



**LOS PARÁMETROS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO INTERCULTURAL Y EL CAMBIO
CONDUCTUAL DEL ALUMNADO CON MEDIDAS JUDICIALES
PARAMETERS FOR CROSS-CULTURAL EDUCATION DEVELOPMENT AND BEHAVIORAL CHANGE
FOR STUDENTS WITH COURT DECISIONS**

Dra. M^a Ángeles Delgado Burgos

Vicerrectorado Académico, Manta-Ecuador, e-mail: angelesdb2@hotmail.com.

Marlene Jaramillo Argandoña

Coordinadora de la Zona 4 del M.E., Manta-Ecuador.

Max del Salto Bello

Facultad de Medicina, Manta-Ecuador.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM),

Fecha de Recepción: 15 Enero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The transfer of material from the Social Sciences Secondary Center, associated with a young institute center, was a challenging curriculum innovation aimed to achieve behavioral change for students.

Since the beginning of the experiment we were aware that prisoners who were under our intervention came from different cultural spaces, although united by the unit key concept of transgression, which manifested the rejection of authority and their rules; simultaneously were associated with agreed group codes group, which pacified them in the effect-cause relationship of the individual exercise power fed back in their designation, arbitrarily by the group.

In this context of spontaneous seeking balance with manifestations of community outbreaks of violence, in many cases of cultural slants and gender behaviors associated with social exclusion spaces, we projected the interdisciplinary programming of Social Sciences, the Human Development Indicators sustainable from Intercultural Gender analysis, with the goal of reaching the changing individual behaviors impact group.

To create an inclusive dialogic framework we designed the contents in six themes, which correspond to the elements, deposited at the Imaginary of all cultures: "earth, water, fire, metal, wood and air" they are the referring of their relationship, by gender, with the ecosystem. In correlation to establish overall objectives and competencies, we use the guiding principles of Education for the Intercultural Development and Global Citizenship; finally, the choice of teaching- learning relapsed



on cooperative learning, to strength the group cohesion, and contemplates the self-managed evaluation.

Keywords: Development education, intercultural, peer teaching, cooperative learning, global citizenship.

ABSTRACT

La transferencia de contenidos de las Ciencias Sociales en un Centro de Secundaria, asociado a un Centro de Menores, fue un reto de innovación curricular que tuvo el propósito de lograr el cambio conductual del alumnado.

Desde el inicio de la experiencia fuimos conscientes de que los internos sobre los que recaía nuestra intervención procedían de diferentes espacios culturales, y aunque unidos por la clave unitaria del concepto de la transgresión, que manifestaban en el rechazo a la autoridad y a sus normas; simultáneamente, estaban asociados por códigos grupales consensuados, que les pacificaban en la relación causa-efecto del ejercicio del poder individual, retroalimentado en su designación, de forma arbitraria, por el grupo.

En este contexto espontáneo de búsqueda de equilibrio comunitario con manifestaciones de brotes de violencia, en muchos casos de sesgo cultural y de género, comportamientos asociados a los espacios de exclusión social, proyectamos la programación interdisciplinar de las Ciencias Sociales, con los indicadores del Desarrollo Humano Sustentable, desde el análisis de la Interculturalidad de Género, con el objetivo de lograr el cambio de las conductas individuales con repercusión grupal.

Para crear un marco inclusivo y dialógico de saberes diseñamos los contenidos en seis ejes temáticos, que se corresponden con los elementos naturales, depositados en el Imaginario de todas las culturas: “*tierra, agua, fuego, metal, madera y aire*”, y que son los referentes de su relación, por género, con el ecosistema. En correlación, para el establecimiento de los objetivos generales y las competencias, recurrimos a los principios guías de la *Educación para el Desarrollo Intercultural y la Ciudadanía Global*; y por último, la elección de la metodología de enseñanza-aprendizaje recayó en el aprendizaje cooperativo, para reforzar la cohesión grupal, y por contemplar la evaluación auto-gestionada.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, intercultural, enseñanza entre iguales, aprendizaje cooperativo, ciudadanía global.

