientar futuras actuaciones.

Si bien las puntuaciones obtenidas están hechas para saber el dominio global de la CSC, el análisis de cada ítem, nos ha dado idea del logro de contenidos en ED. Hemos podido trasladar la información para interpretar el dominio de temáticas de ED del alumnado evaluado, utilizando esas mismas preguntas como indicadores de ED.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

1. Introducción

Con esta Tesis se ha aportado una propuesta de Evaluación de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en el ámbito formal a partir de la metodología evaluativa aplicada en la enseñanza basada en competencias. En particular, se ha usado la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana (CSC) con la que la EDCG guarda una elevada analogía. Con ella, no sólo hemos obtenido indicadores válidos y útiles para conocer el estado de la EDCG, sino que además se muestra como un modelo de evaluación flexible, adaptable y aplicable a diferentes objetivos específicos que se puedan plantear. Es una evaluación que permite valorar, de manera concreta, los resultados relativos a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de la población beneficiaria.

Las conclusiones obtenidas se pueden hacer extensibles a otras evaluaciones similares a nivel internacional, como la evaluación ICCS, esto ha sido también afirmado recientemente por Hoskins (2016), dado que pueden aportar las referencias necesarias para orientar sobre actuaciones de ED, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje y sus factores específicos en cada caso. Pero también se pueden elaborar otras nuevas a un nivel más reducido y adaptado a necesidades específicas.

En esta Tesis, se aporta una evidencia empírica del parecido que hay entre la educación basada en competencias Sociales y Cívicas y la EDCG, y que el mismo método evaluativo se puede emplear en ambas. Esta idea central, que da fundamento a la presente investigación. Además se favorece la interacción de la EDCG con el ámbito formal de la educación, pues muestra una vía que atenúa las dificultades que encuentra la EDCG al tratar de acceder al ámbito formal, aliado potencial que puede

promover y fortalecer estratégicamente la EDCG dentro de las instituciones educativas y llegar a nuevos públicos. Pero no sólo la CSC ampara a la ED, también acontece a la inversa, la ED puede aportar mucho a la CSC, dándose la oportunidad de complementariedad entre ambas.

Las conclusiones del estudio pueden resultar provechosas a diversos sectores sociales, a otros investigadores que sigan avanzando en la evaluación de la ED, al sector educativo y al ámbito de la cooperación tanto a nivel general como más particular.

Nuestro objetivo general ha sido buscar un método de evaluación de ED para alumnos del ámbito formal. De manera necesaria también hemos recorrido otros objetivos específicos para sustentar la conclusión general, investigación que a su vez proporciona diversos resultados y recomendaciones. A continuación recapitulamos todos los pasos que dan lugar a ellas.

En primer lugar hemos recopilado los términos conceptuales necesarios para nuestro posicionamiento teórico y clarificar el uso de distintas acepciones. De esta manera determinamos que el concepto de ED que adoptamos está vinculado con el enfoque de Ciudadanía Global o de quinta generación, centrado en el ámbito formal de la educación, por ello pone el acento en las definiciones de ED orientadas a dicho ámbito, y que la consideran como *un proceso de aprendizaje para toda la vida que permite a las personas adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para ser un ciudadano global activo y competente* (Fricke 2015:11). Son especificaciones de la ED que ya vienen siendo de uso común por otras instituciones como la UNESCO (2014 b y 2015) o autores como Bourn (2014 b) y Krause (2010), pero también empleadas en la educación reglada, basada en competencias, por ello este estudio se detiene a valorar su evaluación como método transferible al campo de la ED.

Bajo la presunción de que la ED está integrada en la práctica educativa, llegamos a la hipótesis principal de que es viable contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal a partir de otras evaluaciones ya realizadas como es la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana.

Los indicadores que de partida hemos pretendido encontrar, han sido aquellos que Tilbury y Janousek (2006) vienen a denominar de “Resultado o Alcance” aquellos que evalúan los resultados a medio plazo relacionados con cambios en la conciencia o comprensión originados por el esfuerzo de implementar ED. Sin olvidar el origen de esta educación y que es indispensable el cumplimiento del cruce con las prioridades horizontales y sectoriales propuestas en los planes de la Cooperación, así dispuesto en la Estrategia de ED, Ortega (2007).

Para llegar al Objetivo General, hemos considerado necesario conocer los agentes que influyen en el resultado de los alumnos del ámbito formal, factores condicionantes del rendimiento académico; la norma educativa, el profesorado, el centro educativo, organismos, instituciones y programas educativos de apoyo externo.

1.1 El primer objetivo específico: Conocer la normativa en el sistema educativo y sus referencias a la ED

Se ha revisado la normativa del sistema educativo y sus contenidos curriculares, con el propósito de localizar en la ley, procedimientos didácticos coincidentes o próximos a los que implementa la ED, de este modo saber cuál es su planteamiento evaluativo.

Tras hacer un recorrido por las iniciativas puestas en marcha desde las instituciones europeas, hemos podido comprobar que la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por un lado, y las Competencia Social y Ciudadana, por otro, permiten una mayor presencia de propuestas pedagógicas, metodológicas, de materiales y contenidos similares a los que promueve la Educación para el Desarrollo de 5ª generación.

Por un lado, **hemos constatado que Educación para la Ciudadanía (EC) se ha venido impulsando desde los orígenes de la constitución del Consejo de Europa, que se remonta al tratado de Londres de 1949.** Finalmente se ha incorporado a la educación, y así lo exhibe el preámbulo de la LOE (España 2006 a).

La **proporción de las semejanzas entre ED y EC es muy alta, según los R.D que los regulan**, tanto en sus contenidos, objetivos como en los criterios de evaluación, aunque en lo que respecta a la evaluación, la ley especifica qué evaluar pero no cómo.

Otros autores también han identificado plenamente Educación para la Ciudadanía Global con Educación para el Desarrollo de 5ª generación. (Argibay et al. 2011:15, 17 y 22) así como otros colectivos, entre los cuales citar a Intermón Oxfam (2006) ó Amnistía Internacional (2012:34).

Podemos observar que **se concede poca carga horaria a la EC** respecto a otras asignaturas y hemos comprobado que aunque la asignatura parece lo suficientemente flexible como para desarrollar y profundizar en determinados conceptos, también se puede tornar limitada y restringida a un tratamiento mínimo por falta de tiempo o por falta de cualificación del docente, ya que no hay una definición clara del perfil del profesorado responsable (Argibay , Celorio, Celorio y López de Munain, 2011).

Pese a que es un hecho la desaparición de la EC con la nueva LOMCE (España 2013 b), sus objetivos subsisten con la implementación transversal; puesto que la nueva ley educativa apela a la adquisición de la Competencias Sociales y Cívicas (CSC) como vía principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

Por otro lado, algo que afecta a la CSC, es que el Consejo europeo planteó como objetivo, a través de la “Estrategia de Lisboa” (Europa 2000), materializar la perspectiva educativa del **aprendizaje a lo largo de la vida** fundamentada en la **pedagogía de las competencias básicas o clave**. A partir de ahí se han encadenado las iniciativas que han permitido que este objetivo ocupe un lugar preferente en el marco educativo europeo. España da cumplimiento normativo, a estas decisiones y recomendaciones europeas con la LOE.

Las características principales de las competencias clave tienen diversas facetas:

- Construyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, que no se aplica de manera mecánica sino reflexiva.
- Son susceptibles de adecuarse y aplicarse a una diversidad de contextos y ámbitos relevantes de la vida real.

Bibliografía

- Tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que no pueden entenderse de manera separada.
- Se desarrollan y evolucionan a lo largo de la vida, perfeccionándose, ampliándose o deteriorándose.
- Tienen una dimensión ética, se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos adoptan a lo largo de la vida.
- Contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social.
- Resultan valiosas para la totalidad de la población, sin discriminación alguna.

Son características que también encontramos en la didáctica de la ED, donde se pretende un conocimiento holístico, una actitud analítica y crítica de la realidad a nivel global y una participación activa para su mejora.

En particular una de las ocho competencias básicas, la CSC, comparte abundantes nexos de unión con la ED. Ya que tanto la CSC como la ED, se basan en el respeto a los Derechos Humanos como fundamento y posición ética. La CSC fomenta el sentimiento de ciudadanía global, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, análisis crítico y analítico de la realidad, resolución pacífica de conflictos, todos ellos, valores comunes a los que defiende la ED (Tabla 13 y Anexos III y IV de esta Tesis). Otros autores también han vinculado la CSC con ED, (Argibay 2011:127).

La metodología didáctica que puede garantizar la adquisición de competencias se caracteriza por ser innovadora, participativa y situar al educando en contextos reales, y lo más importante es que ha de desempeñarse de manera transversal e interdisciplinar.

En el ámbito formal, la CSC tiene un impacto, que en proporción, es mucho mayor respecto a lo que representa la asignatura de EC, materia independiente que sólo se imparte en algunos cursos y con restricción horaria importante. Aunque ambas aportan al estudiante los conocimientos, habilidades y actitudes de conceptos propios de ED, la CSC lo hace con mayor presencia, de una manera más íntegra y completa. La normativa educativa apela al buen funcionamiento del centro educativo, en todas sus

facetas, como soporte fundamental que contribuye a la adquisición de competencias, y todas y cada una de las asignaturas han de contribuir a la adquisición de la CSC. Por añadidura, la LOMCE, suprime la antigua asignatura de EC para dar todo el protagonismo a la CSC y promueve su evaluación con efectos académicos, lo que garantiza su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2 El segundo objetivo específico: Conocer cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y sobre su aplicación. Conocer qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria, si atrae su interés y detallar las circunstancias que rodean a la ED, en el ámbito de la educación formal, para orientarnos acerca de las necesidades que puede tener

Una vez revisada la normativa del sistema educativo, y localizadas en ella las vías en que concede espacio a contenidos similares a los que fomenta la ED de 5ª generación, **ponemos la atención al profesorado que satisface el cumplimiento de dicha ley educativa.** Mediante una encuesta, hemos pretendido saber cuál es la percepción del profesorado sobre los conceptos que abarca la ED y su aplicación en el ámbito formal. Si tienen conocimientos sobre temas de ED y si atrae su interés. Qué grado de concienciación tienen los profesores de secundaria en este campo, y qué circunstancias rodean a la ED en el ámbito de la educación formal. Cuál es el apoyo de la administración educativa según la percepción de los profesores, quién facilita la formación específica para profesorado en materia de ED, y cuáles son las sugerencias y consejos que aportan para mejorar la implementación de la ED en el ámbito formal.

Las principales observaciones y conclusiones que obtenemos a través de la encuesta son, que hay una toma de conciencia de los participantes acerca de la importancia de incluir temas de ED en el plan de estudios vigente, es un término conocido e importante para ellos. Así mismo hay un porcentaje amplio de profesores que muestra interés en la inclusión de ED en sus asignaturas e incluso ampliarían con otros conceptos a los que ya se aplican.

Por el contrario, aplicar la ED transversalmente no es una fórmula asimilada por todo el colectivo docente, podría deberse a la falta de comprensión del concepto; o bien falta de compromiso o identidad con la comunidad educativa como colaboradores en la formación de ciudadanos activos. El profesorado espera que la dirección del centro, como máximo responsable para lograr el éxito de la implementación de ED, tome la iniciativa y ejerza el liderazgo para coordinar la transversalización de contenidos.

Los datos muestran que muy pocos profesores afirman recibir formación o programas de sensibilización por parte de la administración educativa. Y por otro lado, el profesorado más joven es el que destaca como colectivo estratégicamente clave al que acercar y despertar el interés por conocer la ED.

Por todas las razones expuestas, consideramos necesaria la información y formación del profesorado sobre conceptos de ED de manera más práctica y próxima al centro educativo. Sería beneficioso que la administración educativa facilitara personal especialista en ED a los centros educativos, o bien tomar esta sugerencia como proyecto de ONGD, dirigiendo actuaciones de ED al profesorado más que al alumnado.

Dado que hemos confirmado que la ley educativa incluye contenidos de ED, como paso previo a una evaluación de ED en el ámbito formal, es requisito indispensable que el profesorado cumpla lo que la norma demanda de ellos, pues de lo contrario no cabría evaluación alguna.

1.3 Tercer objetivo específico: Saber de manera más individualizada y cualitativa cómo se vive la experiencia de implementación de la ED desde la perspectiva del profesorado del ámbito formal. En particular, enfocando el estudio en los centros educativos de niveles superiores a la educación primaria y no universitarios. Obtener opiniones más personales y emocionales, saber cómo superan las dificultades y vencen frustraciones. Comprender, según ellos, las vías de implementación de ED en el centro educativo

En este apartado se reflexiona sobre el ejercicio de la ED, se observan las perspectivas de los responsables de la ED en el ámbito formal, cómo viven la experiencia en su contexto profesional y en qué y cómo encuentran el apoyo para poder realizarlo, los proyectos y programas que pueden servir de soporte. El entorno normativo-educativo compatible con la ED. Cómo responden a los retos que se les plantea y cómo les afecta esta práctica. Tomamos una perspectiva que nos permite comprender las limitaciones y oportunidades de mejora en el futuro.

Se realizaron entrevistas, y con ellas tenemos evidencias de que se ha procurado incorporar la ED en los currículos de Educación Secundaria y Obligatoria principalmente en clases de tutoría con el alumnado, en Educación para la Ciudadanía y especialmente a través de Planes y Programas de la Junta de Andalucía. Se considera positiva la imposición de un programa de la Junta de Andalucía ya que obliga al profesor a formarse y poner en práctica sus contenidos. La obtención de puntos de traslado y sexenios atrae a los colaboradores, aunque existe la queja de que no está suficientemente valorado ni reconocido como trabajo extra. La formación del profesor responsable para aplicar contenidos de ED es poca y autodidacta. Para formarse cuenta con material que le proporciona la consejería de educación por la adscripción a planes y programas, así como la posibilidad de asistir a jornadas de responsables de programas de “Escuela: Espacio de Paz” e Igualdad de género.

Como hecho más negativo encontramos que cuanto mayor es el nivel educativo donde nos encontramos, los objetivos académicos priman sobre la educación en valores, siendo el profesorado de estos niveles más reacio a aplicar actividades de ED, centrándose en transmitir conocimientos académicos.

Podemos deducir que al profesorado le importa la ED pero estos contenidos pueden quedar a merced de la motivación y voluntad del docente por tanto la ED depende principalmente de la determinación y el empeño del profesor. Entendemos que no queda claro para éste, comprender que el enfoque transversal significa incorporar estos conceptos a cada asignatura, y no considerarlo como un currículum paralelo a realizar en actividades extraescolares (Argibay, Celorio y Celorio, 2009:20) requiere la implicación de toda la comunidad educativa y que la organización interna de los

centros sea coherente con los contenidos, actitudes y procedimientos promovidos desde el proyecto curricular (CONGDE 2005:28). De hecho la fórmula transversal tiene poca consistencia, y terminan difuminándose ante la dificultad para conectarlas con el área o materia en cuestión (Bolívar 2008 a) y así lo comprobamos, a pesar de que este estudio se hace en 2011, cinco años después de aprobarse la LOE, ningún entrevistado alude a la Competencia Social y Ciudadana. Es muy necesaria la buena comunicación y coordinación entre todos los profesores implicados en el centro, que puede venir facilitada por la dirección o por la formación conjunta de los docentes del centro, en beneficio de la implementación transversal de estos contenidos, y de la eficacia de Planes y programas. “La ED en el ámbito formal sólo será posible si se construye desde y por la base, con especial implicación del profesorado” CONGDE (2005:30).