ANTECEDENTES

El postfranquismo en España, marcó un hito en la preocupación por el estudio del sistema penitenciario y de sus potenciales reformas. Ejemplo de ello es la variada tipología de estudios que se generan a finales del siglo XX y que transitan, cronológicamente, de la descripción, al análisis y a la investigación; ya desde el ámbito institucional como la Revista de Estudios Penitenciarios, del de la mirada histórica como en el trabajo de Gómez (2008), o de la denuncia de situaciones de discriminación de género (Castilla y Ruíz, 2010). Sin embargo, esa misma progresión geométrica de visibilidad del adulto privado de libertad, no es tan aplicable al ámbito de las propuestas de medidas educativas con diseños curriculares específicos, no sólo para su inserción en el mundo laboral, sino también para su progresiva modificación conductual.

La relación Educación y Prisión, entendida la primera como transferencia de conocimientos unida a la adquisición de competencias, gracias a la aplicación de metodologías participativas (Gil, 2013) y concebida la segunda como un espacio de transición para la reeducación-reinserción, como se indica literalmente en la Ley Orgánica General Penitenciaria (BOE núm. 239, de 05/10/1979), es reciente. Los programas educativos de la UNED implantados desde 1989 son buen ejemplo de ello, aunque con baja presencia de la innovación.



Aún menos se puede decir de las intervenciones innovadoras en los centros de ESO asociados a los Centros de Menores y en concreto para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En el último año sólo hemos encontrado publicada una adaptación curricular (Campo, 2013) sobre una experiencia con menores en riesgo de exclusión que difiere con la nuestra en la libertad de que dispone ese tipo de alumnado para las salidas al exterior.

El centro educativo objeto de esta investigación e intervención está ubicado en la ciudad de Valladolid, es de titularidad pública y se creó con la única función de acoger en sus aulas a los menores internados en el Centro de Menores “Zambrana”. Ambos centros comparten el mismo espacio físico con las medidas, establecidas para un centro de estas características, de seguridad y de aislamiento del exterior, pero no el mismo edificio. Su historia se inicia casi paralela a la del Centro de Menores que se creó en el año 2000 con el Decreto 203/2000 de 28 de septiembre (BOCyL nº 193 del 4/10/2000) por la Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Inicialmente el centro educativo, dependiente de la Consejería de Educación, sólo tuvo el nivel de Primaria, pero en el año 2009 la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades marca las edades de los jóvenes de acceso al Centro de Menores tanto de menores de 14 a 18 años, como de jóvenes de 18 a 23. Este mismo año el centro educativo fue convertido en Centro de Enseñanza Secundaria por la Orden EDU/1438/2009, de 2 de julio, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de centros públicos educativos (BOCyL nº 129 del 07/07/2009) para complementar al Centro de Menores en su objetivo de ejecución de los programas de intervención educativa de los sometidos a medida de internamiento.

Si en el Centro de Menores se contemplan los internamientos para la atención de dos tipos de jóvenes (Ver Figura 1), en el centro educativo también existe la misma separación en las aulas. Sin embargo, curiosamente, en el curso 2011-2012, fecha de nuestra aplicación curricular, no se contemplaba la misma oferta de los niveles educativos para ambos alumnados: para los de Socialización la dirección del centro educativo sólo tenía contemplado el primer ciclo de Secundaria; en cambio, para los de Reforma atendía a la impartición de los dos ciclos. Es obvio que se debió a una no bien pensada planificación, que esperamos que el proyecto que desarrollamos haya ayudado a resolver, por el perjuicio que causaba a los primeros.

Figura 1

Fuente: Elaboración propia



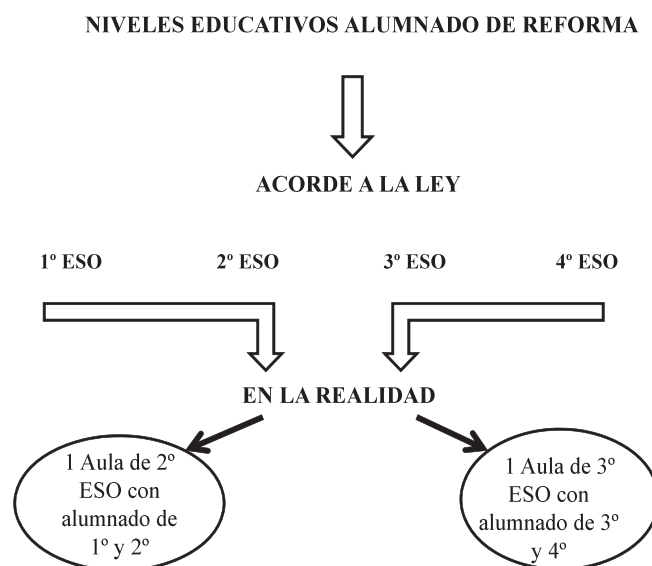


Esta ausencia de los dos últimos cursos de la ESO para el alumnado de Socialización y nuestra pretensión de incluir en la intervención curricular los cuatro cursos, condicionó la elección del alumnado de Reforma, pero en dos unidades educativas agrupadas, por la escasez del número de alumnos en determinados momentos del curso escolar, ya que en un centro de estas características se depende de los ingresos y salidas que dictamina la autoridad judicial, lo que conlleva un problema añadido para cualquier variación curricular por su permanencia transitoria (Ver Figura 2).

Sin embargo, los condicionantes más importantes que tuvimos que tener en cuenta en el diseño fueron: el entorno de procedencia del alumnado que, en la mayor parte de los casos, era de alto índice de marginalidad, con grave dificultad para la supervivencia en estructuras familiares no estables; sus diferentes culturas; su anterior absentismo escolar; y nuestro compromiso ético como enseñantes de promover su posterior reinserción formativa, social y laboral.

Figura 2

Fuente: Elaboración propia



Con estos datos previos y el pilar holístico de las Ciencias Sociales creímos viable que conseguiríamos atraer su atención si les mostráramos los contenidos de la forma más sintética posible y engarzados al recorrido histórico: de la realidad cotidiana de la pobreza (Freire, 1970); de la marginalidad de las culturas minoritarias ante las hegemónicas; de las claves simbólicas interculturales de convivencia; y de los diferentes modos de relación hombre-ecosistema.

Así, las temáticas de sensibilización de la Educación para el Desarrollo Intercultural (Sáez, 2001), referentes al Índice de Desarrollo Humano y Sustentable, nos aportaron la forma idónea de la elección de los contenidos; y las tácticas para la conformación de la Ciudadanía Global nos ofrecieron las estrategias de enseñanza-aprendizaje de apoyo mutuo y los patrones para el establecimiento de los objetivos y las competencias.

OBJETIVOS

Los objetivos que pretendíamos alcanzar en el diseño de nuestro proyecto fueron: a) Introducir los contenidos de la Ciudadanía Global y de la Educación para el Desarrollo Intercultural ambos unidos en un mismo eje de sincretismo cultural, el de los seis Elementos Naturales que están presentes en todas las asignaturas, por ser objeto de estudio de todas las áreas científicas. Los primeros



de adquisición competencial y los segundos adscritos al análisis conceptual; b) elaborar el currículo completo de cada materia implicada; c) atender los diferentes niveles, de forma simultánea, sin adaptaciones curriculares significativas para fomentar las diferentes habilidades de cada alumno/a y que pudieran adquirir los mismos contenidos y competencias; d) y por último, promover la elaboración de los recursos didácticos por el alumnado.

Para la consecución por el alumnado los planteamos contemplando la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y atendiendo a los lineamientos de la EpDI- CG (Ver Figura 3).