1.4 Cuarto objetivo específico: Conocer el funcionamiento de los centros educativos. Los vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED

El siguiente paso ha sido conocer el funcionamiento de los centros educativos. Esquematizar vínculos y conexiones entre éstos y diferentes instituciones u organismos. Indagar en los mecanismos que permiten la introducción de contenidos de ED. El propósito es analizar otros factores que también influyen en los resultados académicos de los alumnos, en sus conocimientos, habilidades y actitudes concernientes a ED que pretendemos evaluar, y estar al tanto de todo ello nos facilitará extraer conclusiones y recomendaciones. La metodología para este objetivo abarca el análisis normativo y entrevistas a los agentes implicados.

Tras revisar los Planes y Programas de apoyo a la educación, más destacables, podemos subrayar que estos mecanismos difunden un gran número de conceptos de ED. La Consejería de Educación convoca innumerables premios, certámenes y concursos para incentivar tanto a alumnos como profesores a llevar a cabo actividades

donde se encuentran presentes conceptos solidarios. Con todo ello anima a la participación de los centros de secundaria cuya temática gire en torno la cuestión de género y al compromiso por la superación de barreras socioeconómicas y raciales, a tener en cuenta el cuidado del Medio Ambiente y profundizar en la Cultura de Paz. El objetivo es sensibilizar al alumnado ante la necesidad de desempeñar un papel activo en la sociedad. Además de fomentar estas actividades, la Junta de Andalucía ofrece al profesorado incentivos, son puntos con validez para sexenios o puntos de traslado que pueden obtener tanto coordinadores como colaboradores por desarrollar los Planes y Programas que motivan a integrarse en su participación.

En el área estudiada hay buena coordinación entre ONGD el Gabinete provincial de asesoramiento sobre la convivencia, reuniéndose ambos para unificar actuaciones conjuntas en un futuro. El área de Bienestar social y las ONGD de la zona estudiada, disponen actividades conjuntamente, haciendo partícipes a los centros educativos del municipio. Colaboran en educación sobre diversidad cultural, inmigración, género y coeducación, además sirve de custodia a una de las tres sedes del banco de recursos de rED-Málaga. También la Delegación de Educación de Málaga se coordina bien con las ONGD de la provincia.

Con todo lo anteriormente visto, hemos comprobado que hay una cantidad considerable de recursos didácticos y fuentes donde acudir para formarse y tomar contacto con otros docentes que comparten las mismas inquietudes en cuanto a ED se refiere. La Consejería de Educación promueve programas que ayudan a difundir conceptos de ED apoyando con abundante material formativo. Los CEP atienden las consultas de asesoramiento de planes y programas de la Junta a profesores que lo soliciten. Y no sólo eso, existen otras vías para obtener formación realizando actividades diferentes a las de los Planes y Programas educativos de la Junta de Andalucía, tal es el caso de la celebración anual de Jornadas, encuentros Internacionales de educación para la ciudadanía global, encuentros Congresos de ED. Es un importante estímulo el Premio Nacional de ED Vicente Ferrer, que además de ser fuente de formación es un ejemplo de coordinación entre Ministerio de Educación y Agencia de Cooperación.

Bibliografía

Como inconveniente advertimos que el centro que adopta programas, tales como los de *Coeducación o Escuela: Espacio de Paz*, desarrollan un contenido propio en cada centro dotándolo de las actividades que el coordinador del programa estime oportuno, de tal manera que existe una ausencia de universalización y sistematización de contenidos curriculares que conformen el plan, haciendo que muchos contenidos, desde la perspectiva de la ED, puedan quedar diluidos o a falta de profundización. Además el docente puede verse inmerso en un exceso de información y material didáctico aportado, no solo por el Gabinete, sino también por el Ayuntamiento, ONGD, sindicatos y otras asociaciones saturando el proceso de selección con material que podría usar en el curso.

Observamos que los profesores que voluntariamente intervienen en algún programa se formarán, de forma autodidacta principalmente ya que perciben material didáctico pero no una formación sistematizada, esa documentación es el instrumento esencial con el que cuentan para implementar estos contenidos. Así mismo la formación que recibe, es sobre el contenido específico que exige el programa al que esté adscrito y no es propiamente formación en ED.

Hay fuentes de formación pero al servicio del profesor que voluntariamente lo demande, ofrecida no por expertos en ED sino en planes y programas de la Junta. No hay nuevos mecanismos que introduzcan especialistas de ED en la educación formal, no los hay ni en los centros educativos, ni en el Gabinete provincial de asesoramiento sobre convivencia e igualdad, ni en el área de Bienestar Social del Ayuntamiento, ni en los CEP, que son las principales fuentes de formación para el profesorado que estudiamos.

Practican la ED los profesores que verdaderamente están concienciados. La voluntariedad del profesor es el gran motor para introducir estos conceptos en el ámbito educativo. Depende de la voluntad, del deseo o del interés del profesor que se introduzca la ED transversalmente en su asignatura, que se participe en planes y programas de la Junta o que se realicen actividades extraescolares solidarias.

Al detener el análisis local, elevar nuestro ángulo de visión y ampliar la panorámica respecto a la coordinación entre agentes, hemos advertido que si bien a niveles

municipales y provinciales hay buena coordinación, no se da así en las competencias administrativas a nivel regional:

La Cooperación Española, en materia de ED define objetivos e impulsa actuaciones para contribuir a una mayor eficacia en el trabajo que se viene haciendo. Esencialmente entre sus propuestas están favorecer la integración de la Educación para el Desarrollo en la enseñanza reglada con materiales didácticos adecuados y con recursos humanos; poner a disposición de los centros educativos expertos en la materia; proporcionando formación inicial y continua a los agentes educativos en ED, así como impulsar la Cultura de Paz en Andalucía como elemento integrador de la Educación para el Desarrollo. POED 2010 y PACODE 2008-2010 (Junta de Andalucía 2010: 163 y 169); (Junta de Andalucía 2007 d: 81).

Aunque el Plan Andaluz de la Cooperación al Desarrollo promueve actuaciones orientadas **por los principios de coherencia y coordinación entre las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía** (Junta de Andalucía 2007 d: 80), hemos detectado una clara falta de coherencia y coordinación entre la Consejería de educación, con la regulación para formar parte de la Red de Escuelas: Espacio de Paz (REEP), y la Agencia andaluza de Cooperación al desarrollo, POED 2010.

La nueva regulación de la REEP para los centros educativos, (Junta de Andalucía 2011 b), abandona el fomento de la cultura de paz, que está llena de contenidos coincidentes con ED, y se focaliza en el plan de convivencia del centro. Esto en contra de lo que promueve el Plan Operativo de la Educación para el Desarrollo andaluz (POED) desde un año antes, Agosto de 2010, expresado en párrafos anteriores. Es evidente que hay una descoordinación que puede tener efectos negativos para lograr eficacia, eficiencia y credibilidad del sistema educativo.

Recordemos que muchos profesores manifestaron la importancia del apoyo institucional para desarrollar la ED en el centro educativo. De esta manera, pierden el necesario respaldo.

Estos resultados indican que hay que prestar especial atención no solo a la normativa que afecta al currículo oficial sino también a regulaciones de programas educativos de apoyo que, aunque de menor rango, no son de menor importancia para la puesta en

práctica de iniciativas de ED en el ámbito formal de la educación. Es necesario diseñar instrumentos que impulsen el análisis de las decisiones políticas que operan en las administraciones públicas. Necesitamos un sistema de cooperación que tenga capacidades técnicas, capacidad de diálogo y consenso para avanzar y hacer trascender los programas de cooperación hacia una mejora efectiva de la ED.

La presencia de las ONGD es de gran trascendencia a la hora de ejercer presión para que las decisiones políticas respecto a la educación sean coherentes con las intenciones de la cooperación española. Son actores que pueden crear sinergias para evitar contradicciones y aprovechar los puntos en común con los criterios de desarrollo.

Hemos comprobado que hay numerosos factores que facilitan la introducción de contenidos de ED en el ámbito formal: la normativa, el profesorado, programas educativos de apoyo, instituciones y organismos externos, e incluso interviene el sector de la Cooperación. Comprobaciones que nos aportan recomendaciones para la mejora de la introducción de la ED en el ámbito formal. **Con todo lo visto llegamos a la conclusión de que podríamos comprobar el estado de la ED dentro del ámbito formal, apoyándonos en sus propias evaluaciones, y entre las posibles se presenta como idónea la evaluación de la CSC, por sus características educativas semejantes a la ED y porque su presencia es muy amplia al comprender a la totalidad del currículo y del alumnado.** Saber qué centros participan en programas educativos de apoyo aportaría datos cuantitativos, que junto a los resultados de la prueba, nos permitirá saber si existe correlación entre el resultado académico obtenido y la participación.

1.5 Quinto objetivo específico: Determinar la relación entre los distintos elementos que conforman la Competencia Social y Ciudadana y los de Educación para el Desarrollo

Partiendo de la hipótesis de que podemos alcanzar nuestro Objetivo General, que establece que es posible contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el

ámbito formal, hemos recurrido a evaluaciones que ya se realizan en el ámbito educativo, en concreto la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC.

Para confirmar que el empleo de esta competencia y su método de evaluaciones es correcto y guardan correspondencia, hemos probado la relación entre los distintos elementos que conforman la CSC y los de ED, incluida su metodología evaluativa, mediante un análisis descriptivo-comparativo.

Los elementos objeto de cotejo fueron:

- Definición
- Contenidos
- Método y Material Didáctico
- Promoción e implantación
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación: Una primera aproximación
- Evaluación: Análisis del contenido concreto de la Prueba de evaluación de Diagnóstico, que se realizó en Andalucía para la CSC en el curso 2010-2011, tanto de Educación Primaria, como de Educación Secundaria Obligatoria.

Por la importancia que para esta investigación tienen los apartados referentes a la evaluación de la CSC, le hemos dedicado dos secciones específicas, que trataremos en éste y el siguiente punto, aunque ahora adelantamos las observaciones de una primera interpretación, de la única Prueba de Evaluación de la CSC realizada en Andalucía, llevada a cabo en el curso 2010- 2011 para los alumnos de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

De modo que finalizado el estudio comparativo entre la EDCG y la CSC, resumimos en la Figura 24, los resultados obtenidos más destacables.

Hallamos como principales puntos en común entre EDCG y CSC que

- Los contenidos temáticos son comunes, basados en los Derechos Humanos.
- Están orientados a adquirir competencias: capacidades para aplicar conocimientos.
- Orientadas a la comprensión de la realidad y participar de forma creativa, crítica, reflexiva y democrática en la transformación social.
- Fomentan el aprendizaje permanente.
- Reciben un tratamiento transversal.
- Son interdisciplinarios.
- La metodología de aprendizaje es participativa.

Como principales diferencias

- La EDCG ha desarrollado abundante material didáctico, aporta importantes recursos para la adquisición de competencias clave en general, en cambio la CSC no se incorpora de manera explícita a las prácticas docentes.
- Aunque ambas vienen promovidas por organizaciones internacionales, la CSC es de obligado cumplimiento, mientras que los instrumentos normativos referidos a EDCG son recomendaciones.

La Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC analizada

- Muestra la adquisición de competencias: Conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado.
- Están presentes los componentes esenciales y temáticas propias de la EDCG. Ver Tablas 51 y 52.
- Se obtienen datos de toda la población, posibilita obtener conclusiones sin inferencia estadística. Aporta información cuantitativa de 178.579 alumnos y 4.083 centros educativos.
- Las calificaciones obtenidas son buenas. No son atribuibles a la asignatura de Educación para la Ciudadanía por estar en cursos posteriores a los de la prueba. Se presenta el reto de relacionar estos resultados con otros agentes o actuaciones que contribuyen a ello; ONGDs, Programas de las administraciones educativas o iniciativa del profesorado.

Figura 24: Resumen de Resultados del análisis comparativo entre la EDCG y la CSC.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como síntesis observamos que podemos identificar EDCG y CSC en gran medida y las diferencias, lejos de suponer un obstáculo, representan oportunidades de complementariedad, una a la otra pueden enriquecerse y mejorarse.

Tabla 51: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 4º de educación primaria con contenidos de EDCG.

Pregunta de evaluación nº	Descripción del ítem	Correspondencia entre pregunta y concepto clave de EDCG
1	Igualdad de género en el trabajo	Sí
2	Derechos del niño: Explotación infantil Derechos Humanos	Sí
3	Interpretación de un gráfico: resultado de unas elecciones.	No
4	Participación Democrática, e interpretación de un gráfico.	Sí
5	Definir sus propios rasgos físicos y personales desde la capacidad para la convivencia positiva.	Sí
6	Definir sus propios rasgos de su entorno social y personal desde la capacidad para la convivencia positiva	Sí
7	Resolución pacífica de conflictos	Sí
8	Resolución pacífica de conflictos	Sí
9	Colaboración y trabajo cooperativo	Sí
10	Resolución pacífica de conflictos	Sí
11	Conocimientos de la cultura andaluza	No
12	Migración, Interculturalidad, género, pobreza y escasez.	Sí
13	Migración y Codesarrollo	Sí
14	Derechos Humanos y Conflictos armados.	Sí
15	Agua, escasez. Bien común.	Sí
16	Reciclaje "3Rs" ecologistas	Sí
17	Reciclaje "3Rs" ecologistas	Sí
18	Igualdad de género	Sí
Totales		Sí: 16 (88,88 %) No: 2 (11,11 %)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadernillo de evaluación de la Competencia social y ciudadana 2010-2011 para 4º de Educación Primaria. (AGAEVE 2011 d)

Tabla 52: Correspondencia de cada pregunta del cuadernillo de evaluación de 2º de E.S.O. con contenidos de EDCG

Pregunta de evaluación nº	Descripción del ítem	Correspondencia entre pregunta y concepto clave de EDCG
1	Resolución de conflictos, desigualdad y escasez.	Sí
2	Ayuda humanitaria y solidaridad	Sí
3	Colaboración y trabajo cooperativo	Sí
4	Análisis del escudo de Andalucía	No
5	Desequilibrios y desigualdades sociales y económicas de la sociedad global actual. Pobreza. Comprensión relaciones internacionales.	Sí
6	Tabaquismo	No
7	Tabaquismo	No
8	Prevención de accidentes de tráfico	No
9	Prevención de accidentes de tráfico	No
10	Prevención de accidentes de tráfico	No
11	Generosidad y solidaridad	Sí
12	Generosidad y solidaridad	Sí
13	Interpretación de un gráfico referente a las migraciones	No
14	Interculturalidad y migración	Sí
15	Interculturalidad y migración	Sí
16	Objetivos de Desarrollo del Milenio	Sí
17	Objetivos de Desarrollo del Milenio	Sí
18	Respeto a los bienes comunes y hábitos cívicos	Sí
Totales		Sí: 11 (61,11 %) No: 7 (38,89 %)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadernillo de evaluación de la Competencia social y ciudadana 2010-2011 para 2º de E.S.O. (AGAEVE 2011 f)

Como podemos observar en las Tablas 51 y 52, los conceptos que se tratan en la Prueba de evaluación, según la descripción de los ítems, son coincidentes con los de EDCG, tanto para 4º de Educación Primaria como para 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Analizados los ítems que componen la Prueba de Evaluación de Diagnóstico (PED) de la Competencia Social y Ciudadana (CSC) realizada en Andalucía, podemos considerarla como una prueba fiable para conocer el estado de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en el ámbito formal, por la coincidencia tanto de los contenidos tratados como por la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La prueba se ajusta al modelo de evaluación de EDCG propuesto por organismos internacionales como la UNESCO (UIS, 2014 y Nd Unesco, 2014). **Podemos concluir que la evaluación de la CSC, cuya metodología evaluativa está ampliamente aceptada, proporciona información que permite el seguimiento de los progresos de la EDCG de manera objetiva, y además de suministrar abundantes datos útiles para estudios empíricos, sirve como modelo metodológico y ejemplo de evaluación para la EDCG.**

Las conclusiones obtenidas se podrían hacer extensibles a la Evaluación General de Diagnóstico de la CSC española de 2009 y al estudio ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) de 2009, (Instituto de Evaluación 2009a y 2009b), lo que aporta una proyección nacional e internacional respectivamente a este estudio. Los inconvenientes de estas evaluaciones son que, o bien no se encuentran todos los ítems liberados, o bien las temáticas tratadas no poseen unos contenidos pertenecientes a ED tan variados ni amplios como en la prueba andaluza.

El reciente estudio de Bryony Hoskins (2016), encargado por la UNESCO y publicado a finales de 2016, reconoce la evaluación ICCS como idónea para evaluar la ECG y EDS, que bajo nuestro posicionamiento teórico ambas quedan integradas dentro de ED.

La evaluación ICCS, ha sido guía para el tratamiento de la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana en España (Roca 2013:12) que a su vez es el método de evaluación que defiende la presente investigación como aplicable a la ED.

Por consiguiente, en dicho documento encontramos un aval que aporta solidez a las conclusiones obtenidas en esta Tesis. Significa que el modelo de evaluación que proponemos aquí ya cuenta con la aceptación y confianza de expertos evaluadores como medición y seguimiento de la ED.

Entre las limitaciones encontramos que no se ha podido comparar la prueba andaluza con las de otras comunidades españolas puesto que la gran mayoría se limitan a la evaluación de las competencias clásicas (matemáticas o lingüísticas), dejando a un lado la amplia gama restante. Tampoco se puede comparar con otras pruebas realizadas con anterioridad ni posterioridad por ser la única vez que se ha evaluado la CSC en Andalucía.

Respecto a otros estados europeos, aunque algunos países recogen igualmente una dimensión global en la evaluación de la CSC, como Malta y Chipre (European Commission, 2012), también se da gran heterogeneidad en la metodología y diversidad de competencias evaluadas (Pepper, 2011), lo que no ayuda a obtener una visión general de logros o una comparativa de datos.

En el caso español, el cambio reciente de normativa genera buenas expectativas sobre una regularidad y periodicidad en la realización de evaluación diagnóstica de todas las competencias. La LOMCE prevé pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación, con efectos académicos para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, así como evaluaciones con fines formativos para 3º y 6º de educación primaria, España (2016).

El Instituto de Evaluación propone que *“Los resultados que se obtengan deben tener la posibilidad de compararse en el tiempo para poder conocer la tendencia de los mismos, así como deben permitir la comparación con los aportados por otras evaluaciones internacionales”* (IE, 2009 a :39). Coincide en este sentido con el informe de pruebas nacionales europeas (EACEA, 2010:59). Por ello, se anima desde esta investigación a continuar con regularidad en la realización de las evaluaciones de diagnóstico, ya que ayudaría a tomar decisiones en coherencia con los propósitos educativos.

Por otra parte, *“expertos en evaluación advierten que el uso de una sola prueba para varios propósitos puede llevar a contradicciones, si las exigencias en cuanto a la información que requiere cada uno son distintas”* (EACEA, 2010:25). Pero en este caso sí se dan los requisitos de coincidencia necesarios. Utilizar una sola prueba para varias finalidades puede evitar los efectos potencialmente negativos de un exceso de

evaluaciones sobre alumnos y profesores, como restar tiempo de enseñanza o elevar el estrés del alumno.

La prueba de diagnóstico ha evaluado la adquisición de competencias del alumnado, no se le puede exigir que dé a conocer otros elementos que contribuyen a dicho logro para los que no está diseñada, como pedagogía o materiales educativos empleados. No obstante, cumple con las funciones de evaluación para el aprendizaje y para la rendición de cuentas (España 2013 e).

Los instrumentos metodológicos para saber el estado de la EDCG son necesarios, y salvo que se disponga de un programa específico de implementación y evaluación para ello, las oportunidades de conocer el estado actual de la EDCG a nivel general, son escasas. La EDCG se ve ante el reto de atender una creciente demanda por obtener un sistema de evaluación propio, pero cuenta con pocos recursos. Aunar esfuerzos en la coordinación y colaboración de los agentes y agendas de la educación y de la cooperación cuyos objetivos educativos son equivalentes, podría mejorar la eficacia de actuaciones y la coherencia de las políticas. Sería conveniente eliminar barreras que separan a unos y otros, ya que **hemos comprobado que no hay diferencias significativas entre la CSC y la EDCG. Ha quedado demostrado que la EDCG aporta importantes recursos para la adquisición de Competencias en general, tiene capacidad para orientar el diseño curricular, se complementa con la CSC, así también lo afirman (UNESCO 2012:36), (Morillas 2006) y (Egea, Barbeito, Matamoros y Massip, 2012), pero necesita disponer del acceso más normalizado al sistema educativo formal y a los datos que produce.**

1.6 Sexto objetivo específico: Comprobar si la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana contiene los elementos que contendría una evaluación de ED

Una importante comprobación añadida es que esta evaluación se ajusta tanto a las prioridades horizontales como sectoriales de la Cooperación. Está en consonancia con la agenda internacional del desarrollo y emplea un enfoque global.

Es otro motivo más por el que la prueba sirve como modelo metodológico de evaluación de ED. Es un ejemplo para la elaboración de otras evaluaciones, ajustadas a objetivos concretos de ED.

En las diferentes conferencias internacionales de ONU y reuniones sobre la Eficacia de la ayuda, los países miembros y los actores de la cooperación identificaron unas prioridades a integrar en todas las acciones de desarrollo, considerados como elementos fundamentales para conseguir resultados, son las prioridades horizontales, definidas en los Planes Directores; II, III (España 2005 b:25); (España 2009:115) y también en el actual IV Plan Director (España 2013 d:101). En los ítems de la PED analizada aparecen todas.

Literalmente en la estrategia de ED de la Cooperación española expone:

El cruce con las prioridades horizontales definidas en el Plan Director 2005-2008 se realizará en los tres tipos de contenidos de la ED, a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las prioridades horizontales son:

- *Lucha contra la pobreza.*
- *Defensa de los derechos humanos.*
- *Igualdad de género.*
- *Sostenibilidad medioambiental.*
- *Respeto a la diversidad cultural.*

Bibliografía

De estas cinco prioridades proceden los contenidos mínimos que deben tener las acciones de la ED. Las prioridades horizontales están incorporadas en todos los documentos y acciones de la cooperación, es necesario su seguimiento por parte de todos los agentes que intervengan y deben dotarlas de un mismo significado, de manera que el proceso educativo generado por distintos actores o en distintos espacios sean coherentes y se refuercen entre sí. (Ortega 2007:37). Incluida la evaluación, que para cumplir el criterio de coherencia interna, debe tener en cuenta la relación entre las actuaciones llevadas a cabo y las prioridades horizontales (Ortega 2007:71)

En cuanto a las prioridades sectoriales también podemos decir que, en la PED que estudiamos, se han tratado en gran parte. Las prioridades sectoriales han variado a lo largo de los distintos planes directores, otras permanecen y pertenecen tanto a las prioridades horizontales como a las sectoriales, es el caso de igualdad de género. En la evaluación se han visto prácticamente todas las vigentes en el momento: Educación; Salud; lucha contra el hambre; medio ambiente; acción humanitaria; gobernanza democrática, participación ciudadana y desarrollo institucional; cultura y desarrollo; cultura de paz y por último género y desarrollo. No se han visto pueblos indígenas o promoción del tejido empresarial.

También la Prueba de evaluación se ha materializado en consonancia con la agenda internacional de desarrollo, ya que ha tenido en cuenta ítems específicos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como de Acción Humanitaria.

De la misma manera, antes mencionado en el apartado anterior, se ajusta a las últimas propuestas de evaluación de ED que sugiere:

- El grupo técnico asesor para los indicadores educativos de “Educación para todos” post 2015 (UIS, 2014) propone la medición de sólo dos conceptos clave:
 - Conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se requieren para establecer sociedades sostenibles y pacíficas.

Bibliografía

- La participación en la educación ciudadana global, la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles.

Ambos se han considerado en la evaluación andaluza, en primer lugar, porque se ha evaluado en clave de competencias, y en segundo porque los contenidos de la prueba incluyen temáticas referentes a ciudadanía global y sostenibilidad, compartidos tanto por EDCG como por la CSC.

- Para evaluar el aprendizaje UNESCO propone cuatro áreas prioritarias que pueden servir de base para la evaluación de la Educación para la Ciudadanía Global y Educación para el Desarrollo Sostenible (Nd Unesco, 2014):
 - Los alumnos han adquirido los conocimientos, comprensión y pensamiento crítico sobre los problemas mundiales y la interrelación de los países y las diferentes poblaciones.
 - Los alumnos tienen un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades y derechos.
 - Los alumnos muestran empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
 - Los alumnos actúan con eficacia y responsabilidad en los contextos locales, nacionales y globales para un mundo más pacífico y sostenible.

Atendiendo a esta relación, también la evaluación andaluza cumple la propuesta, pues la gran mayoría de los ítems responden a estos requerimientos.

Así mismo el reciente estudio de la UNESCO de Bryony Hoskins 2016, reconoce la evaluación ICCS, en la que está basado el método de evaluación de ED que defiende la presente investigación, como idónea para evaluar la ECG y EDS.

Hemos visto en la evaluación ítems relacionados con las migraciones, aspectos que tratan diferentes culturas, concienciación sobre la escasez del agua a nivel mundial, desigualdades de género a niveles europeos y fuera de Europa. Desequilibrios económicos a nivel mundial, globalización e interdependencia. La educación por competencias ubica el proceso educativo dentro de un contexto, en la prueba, el entorno ha sido el colegio, la familia y el mundo. La evaluación ha empleado un

lenguaje global, por tanto queda integrada en el mismo enfoque global que el concepto de ED en que nos posicionamos en esta investigación.

En el marco de intervención de la ED que propone la estrategia encontramos como Objetivo General:

“Promover una ciudadanía global comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como en la promoción del desarrollo humano y sostenible, a través de procesos de educación que transmitan conocimientos y promuevan actitudes y valores generadores de una cultura de la solidaridad”. (Ortega 2007:42)

El segundo Objetivo específico:

“Promover procesos de educación para el desarrollo coherentes con una cultura de la solidaridad que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global”. (Ortega 2007:42)

A la luz de los resultados obtenidos tras el análisis de la PED, comprobamos que, independientemente del resultado logrado en cada ítem, los centros educativos andaluces, están orientados a alcanzar tanto el objetivo general como el segundo objetivo específico, propuestos en la estrategia de la ED. Resultado que también apoya la idea de que la CSC y la ED se complementan.

Al implementarse en el ámbito formal la enseñanza por competencias, se originó una situación de desorientación entre docentes por la metodología innovadora. En particular la CSC generaba desconcierto y la asignatura de Educación para la ciudadanía no disfrutó de acuerdos iniciales para dotarla de contenidos específicos. La prueba tiene fecha de Mayo de 2011, y teniendo en cuenta que la LOE que ha regulado e introducido la enseñanza por competencias es de 2006, confirma la celeridad en tratar de adaptarse a la normativa educativa. Se puede comprobar el esfuerzo por parte de la Administración andaluza por dotar de las competencias elementales para que el alumno sea un ciudadano activo, participativo, plural, concienciado y comprometido con un estado democrático, identificado con las instituciones europeas,

pero también interesado, responsable y comprometido con las circunstancias globales, en conocer su realidad y contribuir a su mejora.

Todo ello puede ser un indicativo de que las líneas estratégicas y pautas de intervención prioritarias definidas para la intervención de ED en el ámbito formal han dado sus frutos, en los casos en que se haya intervenido en el ámbito formal.

Igualmente puede indicar que ante un vacío en la práctica de contenidos tanto de la CSC como de la asignatura de Educación para la ciudadanía, haya sido el ámbito formal el que ha encontrado los recursos necesarios en los producidos por ED previamente. Del mismo modo que la necesidad de aunar el aprendizaje en las escuelas a los requerimientos de la vida real ha llevado a basar la educación formal en competencias clave, materializándose en reformas educativas a nivel europeo, la educación formal, ha encontrado en la ED las conexiones con la realidad global que se demandaban.

Ambos sectores, ED desde el ámbito de la cooperación, y los centros educativos desde el ámbito de la educación, pueden unir fuerzas para lograr una mayor efectividad. Creemos que el lenguaje que ha utilizado la estrategia, similar al del ámbito educativo ha contribuido a la sinergia que, sin duda, se ha dado entre ambos ámbitos.

La prueba en sí misma es un ejercicio de ED y se acerca a los objetivos establecidos por la estrategia, la evaluación es un estímulo para implementar ED. Pepper (2011) afirma que **la evaluación** puede influir fuertemente en la enseñanza aprendizaje, y **junto a la formación del profesorado se identifican como los dos vectores que hacen efectiva la implementación de las políticas educativas** y que los alumnos desarrollen con éxito sus competencias clave. Si el ámbito educativo pretende contextualizarse en una perspectiva global, una procedencia más que conveniente puede ser desde la ED, debido a que el ámbito de la cooperación, por su conexión con el mundo del voluntariado es más fiel a la realidad que si proviene de otras fuentes. Adicionalmente la formación del profesorado es prioritaria, tanto en la formación universitaria recibida, como al profesional que ejerce, porque una vez se ha logrado concienciar introduce la ED de forma regular en su labor docente. Ello multiplica el esfuerzo y recursos empleados en ED y garantiza que perdure el carácter solidario y global en el centro, frente a actuaciones esporádicas dirigidas al alumno.