PARTICIPANTES Y MARCO PEDAGÓGICO ANTERIOR AL INICIO DEL PROYECTO

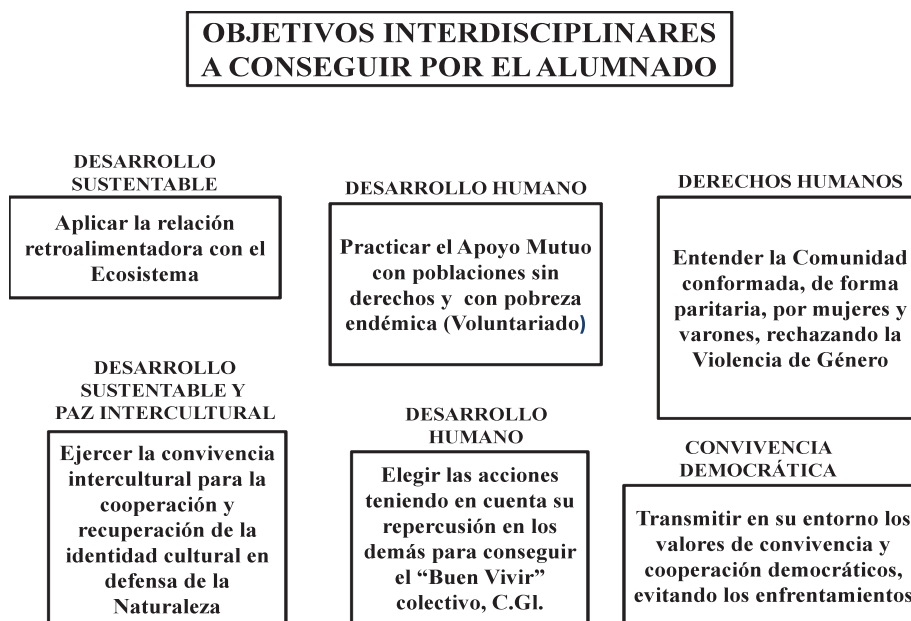
Los implicados en esta propuesta de innovación fueron la profesora M^a Ángeles Delgado Burgos, en ese momento en comisión de servicios en este centro educativo, que diseñó el proyecto y lo ejecutó personalmente en las áreas de Ciencias Sociales junto con alumnos/as de 1^o a 4^o de ESO.

El número total del alumnado osciló, desde el inicio de curso al final, entre 13 y 15, el curso de 1^o y 2^o de ESO de 9 a 10 y en 3^o y 4^o de 4 a 5. Sus edades oscilaban entre 14 y 17 años y su procedencia espacial era, en un 80%, de países azotados en ciertas zonas por el hambre y la violencia, de Ecuador, México, Perú, Marruecos y Senegal.

Algunos de ellos adoptados por familias españolas y otros abocados a la emigración; el 19%, pertenecía al colectivo gitano que mantiene cierto grado de pobreza y a su variante seminómada de los mercheros, estos últimos, actualmente, con una actividad económica muy rentable por la producción y venta de marihuana.

Figura 3

Fuente: Elaboración propia

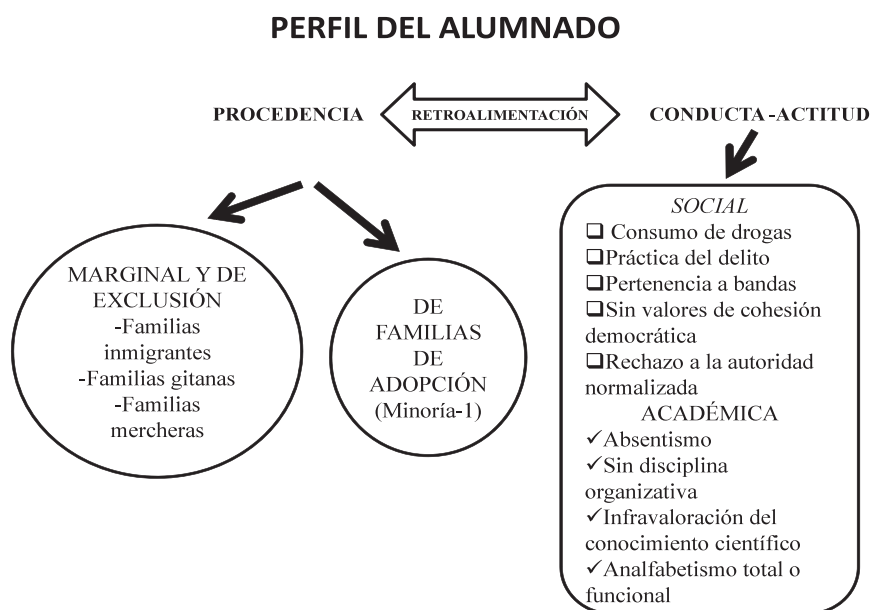


Nuestros mayores obstáculos a superar durante el proceso fueron:
Con el alumnado (Ver Figura 4)