1.7 Séptimo objetivo específico: Comprobar el grado de rendimiento en ED que han alcanzado los alumnos de de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria

En consecuencia, tras aceptar la Hipótesis de que podemos contribuir con una propuesta de Evaluación de ED en el ámbito formal valiéndonos de evaluaciones que ya se realizan en el ámbito educativo, también podemos comprobar el dominio o grado de adquisición en conocimientos, habilidades y actitudes, que los alumnos evaluados muestran en determinadas temáticas de ED. Para ello se han empleado las puntuaciones resultantes de la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la Competencia Social y Ciudadana.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, (AGAEVE) nos suministró los datos de los que nos valemos para alcanzar el séptimo y octavo objetivo específico. Disponemos de las calificaciones de la única PED de la CSC realizada en Andalucía, llevada a cabo en el curso 2010- 2011. Las notas vienen agrupadas por centro educativo, cuya identidad se mantiene oculta para nosotros por motivos de protección de datos. Es una prueba sin efectos académicos, de carácter formativo y orientador. Contamos con la participación de 2472 centros de Educación Primaria y 1611 centros de Educación Secundaria. Tomaron parte todos los alumnos de 4º de Educación Primaria (10 años) y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (14 años). No se trata de una evaluación muestral, sino que toma parte todo el alumnado que cumple esa condición, ya que la ley educativa vigente en el momento de la evaluación, LOE, así lo establece, fueron 178579 estudiantes en total (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa AGAEVE 2011a). No obstante, al no completarse todo el censo de centros educativos por diversos motivos, al faltar un número mínimo de ellos, se ha considerado que tenemos una muestra en el tratamiento de los datos.

Asociados a estos datos, hemos contado también con sus correspondientes índices socioeconómicos y culturales, tipos de centro educativo y, en su caso, adscripción a programas educativos complementarios, todo ello facilitado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, (AGAEVE) y las Coordinadoras de Red Escuela Espacio de Paz

Bibliografía

(REEP) y de Educación Medio Ambiental (Programa ALDEA) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El método de investigación aplicado ha sido no experimental, que permite observar las variables tal y como se dan en su contexto, sin manipulación alguna. El método estadístico ha sido descriptivo y de tratamiento de datos.

Como vimos en las Tablas 51 y 52, no todas las preguntas de la PED, pueden clasificarse como de ED, así que sólo se ha contado con las que son materia de ED.

Para sintetizar, hemos esquematizado las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en la Gráfica 18, para Educación Primaria, y Gráfica 19 para Educación Secundaria Obligatoria, que muestran visiblemente que unos temas tratados obtienen mejores resultados que otros.

Teniendo en cuenta que la calificación de cada pregunta toma valores expresados en una escala entre 1 y 4, siendo 1 la puntuación mínima y 4 la máxima, la nota media o mediana de 2,5 ha quedado establecida como línea divisoria para calificar la pregunta como superada o no superada.

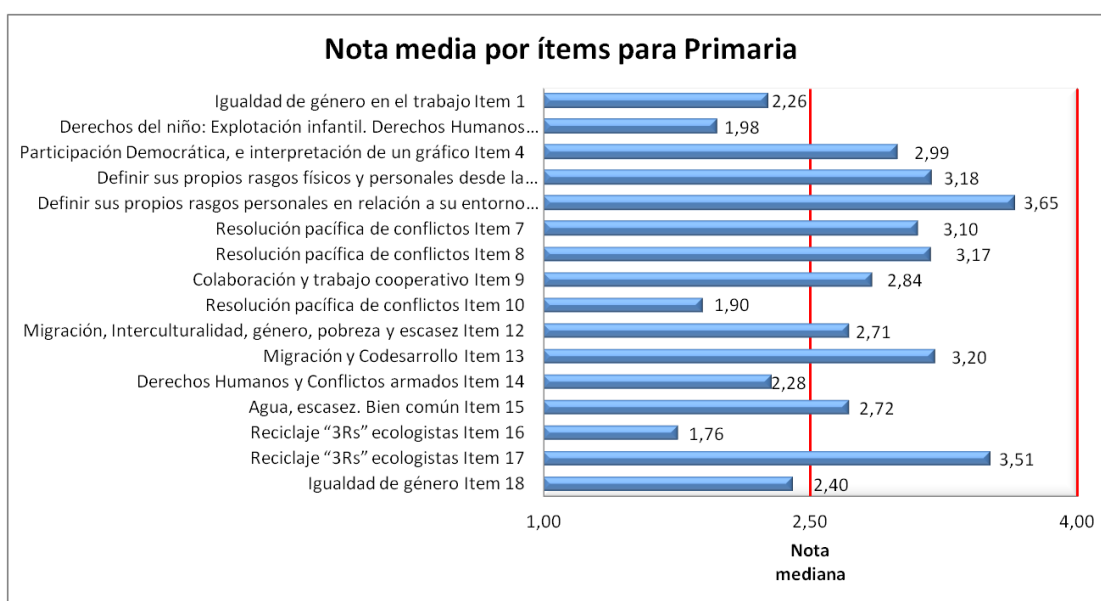
Con el análisis pormenorizado del cuadernillo de evaluación y las puntuaciones expresadas en la Gráfica 18, observamos que **en Primaria** las temáticas más aventajadas, son resolución pacífica de conflictos, convivencia y democracia (Preguntas 4 a 10). También pueden considerarse materias superadas Migración y Codesarrollo (12 y 13), según la PED, ya que presentan una puntuación media apta. Esto puede orientar al formador sobre las necesidades en estas materias; seguir profundizando, ampliar o extender perspectivas.

Sin embargo hay temáticas que necesitan mayor esfuerzo para obtener un progreso: Igualdad (1 y 18), que presenta una necesidad clara por seguir trabajando aspectos básicos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales. En la misma situación nos encontramos en materia de Derechos Humanos (2 y 14). Son indicadores referentes, que cada centro educativo debe considerar para mejorar sus resultados según su propio contexto y circunstancias. En el mismo sentido orienta al profesorado para tomar decisiones pedagógicas o respecto a la programación didáctica. También puede guiar sobre la adecuación de los recursos y aportaciones que puedan realizar otras instituciones y agentes sociales que intervengan en los centros educativos, ya

Bibliografía

que estas competencias no sólo se adquieren desde las distintas asignaturas que contiene el currículo, sino con cualquier relación interpersonal que se dé en el centro educativo, incluidas las actividades extraescolares, complementarias o del ámbito familiar.

Por último, la temática medio ambiental (Preguntas 15, 16 y 17), presenta buenos resultados conceptuales y procedimentales (Ítem 17), pero requiere mejorar la promoción de propuestas ecológicas e iniciativa personal, la adopción de hábitos respetuosos con el medio ambiente, la protección y cuidado del entorno (ítem 16), enfocado no sólo, al compromiso del alumno sino que éste se encuentre motivado a implicar a individuos de su entorno, abordando estos problemas e influyendo en la trayectoria de la vida pública.



Gráfica 18: Puntuación media por preguntas, en Primaria. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE

Al igual que en primaria, podemos analizar cada una de las preguntas de la PED de secundaria relacionadas con ED, y obtener conclusiones claras. En la prueba se presenta la pregunta 1, en la que se comprueba que el alumno identifica las causas del conflicto, si es capaz de proyectar el problema a un ámbito de dimensión global, y si también ha adquirido estrategias y habilidades de diálogo para resolver una dificultad

Bibliografía

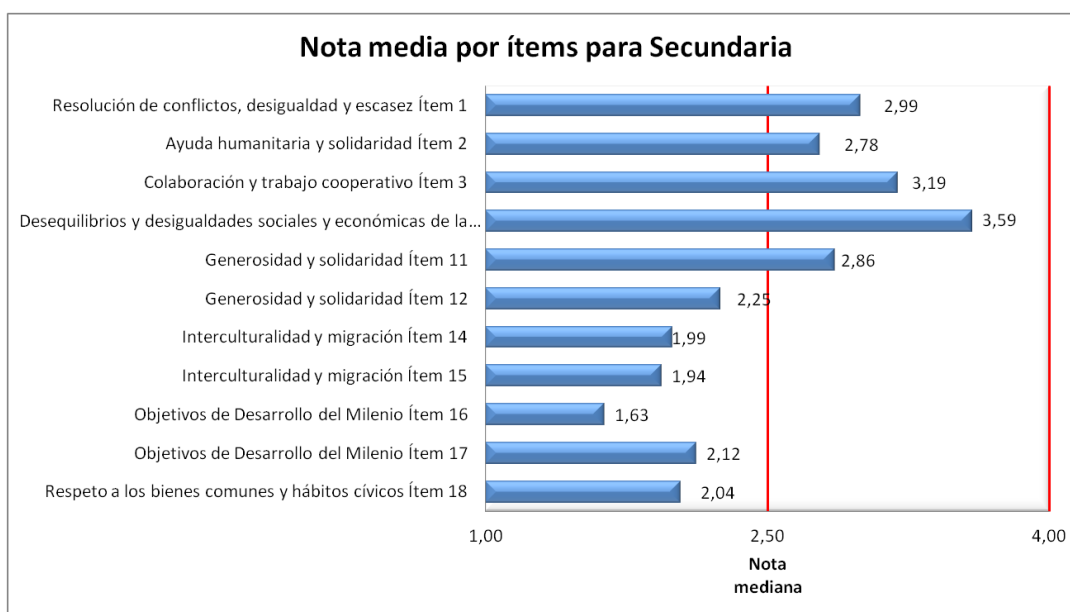
en su ámbito más cercano así como compromiso para solucionarlo. En esta materia se obtiene buena puntuación. En cuanto a la colaboración y trabajo en equipo (pregunta 3) también el alumno adquiere buena nota.

Hallamos buen resultado en la puntuación obtenida a preguntas que facilitan saber si el alumno identifica y entiende aspectos relacionados con la Ayuda Humanitaria (2 y 5), la globalización y los desequilibrios sociales. Si tiene habilidades de análisis y síntesis de los hechos e imágenes relacionadas con ello, y si muestra valores solidarios y de respeto a situaciones de emergencia o injustas, reconocer organizaciones no gubernamentales y formas de voluntariado. Son temáticas de la Prueba que igualmente podrían pertenecer a un proyecto de ED.

Por el contrario cuando se trata de aproximar la solidaridad a lo vivencial, sólo obtiene buena calificación en la pregunta 11 que únicamente requiere de capacidades cognitivas. La pregunta que cuestiona una actitud y conducta solidaria (12) obtiene muy baja puntuación, es una cuestión que calibra actitudes de aprecio, de ayuda, solidarias y generosas en la práctica, cuestiona los valores de socorro y protección de los más necesitados al uso cotidiano.

No se logra superar la prueba si hablamos del el uso correcto de Bienes y espacios Comunes o el mantenimiento del entorno (pregunta 18).

Como tampoco obtienen buen resultado las preguntas referidas a interculturalidad y migraciones (14 y 15). En la prueba se reflexiona sobre los movimientos migratorios e interrelaciona presente, pasado y futuro, nos posiciona en lugar del emigrante que fuimos en otra época. El fenómeno migratorio se presenta hoy en día con carácter global, al igualmente pertenecen a un contexto global las preguntas referidas a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (16 y 17). Desafío de la humanidad que busca reducir las causas de la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental. Gráfica 19.



Gráfica 19: Puntuación media por preguntas de Secundaria. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE

En otro orden de ideas, procedimos a reunir los ítems, que superan el valor mediano de 2,5 por un lado y los que no por otro, izquierda y derecha de la Tabla 53 respectivamente. Advertimos que los ítems que superan la nota mediana, la superan en todos los ISC en que tenemos dividida la muestra. Los ítems que no superan esta nota, no la superan en ninguno de los ISC. De ahí que obtenemos una primera conclusión: La distinción entre suficiencias y necesidades de ED se pueden atribuir a temáticas determinadas y no al factor socioeconómico.

Observamos que en términos generales, se superan grupos de ítems pertenecientes a la misma temática, y las puntuaciones que son insuficientes, lo son en la misma temática. Obsérvese en la Tabla 53, que los dos ítems referidos a igualdad en primaria (1 y 18) o Derechos Humanos (2 y 14) no superan el 2,5. En cambio Migración y Codesarrollo (12 y 13) superan la prueba. Resolución de conflictos (4, 5, 6, 7, 8, 9) todas salvo la pregunta 10, superan la prueba.

De esta manera se pueden conocer, en términos genéricos, las temáticas que han obtenido notas suficientes e insuficientes, y aunque todas requieren del tratamiento

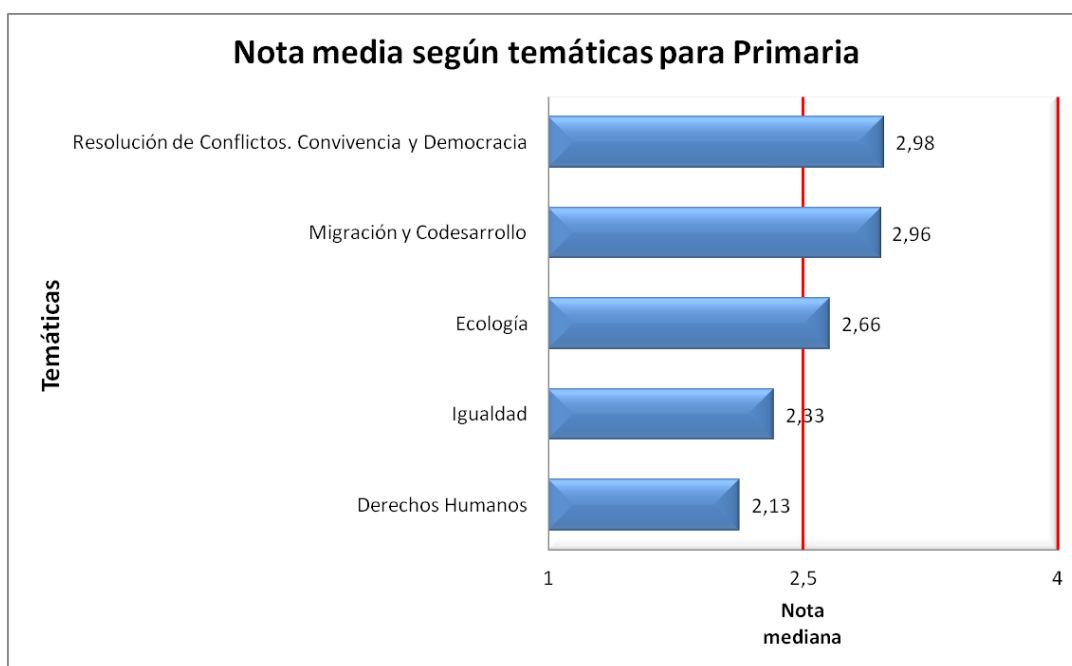
continuo en el ámbito formal, estos datos orientan sobre necesidades evidentes y concretas.

Tabla 53: Agrupaciones de ítems según temática y puntuación para Primaria y Secundaria

Temática y Curso	Supera calificación 2,5	No supera 2,5
	Ítems Nº	
4º CURSO DE PRIMARIA		
Igualdad		1; 18
Resolución de Conflictos. Convivencia y Democracia	4; 5; 6; 7; 8; 9	10
Derechos Humanos		2; 14
Migración y Codesarrollo	12; 13	
Ecología	15; 17	16
2º CURSO DE SECUNDARIA		
Resolución de Conflictos. Convivencia y trabajo en equipo	1; 3	
Ayuda humanitaria Desequilibrios sociales	2; 5;	
Generosidad y Solidaridad	11	12
Interculturalidad y Migraciones		14; 15
Objetivos Desarrollo del Milenio		16; 17
Respeto a los Bienes Públicos		18

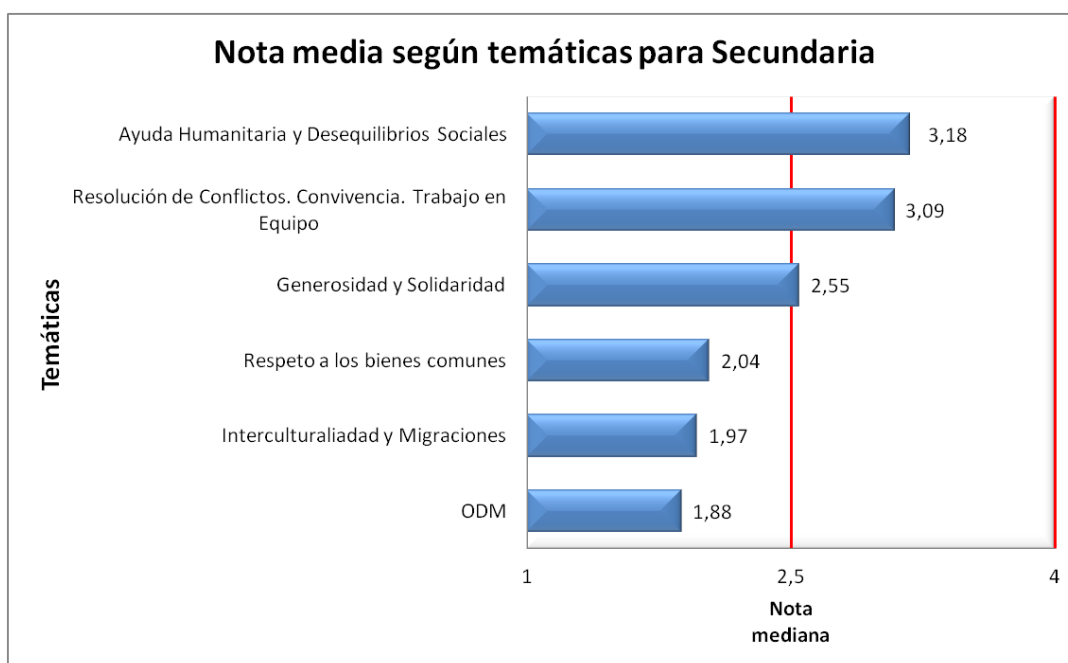
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AGAEVE (Nota mediana 2,5)

El resultado particular que se obtuvo en la PED andaluza en el curso 2010-2011, informa de que la distinción entre suficiencias y necesidades de ED se puede atribuir a temáticas determinadas, sin hacer distinción de factores como el ISC o tipo de centro educativo. Da la oportunidad de reunificar resultados por ítems que comparten la misma temática, asociaciones de las que a su vez se obtienen nuevas sugerencias.



Gráfica 20: Puntuación media según temáticas de Primaria ordenadas de mayor a menor.

El resumen gráfico, donde ya aparece la nota media de los ítems agrupados por temáticas, ayuda a confirmar que los alumnos de Primaria destacan más en lo referido a resolución pacífica de conflictos, colaboración y trabajo cooperativo, conocerse a uno mismo en un contexto de convivencia positiva y participación democrática. También superan holgadamente las preguntas que tienen que ver con Migración y Codesarrollo aunque con poco margen temas de Ecología. En cambio obtienen puntuaciones muy bajas en contenidos referentes a Derechos Humanos e Igualdad. Gráfica 20.



Gráfica 21: Puntuación media según temáticas en Secundaria, ordenadas de mayor a menor

Los alumnos de Secundaria destacan positivamente ante cuestiones referidas a Ayuda humanitaria y Desequilibrios sociales, Gráfica 21. También superan con holgura temáticas relacionadas con Resolución de Conflictos y trabajo en equipo. Empiezan a obtener bajas puntuaciones en temas de Generosidad y Solidaridad. Obtienen puntuaciones muy bajas en preguntas sobre interculturalidad y migraciones u Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Una pequeña comparación del resultado de las calificaciones con primaria hace visible que hay una necesidad clara de mayor atención en la formación de secundaria, pues su alumnado obtiene calificaciones más bajas que los de primaria.

1.8 Octavo Objetivo específico: Comprobar la influencia de determinados programas educativos en el resultado de la prueba

El último objetivo relacionado con el análisis de datos fue comprobar si se pueden distinguir algunos factores asociados que influyan en el rendimiento del alumno en la PED. Tal como indicábamos, las influencias externas pueden ser muchas y muy variadas. En este estudio sólo hemos tenido acceso a comprobar la posible vinculación del rendimiento de la competencia con la participación en los programas educativos de Red Escuela Espacio de Paz (REEP) y de Educación Medio Ambiental (Programa ALDEA).

El método de investigación aplicado ha sido no experimental, que permite observar las variables tal y como se dan en su contexto, sin manipulación alguna. El método estadístico ha sido de tratamiento de datos para establecer relaciones causa-efecto.

Al ser la Variable Dependiente de escala y la Variable Independiente categórica dicotómicas aplicamos una prueba T para dos muestras independientes, siendo el factor diferenciador, pertenecer o no pertenecer al Programa Educativo.

Dado que pueden ejercer influencia en los resultados el ISC y Tipo de centro al que se pertenezca, se optó por hacer el análisis de relación comparando los centros educativos que recibieron apoyo de los programas educativos, frente a los que no participaron, de tal manera que se segmentó la muestra para sólo hacer comparaciones entre centros de iguales características de ISC y Tipo de centro.

No podemos confirmar nuestra hipótesis de que pertenecer a la Red EEP, haya contribuido a elevar las calificaciones del alumno en la PED.

Del mismo modo que tampoco podemos confirmar que pertenecer al programa medioambiental ALDEA, haya elevado las calificaciones de las preguntas de carácter ecológico en la prueba.

Al no disponer de evaluaciones previas, ni conocer otras circunstancias escolares relacionadas, se dificulta la comparación de la evolución que ha experimentado el rendimiento del alumnado, los resultados que aquí se dan respecto del análisis relacional, son descriptivos, o indicativos, pero no concluyentes. Estas limitaciones

pueden ser subsanables en la planificación de futuras investigaciones al considerar previamente posibles correlaciones con los resultados de la prueba, como el efecto de la implementación de actuaciones específicas de ED o el impacto de la aplicación de políticas educativas.

En conclusión, hemos comprobado que la Prueba de Evaluación de Diagnóstico de la CSC, suministra abundantes datos útiles para realizar estudios empíricos que permiten comprobar los progresos y necesidades en el campo de la Educación para el Desarrollo del ámbito formal. Estos datos, proporcionan información sobre conocimientos, habilidades, valores y actitudes que presentan los alumnos andaluces en temáticas concretas de Educación para el Desarrollo, las temáticas en las que destacan y en las que necesitan progresar.

De la observación de estos datos se pueden extraer conclusiones válidas y útiles tanto a profesorado como a centros educativos y agentes sociales que intervienen con actuaciones de ED en el ámbito educativo formal, pueden emplearse en su beneficio y orientar futuras actuaciones.

Si bien las puntuaciones obtenidas están hechas para saber el dominio global de la CSC, el análisis de cada ítem, nos ha dado idea del logro de contenidos en ED. Hemos podido trasladar la información para interpretar el dominio de temáticas de ED del alumnado evaluado, utilizando esas mismas preguntas como indicadores de ED.

Limitaciones, recomendaciones y futuras líneas de investigación

La Educación para el Desarrollo, en el ámbito formal, juega con las mismas reglas que cualquier otra asignatura o disciplina en dicho ámbito, por eso, es imprescindible que el sector de la Cooperación conozca la metodología pedagógica y evaluativa que se emplee en cada momento. La búsqueda de puntos de encuentro entre el ámbito formal y la Educación para el Desarrollo son obligados para lograr el alineamiento de ambos.

En la presente Tesis, se ha demostrado que, más que la antigua asignatura de Educación para la Ciudadanía, es la Competencia Social y Ciudadana la gran vía para

introducir elementos de ED en el ámbito formal, siempre que ésta comprenda y persevere en implementar transversalmente los valores de ED en el centro educativo y en cada materia escolar. Por consiguiente, es necesaria la información y formación del profesorado en la aplicación de dicha competencia, la cual ha de suministrar y facilitar los contenidos y valores señalados. De tal modo sugerimos a las administraciones educativas y a las ONGDs la recomendación de dirigir actuaciones de ED al profesorado más que al alumnado, además de resaltar su vinculación con la CSC.

Poner de manifiesto estas ideas, por la envergadura y repercusión que puede tener, merece el esfuerzo de abordar trabajos de investigación como la presente Tesis.

Pero este trabajo no ha estado exento de limitaciones, y aunque se ha dispuesto de manera privilegiada de datos abundantes, no explotados por otros investigadores, éstos no se han podido comparar con pruebas similares, realizadas con anterioridad ni posterioridad, al ser una única vez la que se ha evaluado la CSC en Andalucía. Tampoco se ha podido contrastar con resultados de regiones distintas a la andaluza, considerando que aunque en los años 2009 y 2010 se efectuaron Evaluaciones Generales de Diagnóstico similares en España, ni se han liberado todos los ítems, ni los datos han sido accesibles. Respecto a otros estados europeos, como se ha mencionado previamente, aunque algunos países recogen una dimensión global en la evaluación de la CSC, hay heterogeneidad en la metodología de evaluar, lo que no ayuda a obtener una visión general de logros ni posibilidad de comparativa de datos. Así pues tanto más hay que reconocer el potencial del Estudio Internacional sobre Civismo y ciudadanía (ICCS) que toma muestras a nivel mundial, y podría proporcionar indicadores que den a conocer el estado de la ED en el ámbito formal.

Es necesario recordar que la LOMCE prevé pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación, con efectos académicos para los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, incluyendo la CSC, por lo que la perspectiva es halagüeña para futuras investigaciones. Se recomienda que estas evaluaciones se repitan con regularidad. De esta forma cabría la posibilidad de comparar los resultados en el tiempo, y entre regiones si se logra cierta homogeneidad, e incluso comprobar qué factores educativos han ayudado a obtener determinados resultados.

Bibliografía

Llegados a este punto, hemos de subrayar la necesaria estabilidad en las leyes educativas, pues aunque Andalucía programó una segunda evaluación de la CSC para 2014, ante la noticia de una nueva reforma educativa, paralizó este propósito de evaluar, quedando dicha evaluación en situación de futuro incierto. Sin embargo destacamos el trabajo extraordinariamente útil de la Agencia de Evaluación Educativa Andaluza, tanto para el ámbito educativo, como para el de la cooperación, al igual que su notable esfuerzo por fomentar la cultura evaluadora y calidad en la educación.

Son futuras líneas de investigación la elaboración y fomento de diagnósticos de CSC que sean útiles a la ED, basados en la metodología de la evaluación por competencias; adaptado a necesidades específicas y orientado a evaluaciones con fines formativos, tal como propone la LOMCE para 3º y 6º de Educación Primaria (España 2016).

Desde otro punto de vista, la economía debe permanecer atenta a los acontecimientos impulsores del cambio social, para adelantarse a las demandas del mercado y contribuir al desarrollo económico en nuevos contextos así como ayudar a su avance y prosperidad, por ello debe mantenerse interesada en las tendencias educativas que pueden influir en nuevas predisposiciones y gustos. En consecuencia, indicamos como futuras líneas de investigación el estudio de orientaciones imperantes y aspectos concretos en el comportamiento del consumidor, considerando que se pueden incorporar a la actividad económica valores universales como la equidad, la justicia, la fraternidad económica, solidaridad social y democracia directa.

A pesar de las limitaciones reseñadas, consideramos que los principales objetivos de investigación planteados se han alcanzado. Se ha aportado una propuesta de Evaluación de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, modelo y guía de evaluación, flexible y adaptable a diferentes necesidades y grupos de alumnos específicos. Además se ha demostrado que las evaluaciones diseñadas para la Competencia Social y Ciudadana, aportan información práctica al ámbito de la ED. Proporcionan evidencias sobre los beneficios que aporta la ED en el ámbito formal, y contribuyen a detectar necesidades de formación y tomar decisiones para planificar intervenciones futuras según las prioridades establecidas para éste área estratégica de la cooperación española.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 a). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 Informe de resultados*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/ped/05_Informe PED 2010-11.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/ped/05_Informe_PED_2010-11.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 b). *Guía de Evaluación de la Competencia Básica Social y Ciudadana. Educación Primaria*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_evaluacion social y ciudadana primaria.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_evaluacion_social_y_ciudadana_primaria.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 c). *Guía de Evaluación de la Competencia Básica Social y Ciudadana. Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_evaluacion social y ciudadana secundaria.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_evaluacion_social_y_ciudadana_secundaria.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 d). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 Competencia Social y Ciudadana 4º Educación Primaria* [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Social Ciudadana Pr imaria 2010-11.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Social_Ciudadana_Primeria_2010-11.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 e). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 Competencia Social y Ciudadana 4º Educación Primaria. Pautas de corrección*. [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Pautas co rreccion Social Ciudadana PRIMARIA 2010 2011.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Pautas_correccion_Social_Ciudadana_PRIMARIA_2010_2011.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 f). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 Competencia Social y Ciudadana 2º Educación Secundaria* [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Social Ciudadana Se cundaria 2010-11.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Social_Ciudadana_Secundaria_2010-11.pdf)

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, AGAEVE (2011 g). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 Competencia Social y Ciudadana 2º Educación*

- Secundaria. Pautas de corrección. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Pautas_correccion_Social_Ciudadana_SECUNDARIA_2010_2011.pdf
- Álvarez Morán S. Pérez Collera A. Suárez Álvarez M.L. (2008) *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Madrid, Consejería de Educación y Ciencia. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/COMPETENCIAS/Hacia%20un%20enfoco%20de%20la%20educacion%20en%20competencias%20-%20Consejeria%20educacion%20Asturias%20-%20libro.pdf>
- Amnistía Internacional (2012) *Educación en Derechos Humanos en España, algo más que una asignatura*. Madrid. Sección española de Amnistía Internacional. <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai/BRSCGI.exe/Educacion%20en%20Derechos%20Humanos%20en%20Espa%C3%B1a?CMD=VEROBJ&MLKOB=31694184646>
- Andreotti V. (2006) Soft versus critical global citizenship education, in *Policy & Practice a Development Education Review*, 3 (1)
- Arbués E. Naval C. Reparaz C. Sádaba C. Ugarte C. (2012) *“La competencia social y cívica. Guía didáctica. Educación secundaria”*. Parlamento Cívico. Pamplona. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/recursos/publicaciones/guia-pdf-online.pdf>
- Ardanaz M. (2015) El aula como espacio de aprendizaje global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador: Doce pistas y una óptica. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. Issue Seven May 2015, Pag 68-87. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR07-02-Ardanaz-Castellano.pdf>
- Argibay, M., y Celorio, G. (2005) *La Educación para el Desarrollo*, Vitoria: Hegoa
- Argibay M., Celorio G., Celorio J. (2009) *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos*. Bilbao. Hegoa.
- Argibay M., Celorio G., Celorio J., López de Munain A. (2011) *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao. Hegoa.