Figura 4

Fuente: Elaboración propia.



Con el contexto educativo:

a) El desfase de grados de conocimientos en el alumnado del mismo nivel educativo, que estaba agrupado por el imperativo de la edad;

b) la coerción en el espacio educativo (impartir los conocimientos con la puerta abierta del aula y un vigilante en el pasillo, por si surge algún incidente) no incitaba a la armonía en el aula, pero, aun a pesar de ello, era necesario por los cambios de humor y las reacciones imprevistas que pudiera tener el alumnado;

c) la idea generalizada, no formulada, pero si latente, de “el para qué les va a servir” lo que se haga en las aulas, si su espacio doméstico es contrario a toda nuestra labor;

d) la abundancia de recursos de la etapa de Primaria (que ya no se imparte) y la escasez de Secundaria, quizá debido a que la transición aun no se considera oportuna por el criterio que antes indicamos de “no sirve para nada nuestra labor”;

e) la no existencia de programaciones de área por no considerarlo oportuno la dirección del centro educativo al ser “un centro de alumnado especial”, por lo que también es inexistente el proyecto curricular de centro;

f) por último, y no menos importante, la inicial falta de coordinación entre la labor del profesorado y la de los educadores del Centro de Menores (que ejercen una relación fáctica de sustitutos de las familias de los alumno/as) por mantener nuestro equipo directivo una relación distante con dicho Centro.

MÉTODO

Para la génesis de las variaciones del marco pedagógico con el proyecto de intervención de Educación para el Desarrollo Humano Intercultural tuvimos que realizar indagaciones de las potenciales condiciones positivas no explícitas del alumnado y del contexto educativo.

Desde el inicio de la actividad escolar, a mediados de septiembre, comenzamos a estudiar la posibilidad de que, a pesar de todas las dificultades que hemos citado, era viable encontrar una solu-



ción para impartir nuestras materias y conseguir, con medidas curriculares y metodológicas específicas, favorecer la asunción de sus conocimientos específicos y con ellos variar sus actitudes para que, simultáneamente, repercutiera, gradualmente y de forma beneficiosa en sus conductas, con la misma pretensión de Chomsky (2001) de deseducar para educar. Al mismo tiempo, estas modificaciones deberían afectar también al contexto educativo con potenciales transformaciones que podrí­an manifestarse en una mayor preocupación por la organización, actualización de contenidos y dotación de recursos para el Centro Educativo y una coordinación más flexible con el Centro de Menores.

En primer lugar, nos centramos en las particularidades del alumnado adolescente para crear un marco genérico de acceso que respondiera a sus prioridades y a la inclusión dentro de ellas la transferencia de los contenidos (Ver Cuadro 1). En segundo lugar, establecimos una correspondencia de las potencialidades positivas del contexto educativo con las acciones curriculares de nuestra intervención innovadora, para estimular su visibilidad (Ver Cuadro 2). En último lugar, establecimos la pertinencia curricular de los contenidos y de las estrategias de enseñanza aprendizaje de la Educación para el Desarrollo Intercultural y la Ciudadanía Global (Ver Figura 5).