Bibliografía

- Asociación Española de Normalización y Certificación. AENOR (2003) Guía para la implantación de sistemas de indicadores. Norma UNE 66175. 2003. <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Downloads/Guia%20para%20Implantacion%20de%20Indicadores%20UNE66175.pdf>
- Baselga, P., Ferrero, G. Boni, A., Ortega, M.L., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J.J & Monterde, R. (2004), *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Billorou N., Pacheco M., Vargas F. (2011) Guía para la evaluación de impacto de la formación, Oficina Internacional del Trabajo OIT.
- Bisquerra, R. (2008) *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bobbio, N. (1991) *El Tiempo de los Derechos*, Madrid: Sistema
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- Bolívar, A. (2008a) El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*.
- Bolívar, A. (2008 b) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla. Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. (2010) *Competencias básicas y currículo*. Madrid. Síntesis.
- Boni, A. (2005) *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*, Tesis Doctoral, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Boni A., Perez-Foguet A. (coords.) (2006) *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*. Barcelona. Intermon Oxfam.
- Boni (2014) *Un Análisis De Los Discursos Institucionales En La Cooperación Y La Educación Desde La Perspectiva De La Educación Para La Ciudadanía Global. Reflexiones A Partir Del Caso Español* Revista Sinergias 1, 101-115.
- Bourn D. (2014 a): *What is Meant By Development Education?* Revista Sinergias 1, 24-57.
- Bourn D. (2014 b): *The Theory and Practice of Development Education: a pedagogy for global social justice*; London: Routledge

Bibliografía

- Bourn, D. (2014 c) *The Theory and Practice of Global Learning*: DERC Research Paper 11, London, IOE.
- Borun, D. (2014 d) *Global Learning Pupil Outcomes*.
<http://glp.globaldimension.org.uk/pages/10724>
- Casanova, M.A. (2012) *La evaluación de competencias básicas*. Madrid. La Muralla.
- Celorio, G. López de Munain, A. (Coords.) (2009): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao. Hegoa.
- Celorio, J.J. y Celorio G. (2011) ¿Educación? Para el ¿desarrollo? *Pueblos* 46.
<http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2183>
- Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2002): *Declaración de Maastricht 2005-2014 sobre Educación Global en Europa*. Disponible en:
<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GEGuidelines/GEgs-app1.pdf>
- COM (2001). Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” Bruselas, 21.11.2001. COM(2001) 678 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Grupo de trabajo B “Competencias Clave”* Dirección General de Educación y Cultura.
- CONCORD 2004: *Statement on Development Education and Awareness Raising (DARE)*,
<http://dochas.ie/sites/default/files/Concord%20DevEd%20Statement.pdf>
- CONGDE (2005): *Grupo de Educación para el Desarrollo de la: Educación para el Desarrollo: Una estrategia de cooperación imprescindible*. Coordinadora de ONGD España.
- CONGDE (2014): *Posicionamiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la Ciudadanía Global*. Coordinadora de ONGD-España.
- Crespo-Alambarrio M.A. (2015) *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque marco lógico*. Caracas.
- Cuperus R (2009) *De Wereldburger bestaat niet - waarom de opstand der elites de samenleving ondermijnt*; Amsterdam: Bert Bakker

Bibliografía

- Cuperus R (2010) The Populist Revolt against Pseudo-Cosmopolitanism; Conference paper; Groningen: Forum Institute for Multicultural Affairs
- Davies L. (2008) Global Citizenship Education; http://www.tc.columbia.edu/centers/epe/PDF%20articles/Davis_ch13_22feb08.pdf
- De Antón L. y Surja P. (2011) Estudio sobre metodología y prácticas de evaluación de acciones de Educación para el Desarrollo y sensibilización en la CAPV. País Vasco. ECODE.
- Delors, J. (1993) Libro Blanco «Crecimiento, competitividad y empleo» UNESCO.
- Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO
- Dower N (2002) Global Citizenship: Yes or No?, in Dower N & Williams J (eds.): Global Citizenship – a Critical Reader; Edinburgh: Edinburgh University Press
- Dower N & Williams J (eds.) (2002) Global Citizenship, a Critical Reader; Edinburgh: Edinburgh University Press
- EACEA p9 Eurydice (2010) *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural. P9 Eurydice. Bruselas. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf doi: 102797/3471
- Eder D.J. (2004) General Education Assessment within the Disciplines. *The Journal of General Education*, 53(2): 135-157.
- Egea, A., Barbeito, C., Matamoros, M., Massip, C. (2012). *Competencias y EpD. La educación para el desarrollo en el currículum escolar desde la perspectiva de las competencias básicas*. Barcelona: Edualter.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana. Madrid: CCS.
- Escudero, J. Mesa, M. (2011) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de educación e investigación para la paz. Ceipaz. Madrid.
- España (1978) Constitución Española. BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978
- España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

Bibliografía

- España (2005 a). Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. «BOE» núm. 287, de 1 de diciembre de 2005, páginas 39418 a 39419.
- España (2005 b) II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, MAEC (2005), Gobierno de España.
- España (2006 a) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, Boletín Oficial del Estado, del 4 de Mayo de 2006, núm. 106, pp 17158-17207
- España (2006 b) Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp 43053-43102.
- España (2006 c) Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, núm. 293, pp 677-773.
- España (2009) III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, MAEC (2009), Gobierno de España.
- España (2013 a) Centro Nacional de Investigación e Innovación educativa, CNIIE, Ministerio de educación, cultura y deporte. Gobierno de España. <http://blog.educalab.es/cniie/2013/04/21/ensenanza-tradicional-versus-ensenanza-por-competencias/>
- España (2013 b) Nota informativa sobre el dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado el 3 Noviembre 2016 de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/cerrados/2013/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.html>
- España (2013 c) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921
- España (2013d) IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, MAEC (2013), Gobierno de España.
- España (2013 e) Spanish Cooperation Evaluation Policy. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, MAEC, Gobierno de España.

Bibliografía

- España (2015) Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003.
- España (2016) Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. BOE núm. 183, de 30 de julio de 2016, páginas 53049 a 53065.
- Europa (1992) Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). DO C 191 de 29.7.1992. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:xy0026&from=ES>
- Europa (1995 a) Decisión nº 95/2943/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”. DO L 256 de 26.10.1995. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11024&from=ES>
- Europa (1995 b) Libro Blanco «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva» Bruselas, 29.11.1995 COM(95) 590 final. Comisión de las Comunidades Europeas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Europa (2000) Estrategia de Lisboa. Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Europa (2002) Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de Marzo de 2002. Conclusiones de la presidencia. SN 100/2/02 REV 2
- Europa (2002 b) Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804bf0c2>
- Europa 2006 RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) DO L 394/10 del 30.12.2006 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

Bibliografía

- Europa (2006 b) Anexo de Europa 2006. Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Europa (2006 c) DECISIÓN N o 1720/2006/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. DO L 327/45 de 24.11.2006.
- European Commission (2012) Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Strasbourg, 20.11.2012, SWD(2012) 371 final
- European Council (2000) Lisbon European Council 23 and 24 March. Presidency Conclusions. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- European Council (2004) *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- European Multi Stakeholder Steering Group on Development Education (2007) The European Consensus on Development: The contribution of Development Education & Awareness Raising.
- Eurydice (2005) La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Recuperado el 8 de junio de 2007. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>.
- Fauré E. (1973) *“Aprender a ser: la educación del futuro”*. UNESCO
- Free news.org (2014) Programas de Ajuste Estructural (PAE) http://free-news.org/NOM_tercermundo_03.htm
- Fricke H.-J., Gathercole C. y Skinner A. (2015): *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate*. Brussels: DEEEP.
- García Herrero G. (Coord.) (2015) Barriga Martín L.A. Santos Martí J. Ramírez Navarro J.M. Lamata Cotanda F. Asociación Estatal de Directores y Gerentes en servicios Sociales.
- Gaventa J. and Tandon R. (eds) (2010) *Globalizing Citizens*; London & New York: Zed Books.

Bibliografía

- Gedviliene G., Gerviene S., Pasvenskiene A., Ziziene S. (2014) The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal* October 2014 edition vol.10, No.28 ISSN: 1857 – 7881
- Gordon, Jean (2009) *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, CASE Network Reportes, No. 87, ISBN 978-83-7178-497-2.
- Graugnard G. y Oliveira A.M. (2009) *Education au Developpement et a la solidarite internationale. Comment auto-evaluer ses actions? Guide methodologique*. Educasol et el F3E.
- Gómez Galán, M. y Sanahuja, J.A. (1999) El sistema internacional de cooperación al desarrollo: una aproximación a sus actores e instrumentos. Madrid: CIDEAL.
- Hardoon D. (2016) Una economía al servicio del 1%. Informe de Oxfam Internacional.
- Hoskins B. UNESCO (2016) "Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all". <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245620e.pdf>, referido al documento UNESCO 2016 Resumen del informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>
- Hutmacher, W. (2003) "Definición de las competencias básicas. La situación en Europa". Conference. Congrés de competències bàsiques. Junio 2003. <Http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930006/cb0.htm>
- Instituto de Evaluación (2009 a) *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de Evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2009 b) ICCS 2009 Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA. Informe Español. Madrid. Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010) Ítems liberados. Evaluaciones de educación secundaria. Madrid. Ministerio de Educación.
- Intered (2012) Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en centros educativos. Madrid. Intered. <http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/educacion.pdf>

Bibliografía

- Intermón Oxfam (2004) *Hacia un currículum para una ciudadanía global. Propuestas de competencias básicas*, Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Intermón Oxfam (2006) *Educación para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006/07: Pobreza cero*.
- Junta de Andalucía (2002) ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. Boletín número 117 de 05/10/2002
- Junta de Andalucía (2006) ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. Boletín número 149 de 03/08/2006
- Junta de Andalucía (2007) Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252, 5-36.
- Junta de Andalucía (2007 b) I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (2010/2013)
- Junta de Andalucía (2007 c) Decreto 230/2007 y 231/2007, de 31 de julio, por los que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 08 de agosto de 2007, núm. 156, pp 9-25
- Junta de Andalucía (2007 d). PACODE (2008-2011). Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo, Agencia Andaluza de Cooperación Internacional. Consejería de la presidencia. Decreto 283/2007, de 4 de diciembre
- Junta de Andalucía (2008 b) Decreto 435/2008 de 2 de septiembre aprueba los estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
- Junta de Andalucía. POED (2010) Decreto 355/2010, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Programa Operativo de la Educación para el Desarrollo 2010-2012. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 17 de Agosto de 2010, núm. 160, pp 134-203.

Bibliografía

- Junta de Andalucía (2010 b) Catálogo de Programas. Curso 2010-2011. Educación ambiental para la comunidad educativa. Consejería de Educación y Consejería de Medio Ambiente.
- Junta de Andalucía (2011 a) Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía. Informe anual 2010-2011
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/043ab1b9-228c-4e94-9209-fe47e60e808b>
- Junta de Andalucía (2011 b) Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). Boletín número 85 de 03/05/2011
- Junta de Andalucía (2011c) Consejería de Educación. Unidad Estadística. Estadística de la educación en Andalucía. Curso 2010-2011. Recursos y Utilización en Educación.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-y-utilizacion-del-sistema-educativo-en-andalucia/-/libre/detalle/8Kzw/materiales-curso-10-11>
- Junta de Andalucía 2015. Plan Andaluz de la Cooperación al Desarrollo (2015-2018).
- Korten, D. (1990) Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda. West Hartford: Kumarian Press.
- Kouvaras G. Sarli M. (2012) Advocacy toolkit on Development Education and Awareness Raising CONCORD. disponible en http://deeeep.org/wp-content/uploads/2014/03/DAREForum_Advocacy_Toolkit_2012.pdf
- Krause J. (2010) European Development Education Monitoring Report- DE Watch; european Multi-Stakeholder Group on Development Education. Disponible en <http://concordeurope.org/wp-content/uploads/2012/09/DEEEP-REPORT-2015-001.pdf?1d6b43>
- Lemkowitz, S.M., Bibo, B.H., Lameris, G.H. and Bonnet, J.A.B.A.F., (1996) From small scale, short term to large scale, long term: integrating 'sustainability' into

Bibliografía

- engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 21 (4), 353-386.
- Lévy-Leboyer, C. (2003) *“Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, como desarrollarlas”* Barcelona: Gestión 2000
- Mesa M. (2000) Background and Contextualization of Development Education; Madrid: Fuhem – CIP
https://www.academia.edu/5284882/Background_and_Contextualization_of_Development_Education
- Mesa M. (2000 b) La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- Mesa M. (Coord) (2000 c) La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI, Madrid, Mimeo.
- Mesa M. (2014) Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones. *Revista Sinergias* 1, 24-57.
- Millán, N. Santander G. Aguirre P. Garrido A. (2012) *La Coherencia de políticas para el Desarrollo en España. Mecanismos, actores y procesos*. Madrid. Editorial 2015 y más.
- Morillas M.D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía: Reflexión, Decisión, Acción*. Madrid. Narcea-MEC.
- Moyano M. Ortega. ML. (2012) *Análisis comparativo de los documentos estratégicos de Educación para el Desarrollo en los Estados Miembros de la Unión Europea y Noruega*. I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, Santander, España, 14 al 16 de Noviembre 2012. Recuperado de <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/177.pdf>
- Naciones Unidas (2014) *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&referer=/english/&Lang=S
- Naciones Unidas (2015) Resolución Asamblea General nº70/L.1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Bibliografía

- NCDO (2012) *Global Citizenship from Public Support to Active Participation*; Amsterdam: NCDO
- Nd UNESCO (2014) *Developing new ways of measuring educational results- a key to success*. Recuperado de <http://en.unesco.org/news/developing-new-ways-measuring-educational-results-%E2%80%93-key-success>
- OCDE (2001) *Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000*. Paris. OECD
- OCDE (2005) *La definición y selección de competencias clave.(DeSeCo)*. Resumen ejecutivo.
- Ochoa Rodríguez MD. Torres Martín de Rosales MP. (2014) *Proyecto Queirón. Evaluar la Educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias*. Granada. Fundación Albihar.
- ONU (1948) *Declaración universal de los derechos humanos*, París.
- Organización de las Naciones Unidas (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible* en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortega, M.L. (2007) *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ortega M.L., Cordon M.R., Sianes A., Coords. (2013) *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Córdoba. Etea.
- Osler A and Starkey H (2010) *Teachers and Human Rights Education*; Stoke on Trent: Trentham Books
- Oxfam (1997) *A Curriculum for Global Citizenship*; Oxford: Oxfam United Kingdom & Ireland
- Pagés, J. (2009) *Competencia social y ciudadana*. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11
- Pastor-García M. I. (2011) *Los actores de la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal. Especial referencia al municipio de Rincón de la Victoria*. Málaga. Tesis de Maestría. Master Oficial en Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo Universidad de Málaga, Málaga.