Cuadro 1

Fuente: Elaboración propia

PRIORIDADES DE LOS ADOLESCENTES	CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS
Necesidad de reconocimiento externo por la desintegración de su personalidad	Consolidación de la identidad cultural y saber transmitirla
Atención al cuerpo	Relación del aspecto físico con la ingestión de alimentos y la actitud hacia los demás
Creación de moral autónoma	Aportación de códigos morales alternativos a los competitivos visibles de la sociedad actual
Necesidad del grupo	Inclusión del aprendizaje cooperativo y la enseñanza entre iguales
Posición crítica ante lo que vive y necesidad de búsqueda	Presentación de información muy variada para dar respuesta al porqué de su malestar y proposiciones de búsqueda, teórica y práctica, para resolver sus inquietudes
Reafirmación del "yo" como diferente de los "otros"	Propiciación de la individuación con la creación personal y su aportación necesaria al grupo

REFLEXIONES PARA LA ELECCIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS DE LOS CONTENIDOS

En nuestro peculiar contexto educativo, si estas líneas de trabajo las hubiéramos utilizado sin hacer variaciones del currículo reglado de los contenidos, hubieran quedado en acciones para la sensibilización, muy puntual, del alumnado. Sin embargo, nuestro propósito, como ya indicamos, se encaminaba en la dirección de crear un currículo específico que permitiera transmitir los conocimientos reglados con la suficiente proximidad a sus culturas y a su difícil supervivencia, a la vez que, les dotara de las herramientas básicas del ejercicio de la autoestima y de los valores de la cohesión comunitaria, con las que pudieran modificar su conducta autodestructiva y ser partícipes de la construcción colectiva.

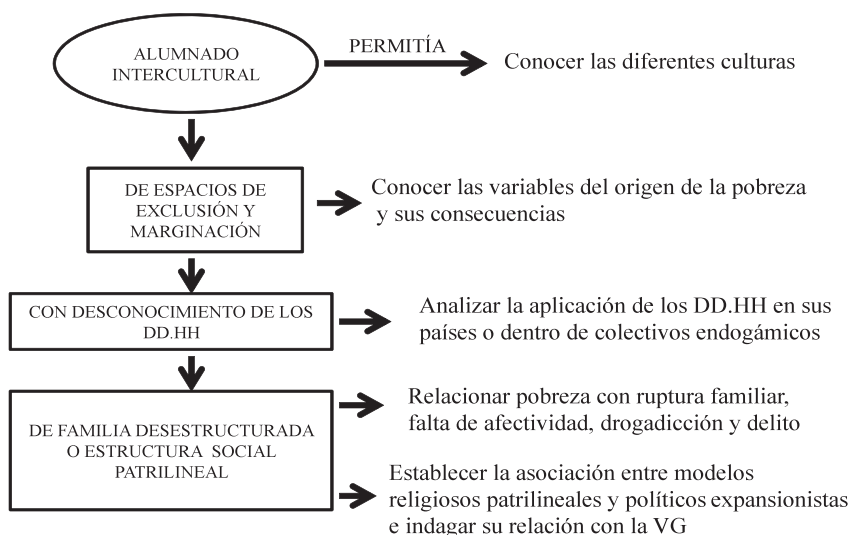


Cuadro 2
Fuente: Elaboración propia

POTENCIALIDADES DEL CONTEXTO EDUCATIVO	PAUTAS TRANSFORMADORAS DEL CONTEXTO EDUCATIVO
Una ratio muy baja	Valorar el tratamiento más próximo, proclive al desarrollo de la complicidad con el profesorado
La satisfacción que genera la creación con escasos recursos	Destacar la innecesidad del consumo indiscriminado de lo construido y por el contrario, del placer de la construcción
La repercusión de lo creado para el beneficio de los otros compañeros/as	Intercambiar los recursos didácticos creados por cada grupo y comprobar que el aprendizaje tiene el objetivo de la mejora comunitaria
Cambios de actitud progresivos en el alumnado	Descubrir otras variables de relación y de vida diferentes a la economicista, que priorizan la relación humano-afectiva
Modificaciones en la postura derrotista de determinado profesorado y de educadores	Exponer en la fiesta del día antes del fin cada trimestre los trabajos realizados por el alumnado
Aumento de la sensibilidad	Evidenciar el contexto exterior de nuestro alumnado como ejemplo individual de representación de la tipología de marginalidad y exclusión social que genera la pobreza

Figura 5
Fuente: Elaboración propia

PERTINENCIA CURRICULAR DE LA EpDI Y C.GLOBAL



Los ejes temáticos elegidos fueron los seis Elementos Naturales porque: están presentes en todas las culturas; condicionan la vida humana; permiten un tratamiento científico interdisciplinar; y están directamente relacionados con las líneas de trabajo de la Educación para el Desarrollo Intercultural.