<http://master.cooperacion.uma.es/documentos/masteroficial/42449082363196b79eb37fd07d283212.pdf>

Pastor García M.I, López Toro A.A (2012) Educación para el Desarrollo en el ámbito formal: Actores e instituciones implicadas. Especial referencia al municipio del Rincón de la Victoria. Málaga. I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, Santander, 14 al 16 de Noviembre 2012.
<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/189.pdf>

Pastor-García M. I y López-Toro A. A. (2014) *Evaluación y análisis de la experiencia en Educación para el Desarrollo del ámbito Formal*. II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla, España, 26,27 y 28 de marzo de 2014. Pp 1827-1834, ISBN: 978-84-697-0399-1
Recuperado de
<https://drive.google.com/file/d/0Bw2Ce9zDtnSTWERCczVrSUZPZ2s/view?pli=1>

Pastor-García, M. I.; López-Toro, A. A. (2016) Evaluación de la educación para el desarrollo mediante el diagnóstico de la competencia social y ciudadana: El caso Andaluz R. bras. Planej. Desenv., Curitiba, v. 5, n. 1, p. 128-151, jan./abr. 2016. DOI:10.3895/rbpd.v5n1.4455. Disponible en
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/4455/2870>

Pellicer C. Ortega M. (2009) *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid. Ed. PPC Editorial.

Pepper D. (2011) Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe. *European Journal Of Education, Research, Development and Policy* Vol. 46; Núm. 3, 2011

Pollet I. and Van Ongevalle J. (eds) (2013) *The Drive to Global Citizenship*; Antwerp: Garant Publishers

Puig Gutiérrez, M. Domene Martos S. y Morales Lozano J. A. (2010) *Educación para la ciudadanía: referentes europeos*. Teoría de la educación 22, 2-2010, pp. 85-110 Ediciones Universidad de Salamanca.

Puig Gutiérrez, M. (2011) *Los Centros Educativos ante la Educación para la Ciudadanía: Experiencias en Andalucía*, Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Bibliografía

- Puig Gutiérrez, M.; Morales Lozano, J. A. (2015) La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332 <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/12332/12222>
- Rajačić A, Surian A , Fricke H J, Krause J, , Davis P (2010) DEAR in Europe. Recommendations for Future Interventions By the European Commission: Final Report of the Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising, Brussels, European Commission. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf
- Rajačić A, Surian A , Fricke H J, Krause J, , Davis P (2010 b) Dear in Europe. Analyses and consultations Annex A of the Development Education and Awareness raising study final report. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/3/32/Final_Report_Annex_A.pdf
- Regan C. (ed.) (2012) 80:20 – Development in an Unequal World (6th edition); Bray: 80:20 Educating and Acting for a Better World/Pretoria: UNISA Press
- Retolaza-Eguren I. (2010) Teoría del Cambio, The Netherlands, Hivos.
- Ríos, M. F. (2004) La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, 7, 237-248
- Roca Cobo, E. (2013) *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid. Síntesis.
- Rodríguez San Julián E. Boni A. Arias B. Ballesteros J.C. y Megías I. (2014) “Evaluación ex ante en ED. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal” Valencia. AECID
- Ruiz-Varona J.M., Celorio G. (2012). Una Mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol.15 N.2: 79-88.
- Sáez, P. (1995) *El sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de investigación para la Paz.

Bibliografía

- Salinas Ramos, K. (2012) *Una experiencia de innovación que acerca la Educación para el Desarrollo al profesorado. Diseño y puesta en práctica de un modelo de formación "expres"*. I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, Santander, 14 al 16 de Noviembre 2012.
<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/184.pdf> Abril de 2014
- Salinas Ramos K. (2014) *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada local*. Navarra.
- Seitz K 2002: *Bildung in der Weltgesellschaft – Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*; Frankfurt a. M.: Brandes & Aspel
- Tallon R (2015) 'The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice', *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 20, Spring, pp. 201-206.
- Tilbury D., S. Janousek. (2006) *Summary of Documented Experiences in Development of ESD Indicators*. Report submitted by the Australian Research Institute in Education for Sustainability to the Australian Government Department of the Environment and Heritage.
- Tilbury D. Janousek S. Elias D. and Bacha J. (2007a), *Asia-Pacific Guidelines for the Development of National ESD Indicators*. UNESCO Bangkok.
- Tilbury D. (2007b) *Monitoring and Evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development* *Journal of Education for Sustainable Development* Vol 1(2); 239-254 DOI: 10.1177/097340820700100214
- UIS (2014) (version 2): *Towards indicators for a post-2015 education framework*. *Technical Advisory Group of the EFA steering Committee*. UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/towards-indicators-for-post-2015-education-framework-nov2014.pdf>
- Ulla Díez S. Argilés Marín J.M. (2014) *El camino pendiente hacia la consolidación de la evaluación en la Cooperación Española*. Madrid. Documento de Trabajo Serie CECOD Número 28/2014.
- UNECE (2006), United Nations Economic Commission for Europe Committee on Environmental Policy (CEP). *Indicators for Education for Sustainable*

Bibliografía

Development: Reporting Format. Working Copy 26 June, UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development, Second Meeting, Geneva: 4–5 December 2006.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_unece_indicators_26961.pdf?5s8ydb

UNESCO (2002) *resolution 57/254 declaring the period 2005-2014 as the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>

UNESCO (2004) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 Draft International Implementation Scheme. October 2004. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012) *Education for Sustainable Development. Sourcebook*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf>

UNESCO (2013) *Proposal for a global action programme on Education for Sustainable Development as follow-u to the United Nations decade of Education for Sustainable Development after 2014*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf>

UNESCO (2014 a) Global Education for All Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12-14 May 2014. GEM Final Statement. The Muscat Agreement. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf>

UNESCO (2014b). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>

UNESCO (2015) Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

UNESCO (2016) Resumen del informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>

Unión Europea (2001) European Council Resolution on development education and raising European public awareness of development cooperation. Disponible en: <http://trade.ec.europa.eu/doclib/html/122286.htm>

Bibliografía

- Unión Europea (2002) «La gobernanza europea - Un Libro Blanco» [COM (2001) 428 final - Diario Oficial C 287 de 12.10.2001]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:l10109&from=ES>
- Unión Europea (2007) Consenso Europeo sobre el Desarrollo: La contribución de la Educación y de la sensibilización en materia de desarrollo. Disponible en https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_es.pdf
- Valle J. Manso J. (2013) Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 12-33 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Vázquez P., Ortega J.L. (2010) *Competencias Básicas: Desarrollo y evaluación en Educación Primaria*. Madrid. Wolters Kluwer



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXOS

ANEXO I

ENCUESTA SOBRE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL ÁMBITO FORMAL

Rogamos tenga la amabilidad de responder al siguiente cuestionario que atiende a un estudio sobre Educación para el Desarrollo que se está realizando para el Master en Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo de la Universidad de Málaga.

La encuesta es totalmente anónima y pedimos que responda con toda sinceridad señalando con una cruz la casilla con la que se identifique. Son sólo ocho preguntas que encontrará tras la siguiente aclaración:

¿Qué es Educación para el Desarrollo?:

Es un "Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible".

Los conceptos que trabaja la Educación para el Desarrollo son principalmente: Interculturalidad. Comercio justo. Género. Voluntariado. Educación para la paz. Medio ambiente. Inclusión/exclusión, igualdad, solidaridad. Globalización e interdependencia. Ciudadanía global, democrática y cosmopolita. Conciencia crítica. Educación en valores. Acción humanitaria. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Migración y codesarrollo. Consumo crítico y responsable. Derechos humanos. Desarrollo Humano sostenible. Subdesarrollo y pobreza.

ASIGNATURA QUE IMPARTE _____

E.S.O BACHILLER C.F.G.M. C.F.G.S.

HOMBRE MUJER EDAD _____ AÑOS DE DOCENCIA _____

PREGUNTA 1

¿Había oído hablar con anterioridad del concepto de Educación para el Desarrollo?

NO SI

PREGUNTA 2

¿Le ha facilitado la administración educativa formación o programas de sensibilización en ED en los últimos dos años?

NO SI

PREGUNTA 3

¿Cree que el tratamiento que reciben los contenidos de Educación para el Desarrollo es satisfactorio dentro del marco curricular en las distintas etapas de enseñanza secundaria formación profesional y bachillerato?

NO SI

Explique brevemente el motivo de su respuesta:

PREGUNTA 4

¿Cree que es necesario incluir más conceptos pertenecientes a la Educación para el Desarrollo en el currículo obligatorio?

NO

SI

Explique brevemente el motivo de su respuesta:

PREGUNTA 5

¿Se incluyen conceptos de Educación para el Desarrollo en los libros de texto y material educativo que usted usa con los alumnos?

NO

SI

PREGUNTA 6

¿Atrae su interés incluir en sus explicaciones conceptos relacionados con la Educación para el Desarrollo y que a la vez enlazan con su asignatura?

NO

SI

PREGUNTA 7

¿Se sentiría sobrecargado si tuviera que introducir transversalmente conceptos de Educación para el Desarrollo en su asignatura?

NO

SI

PREGUNTA 8

Para mejorar la concienciación y el compromiso por erradicar la pobreza y a favor del desarrollo humano y sostenible desde la educación formal ¿qué acciones considera acertadas de entre las siguientes?

Implantarlo de forma transversal.

Los incluiría en Educación para la Ciudadanía.

El centro educativo debe promover proyectos y actividades a realizar donde alumnos y profesores participen de forma activa.

Debe encargarse la administración educativa con el apoyo de monitores o grupos de trabajo externos al centro educativo quienes, contando con formación adecuada en la materia, asesorarían tanto a alumnado como a profesorado y propondrían actividades motivadoras.

Estos contenidos deberían de impartirse de manera unificada, homogénea y sistemática dentro de cada etapa formando parte del currículum.

Dotar de incentivos no económicos al profesorado que incorpore contenidos de educación para el desarrollo en su actividad educativa. Si es posible, indique qué incentivo propondría.

Otras acciones ¿Cuáles?

Gracias por su colaboración

ANEXO II

Criterio de obtención de puntos por participar o coordinar Planes, Proyectos o Programas educativos en los centros educativos.



Sindicato Provincial de Enseñanza Málaga

Muelle de Heredia, 26, 5º 29002 MÁLAGA ☎ 952 219711 - 952 220134 - 📠952 219458
Edif. Servicios Múltiples Planta Baja. Avda. La Aurora 29071 MÁLAGA ☎ 952 361478 - 📠 952 356709

PLANES, PROYECTOS O PROGRAMAS	COORDINADOR	PARTICIPANTE
ACTIVIDADES EN CENTRO DE E. AMBIENTAL	NO	SI
AULA 2.0	SI	NO
AULAS VIAJERAS DE ANDALUCIA	NO	SI
CURSO DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA	NO	SI
ECOESCUELAS	SI	SI
EL DEPORTE EN LA ESCUELA	SI	NO
ESCUELA ESPACIO DE PAZ	SI	SI
ESCUELAS VIAJERAS	NO	SI
PLAN DE SALUD LABORAL Y PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	SI	NO
KIOTO-EDUCA CENTROS MODALIDAD 1	SI	SI
PLAN DE APERTURA	SI	SI
PLAN DE AUTOPROTECCION	SI	NO
PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES	SI	NO
PLAN DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA	SI	SI
PLAN DE CALIDAD Y MEJORA DE RENDIMIENTOS ESCOLARES	NO	SI
PROGRAMA DE INTERCAMBIOS ESCOLARES	NO	SI
PROYECTO DE CENTRO BILINGÜE	SI	SI
PROYECTOS CENTROS TIC	SI	SI
PROYECTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE GÉNERO (COEDUCACIÓN)	SI	SI
PROYECTOS DE COEDUCACIÓN	SI	SI
PROYECTOS DE ELABORACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	SI	SI
PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	SI	SI
PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO CURRICULAR	SI	SI
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	SI	SI
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	SI	SI



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2. Lanzar, pisar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieren, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.

Es preciso comprobar el dominio en el manejo de objetos, pero sobre todo su utilización en situaciones de juego, es decir teniendo en cuenta a los compañeros de equipo y a los oponentes. Por ello, es importante observar la orientación del cuerpo en función de la dirección del móvil. Deberá tenerse en cuenta también la capacidad de anticipación a trayectorias y velocidades.

3. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, ya sea como atacante o como defensor.

Este criterio pretende evaluar las relaciones en situaciones de juego. Se trata de observar las acciones de ayuda y colaboración entre los miembros de un mismo equipo. Se observará también acciones de oposición como la interrupción del móvil o dificultar el avance del oponente. También se debe observar si los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno de juego que facilitan las acciones de cooperación y oposición.

4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.

5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.

Reflexionar sobre el trabajo realizado, las situaciones surgidas y cuestiones de actualidad relacionadas con el cuerpo, el deporte y sus manifestaciones culturales constituirán el objeto de evaluación de este criterio. Se tendrán en cuenta capacidades relacionadas con la construcción y la expresión de las opiniones, los hábitos para un buen funcionamiento del debate y las que permiten tener un criterio propio, pero a la vez, emitir el punto de vista de los demás pensares.

6. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Se observará el interés por mantener conductas activas que conducen a los alumnos y alumnas a la mejora de su condición física. Simultáneamente se observará si el alumnado ha desarrollado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y observando los progresos. Así mismo, se tendrá en cuenta la capacidad para dotificar el esfuerzo y adaptar el ejercicio a las propias posibilidades y limitaciones.

7. Confeccionar composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y haciendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.

8. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.

Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las acciones relacionadas con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de

ANEXO III

Educación para la Ciudadanía, Objetivos, Contenidos y Criterios de evaluación para tercer ciclo de educación Primaria. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, correspondiente a normativa LOE

43080

Viernes 8 diciembre 2006

BOE núm. 293

manera equilibrada, a hidratarse correctamente, a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos.

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

La incorporación de esta área por primera vez como materia independiente en el currículo, sitúa la preocupación por la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas en la misma línea en que lo hacen los organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa. También la Unión Europea insiste en la necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como fórmula para lograr la cohesión social y una identidad europea común.

El aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, surge un largo aprendizaje que se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que se inicien en la participación activa en el centro docente y en su comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática.

Desde la educación infantil y a lo largo de la educación primaria, en las diferentes áreas, y especialmente en Conocimiento del medio natural, social y cultural, se han venido trabajando muchos aspectos que son objeto específico de esta nueva área: la propia identidad y del otro, aprender a escuchar, a guardar el turno, a compartir y cuidar los materiales, a expresarse solo o con los demás, a relacionarse con sus iguales y con los adultos. En definitiva, se han impulsado la autonomía personal, la autoestima, la asunción de hábitos sociales, la manifestación del criterio propio, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, el diálogo y la negociación en caso de conflicto en el ámbito escolar y familiar.

Por ello, en el último año de la educación primaria, momento en el que se introduce el área, los niños y las niñas están en condiciones de adoptar una perspectiva más amplia para trascender los hábitos adquiridos en relación con el trabajo en grupo, la participación en el funcionamiento de reuniones o asambleas de clase y la práctica de hábitos sociales. Igualmente, los derechos humanos tienen carácter universal y a esta edad son capaces de entender este ámbito y pueden adquirir conciencia de su pertinencia a un país y del formar parte de una sociedad global.

El comienzo de la adolescencia es una etapa de transición en la que se modifican las relaciones afectivas. Los preadolescentes se inician en una socialización más amplia, de participación autónoma en grupos de iguales, asociaciones diversas, etc. Conviene preparar la transición a la enseñanza secundaria y el nuevo sistema de relaciones interpersonales e institucionales que suponen una participación basada en la representación o delegación y que requiere un entrenamiento, y esta área es un ámbito privilegiado para ello.

El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que faciliten la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. En este sentido, los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque será decisivo a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos.

Los objetivos y contenidos del área, en sintonía con la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, parten de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias. De la identidad y las relaciones personales se pasa a la convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos. Finalmente, se abordan la convivencia social que establece la Constitución, y los derechos y las responsabilidades colectivas. Por tanto, el recorrido propuesto va de lo individual a lo social.

Los contenidos se organizan en tres bloques en los que los conceptos, los procedimientos y las actitudes se abordan desde una perspectiva integrada. El bloque 1, *Individuos y relaciones interpersonales y sociales*, trata los aspectos personales: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. A partir de situaciones cotidianas, se aborda la igualdad de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral. Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es siempre la asunción de las propias responsabilidades.

El bloque 2, *La vida en comunidad*, trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz), de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y reforzar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

Finalmente, el bloque 3, *Vivir en sociedad*, propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de la protección civil, la seguridad, la defensa al servicio de la paz y la educación vial.

Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas

La Educación para la ciudadanía contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relaciona directamente con la competencia social y cívica. En relación con esta competencia, el área afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Así, el área pretende el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. También se contribuye a la competencia y a mejorar las relaciones interpersonales en la medida que el área favorece la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo. Para ello, el área incluye contenidos específicos relativos a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, que deben permitir consolidar las habilidades sociales, ayudar a generar un sentimiento de identidad compartida, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales e interiorizar los valores de cooperación, solidaridad, compromiso y participación tanto en el ámbito privado, como en la vida social y política, favoreciendo la asimilación de destrezas para convivir.

Asimismo, el área contribuye a la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los medios de organización de las sociedades democráticas, a la valoración de la conquista de los derechos humanos y al rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia. Son contenidos específicos del área los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución española, así como su aplicación por parte de diversas instituciones.

La identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social, permitirá que los futuros ciudadanos se inclinen en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Al desarrollo de la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que el área propone el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. La síntesis de las ideas propias y ajenas, la presentación razonada del propio criterio y la confrontación ordenada y crítica de conocimientos, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde el área se favorece la competencia de autonomía e iniciativa personal, en la medida en que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades. El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas. El currículo atiende desde la argumentación, a la construcción de un pensamiento propio, y a la toma de postura sobre problemas y posibles soluciones. Con ello, se fortalece la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir, desde la confianza en sí mismos y el respeto a las demás personas, así como la disposición a asumir riesgos en las relaciones interpersonales.

A la competencia en comunicación lingüística se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.

Objetivos

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.
2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.
3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.
4. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.
5. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.
6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.
7. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.
8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

Tercer ciclo

Contenidos

Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales

- Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía

- La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes.
 - Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres.
 - Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.
- Bloque 2. La vida en comunidad**
- Valores chicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.
 - Aplicación de los valores chicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.
 - El derecho y el deber de participar. Valoración de los diferentes canales de participación.
 - Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.
 - La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación o exclusión social.
- Bloque 3. Vivir en sociedad**
- La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir. Los principios de convivencia que establece la Constitución española.
 - Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, Comunidad Autónoma o Administración central del Estado y valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.
 - Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.
 - Respeto a las normas de movilidad vial. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.)
- Criterios de evaluación**
1. Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras, valorar las consecuencias de las propias acciones y responsabilizarse de las mismas.
- A través de este criterio de evaluación se trata de valorar si el alumno o la alumna manifiesta en sus comportamientos cotidianos un conocimiento de sus características propias y ejerce una autorregulación de sus acciones y sentimientos. Asimismo se pretende comprobar si reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean, si acepta las diferentes interpretaciones y, en definitiva, si se responsabiliza de sus actuaciones y adopta actitudes constructivas y respetuosas a rie las conductas de los demás.
2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.
- Por medio de este criterio se busca evaluar la capacidad del alumno/a, en las situaciones cotidianas del grupo clase, de utilizar el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos, así como de mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica por todas las personas y los grupos, independientemente de la edad, sexo, raza, opiniones, formación cultural y orígenes.
3. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y aumentar sus obligaciones.
- Este criterio valorará el grado de participación individual en las tareas del grupo y el grado de cumplimiento de las tareas que le corresponden. Asimismo, se valorará si en las relaciones personales,
- con sus iguales y con los adultos, asume y practica las normas de convivencia, el diálogo y el respeto a las demás personas.
4. Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos.
- Este criterio pretende evaluar si se comprende la necesidad de dotarse de normas para poder convivir armoniosamente, y si conoce y valora, aunque sea de manera muy general, los derechos del niño, los derechos humanos y los derechos fundamentales recogidos en la Constitución española, de forma que reconozca su carácter universal y su importancia como pilar básico de la convivencia. Naturalmente, no se trata de que reproduzca el texto de ninguna norma, sino de que sepan explicar algunos de los derechos y deberes más significativos y su contribución a una mejor convivencia.
5. Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.
- Se trata de valorar con este criterio, si ha desarrollado la capacidad de identificar, reconocer y señalar situaciones injustas, tanto en su entorno como a través de la información que proporcionan los medios de comunicación. Asimismo, se valorará si identifica, poniendo ejemplos razonados, los factores que provocan las más graves o discriminaciones de ellas derivadas y si rechaza las consecuencias de las mismas.
6. Poner ejemplos de servicios públicos prestados por diferentes instituciones y reconocer la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento a través de los impuestos.
- En primer lugar, el criterio permite evaluar los conocimientos que poseen acerca de los servicios públicos que ciudadanos y ciudadanas recibimos de las administraciones. Difiera sustr ese conocimiento con ejemplos referidos a servicios que prestan el Ayuntamiento, la Comunidad Autónoma y la Administración central del Estado y con argumentos sobre la importancia de la calidad de la gestión de estos servicios para la vida de las personas. De la misma manera, se pretende valorar si reconocen que los ciudadanos deben otorgar su contribución, coborramo en el mantenimiento de las instituciones y de los servicios que éstas prestan a través de los impuestos.
7. Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos.
- A partir de este criterio de evaluación se pretende comprobar si reconocen y saben explicar oralmente y por escrito, la importancia que determinan los servicios públicos (educación, sanidad, abastecimiento de agua, transporte, etc.) tienen en el bienestar de los ciudadanos. Asimismo se valorará si asumen la responsabilidad que le corresponde como miembro de la colectividad en situaciones cotidianas o de hipotético riesgo, y muestran actitudes cívicas en aspectos como el cuidado del medio ambiente y del entorno y en el cuidado de los bienes comunes.

Lengua castellana y literatura

Entre las finalidades de la Educación primaria, como etapa de desarrollo integral y armónico de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales de la persona, la educación lingüística ocupa un lugar preminente. A lo largo de esta etapa los niños y las niñas deben empezar a adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. El área de lengua es el ámbito privilegiado para conseguir estas metas aunque todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento, son responsables del desarrollo de la comunicación lingüística. Así pues, esta área tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. También, y de manera específica, pretende acercar a la lectura y comprensión de textos literarios.

Educación para la Ciudadanía, Objetivos, Contenidos y Criterios de evaluación para tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, correspondiente a LOE.

BOE núm. 5

Viernes 5 enero 2007

715

los riesgos que comporta el déficit de actividad física diaria para la salud y la calidad de vida.

3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.

A partir de la práctica y desarrollo de los sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades relacionadas con la salud, el alumnado elaborará un plan de trabajo de una de esas cualidades, con el objetivo de mejorar su nivel inicial. Se hará necesario guiar al alumnado en todo el proceso y proporcionar unas pautas básicas para el desarrollo del plan y recursos materiales que le permitan compilar ejercicios y actividades para el trabajo de la cualidad que ha decidido mejorar.

4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.

El alumnado demostrará tener un conocimiento teórico-práctico básico de las actuaciones que deben llevarse a cabo ante lesiones que puedan producirse en su entorno habitual y, concretamente, en la práctica de actividad física. Se incidirá muy especialmente en los aspectos preventivos y en aquéllos que evitan la progresión de la lesión. El alumnado aprenderá por ejemplo a limpiar una herida o aplicar frío ante un traumatismo músculo-esquelético.

5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.

Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.

6. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.

El alumnado colaborará en la organización de situaciones deportivas competitivas de los diferentes deportes realizados a lo largo de la etapa, además de participar activamente en las mismas. En estos encuentros, autogestionados por el propio alumnado, se valorará en cuanto a la organización aspectos como la iniciativa, la previsión y la anticipación ante posibles desajustes; en cuanto a la práctica, aspectos como la participación activa, la colaboración con los miembros de un mismo equipo y el respeto por las normas y por los adversarios.

7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.

El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como el seguimiento del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.

8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.

Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado sea capaz de aplicar autónomamente tipos de respiración y las técnicas y los métodos de relajación aprendidos a lo largo de la etapa. Se tendrán en cuenta indicadores tales como la localización y control de la respiración, la concentración, la disociación de sensaciones

de tensión-relajación o frío-calor y las sensaciones corporales después de su uso.

Educación para la ciudadanía

La Educación para la ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales. La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. Por otra parte, la Constitución española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta materia. La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e integras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

sona y la igualdad en libertad, considerando igualmente las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres.

Al igual que en cursos anteriores, se plantean contenidos comunes a todos los temas enfocados a la adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar, reconocer los propios sentimientos o saber evaluar críticamente las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación. Igualmente, se contemplan contenidos enfocados al desarrollo de actitudes básicas para la convivencia, como la tolerancia, la actitud de diálogo y negociación, la actitud a favor de la paz o la solidaridad.

La Educación ético-cívica de cuarto curso se organiza en seis bloques, que incluyen en el primero de ellos los contenidos comunes señalados.

El bloque 2, Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional, se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.

En el bloque 3, Teorías éticas, los derechos humanos, se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el referente ético universal que representan las diferentes formulaciones de los derechos humanos.

El bloque 4, Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales, aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político democrático planteándolo en un nivel de universalidad y de abstracción racional superior al de los cursos anteriores, posible por la mayor madurez del alumnado de esta edad.

El bloque 5, Problemas sociales del mundo actual, incluye la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc., todo ello desde la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación.

El bloque 6, La igualdad entre hombres y mujeres, vuelve al estudio de contenidos ya tratados en cursos anteriores (la igualdad de hombres y mujeres en la familia y el mundo laboral, la lucha por los derechos de las mujeres, etc.); en este curso se opta por incluir un bloque con entidad propia que haga posible la reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de la discriminación de las mujeres así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana pero, además, contribuyen a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y

acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticas y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto. En esta etapa, se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.

Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común.

Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.

La Educación para la ciudadanía contribuye al desarrollo de la competencia de aprender a aprender fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Asimismo, el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas.

El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e

Ahora bien, estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios.

En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

La Educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos trata aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos.

El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado.

Finalmente se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques. En el bloque 1 figuran los contenidos comunes, que están encaminados a desarrollar aquellas habilidades

y destrezas relacionadas con la reflexión y con la participación. El entrenamiento en el diálogo y el debate y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural al mismo tiempo que fomentan una valoración crítica con las desigualdades, constituyen una de las aportaciones fundamentales de la nueva materia y contribuyen, de forma específica, a la adquisición de algunas competencias básicas.

El bloque 2, Relaciones interpersonales y participación, trata aspectos relativos a las relaciones humanas desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Asimismo, se abordan aspectos relativos a la participación y representación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales encaminadas a lograr una sociedad justa y solidaria.

El bloque 3, Deberes y derechos ciudadanos profundiza en un contenido ya trabajado en el tercer ciclo de primaria. Además del conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales, propone la reflexión en el sentido de dichos principios, en la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos y en la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales cuando esas situaciones de violación de los derechos humanos se producen.

El bloque 4, Las sociedades democráticas del siglo XXI, incluye contenidos relativos a la diversidad social y al funcionamiento de los estados democráticos centrándose particularmente en el modelo político español. Se analiza el papel de los distintos servicios públicos administradores del bien común, atendiendo tanto a la responsabilidad de las administraciones en su prestación y mejora, como a los deberes y compromisos de los ciudadanos en su mantenimiento.

El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

En cuanto a la Educación Ético-cívica de cuarto curso, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias, con especial hincapié en el rechazo a la violencia en las relaciones humanas, y en particular a la violencia de género, y la aceptación del principio del respeto a la dignidad de toda persona como elemento básico que posibilita la convivencia.

El estudio de los Derechos Humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Esto permite igualmente profundizar en el sentido de la democracia y en el fundamento y funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en los principales valores presentes en la Constitución.

Desde este nuevo punto de vista ético es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz.

Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y factores responsables de la discriminación de las mujeres, su valoración desde los principios de la dignidad de la per-

naciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.

Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta.

Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.

Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.

La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.

Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.

Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.

Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Criterios de evaluación

1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.

Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.

2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo.

3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones tanto de forma oral como escrita.

4. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.

Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres.

5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.

Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.

El objetivo de este criterio es comprobar que se reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.

Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.

8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.

Con este criterio se trata de valorar si el alumno conoce el papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.

9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la impor-

tancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

CUARTO CURSO

Educación ético-cívica

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.

Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.

Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.

Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.

Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.

Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.

Las teorías éticas.

Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.

Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

Democracia y participación ciudadana.

Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia.

Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.

Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.

La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.

Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.

Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.

Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.

Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Criterios de evaluación

1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.

Con este criterio se intenta comprobar que cada alumno y alumna asume y controla sus propios sentimientos, se pone en el lugar de los otros y utiliza el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en sus relaciones interpersonales, que razona sus elecciones y que es responsable de sus actos.

2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.

Con este criterio se pretende evaluar si se identifican los distintos elementos de la dimensión moral de las personas y del comportamiento humano y de los dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

3. Identificar y expresar las principales teorías éticas.

Mediante este criterio se intenta evaluar en el alumnado el grado de conocimiento de conceptos claves de algunas de las teorías éticas que más han influido en la conquista de los derechos y libertades en Occidente.

4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos.

A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de los conceptos claves de los Derechos humanos y su valoración crítica del esfuerzo que ello ha supuesto en la historia de la Humanidad. Se trata asimismo de valorar si el alumnado entiende los derechos humanos como una conquista histórica inacabada y manifiesta una exigencia activa de su cumplimiento.

5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.

Mediante este criterio se trata de comprobar si se comprende el pluralismo político y moral, a la vez que se aprecia el necesario respeto a la dignidad de cada persona por encima de las diferencias individuales y culturales que tienen su origen en la historia de las colectividades y de los individuos.

6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.

Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos claves del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista ético-política de todos los ciudadanos españoles y su aplica-

implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

Objetivos

Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación Ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

CURSOS PRIMERO A TERCERO

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.

Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.

Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.

Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.

Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.

Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.

Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.

La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.

Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.

La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.

Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discrimi-

Fuente: España (2006c)

ANEXO IV

Normativa LOMCE respecto a las Competencias Sociales y Cívicas. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.



aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.

Saber aprender en un determinado ámbito implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de dicho ámbito. En la competencia de aprender a aprender puede haber una cierta transferencia de conocimiento de un campo a otro, aunque saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro. Por ello, su adquisición debe llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de las distintas áreas y materias del ámbito formal, y también de los ámbitos no formal e informal.

Podría concluirse que para el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender se requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo.

5. Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados.

Fuente: España (2015)