Es necesario precisar que nuestra selección partió de los cinco elementos de la cosmovisión asiática, del "I Ching": tierra, agua, fuego, metal, madera, con la ampliación del aire, por considerar imprescindible su tratamiento, de forma específica, en nuestras áreas. El porqué de la elección de esta cosmovisión y no de la europea reside en la idea ancestral, considerada por la ciencia actual como la más certera, de que éstos son los diferentes tipos de energía en constante interacción; en cambio la visión europea, desde el Renacimiento, los redujo a cuatro al entenderlos sólo como diversas manifestaciones de la materia.

REFLEXIONES SOBRE LOS PRINCIPALES CONTENIDOS Y COMPETENCIAS EN LÍNEA CON LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO INTERCULTURAL Y BAJO EL ENFOQUE DE CIUDADANÍA GLOBAL

Llevamos a cabo este proyecto, por el contexto educativo tan complejo en el que se realizó, bajo la premisa de que educar es crear y toda creación genera una transformación encadenada (Morin, 2001).

En estos momentos socioeconómicos tan difíciles que nos ha tocado vivir, la construcción de puentes de unión entre todos los pueblos es necesaria para la supervivencia conjunta dentro del mismo espacio que nos acoge, la Tierra, y el espacio educativo es el marco más adecuado para iniciar estas transformaciones (Aparicio y Delgado, 2012).

Ya ha llegado el momento de apartar la creencia en la dualidad Hombre-Naturaleza y ver la realidad de su unicidad. La interconexión e interacción entre todos los elementos que la componen han obligado a revisar las relaciones de las sociedades humanas y las de éstas con sus propios ecosistemas, lo que ha llevado a unos nuevos planteamientos éticos desde el Sur, como indica Boff (2001).

De las pequeñas esferas de actuación transformadora se generan comportamientos que, por ósmosis, consiguen configurar grandes esferas de interacción en las que las primeras, al contrario de ser engullidas, siguen aportando sus creaciones y alimentando redes más amplias.

Esta acción retro-alimentadora ha estado presente en nuestro diseño de los contenidos y de las competencias, porque previamente debimos contemplarla en los objetivos, como herramienta para la transformación del marco pedagógico y para la configuración de la metodología a aplicar. Estos tres tramos de andadura nos llevaron a entender la Educación para el Desarrollo Intercultural y su objetivo principal, la constitución de la Ciudadanía Global, como una proposición integradora que se materializa en el ejercicio: de la convivencia Intercultural, de los DD.HH, del Desarrollo Sustentable y de la Paridad relacional entre Varones y Mujeres. También, consideramos que cada uno de ellos debía ser concretizado en cada actividad humana, entendida ésta como una parte más del dinamismo del entorno en el que se realiza. Así, como indicamos en el apartado anterior, nos fue necesario establecer su correlación con los Elementos Naturales, de los que parten todas las áreas de conocimiento y de las que en este proyecto participaron de forma coordinada las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales.

ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (SIN POSIBILIDAD LEGAL DE ACCESO A INTERNET)

Elegimos las estrategias de enseñanza aprendizaje que se realizan de forma comunitaria para eliminar la competitividad e implantar el apoyo mutuo y, simultáneamente, empíricas para que el alumnado pudieran demostrar la veracidad de las pruebas científicas y las teorías que de ellas se derivan.

Por la procedencia del alumnado de entornos de transmisión oral, por la propia cultura o no haber accedido a espacios educativos, la transferencia de información se realizó priorizando la oralidad, el visionado y la aplicación, aunque, todo ejercicio siempre estuvo reforzado con lecturas, elaboración de pequeños textos y recursos visuales.



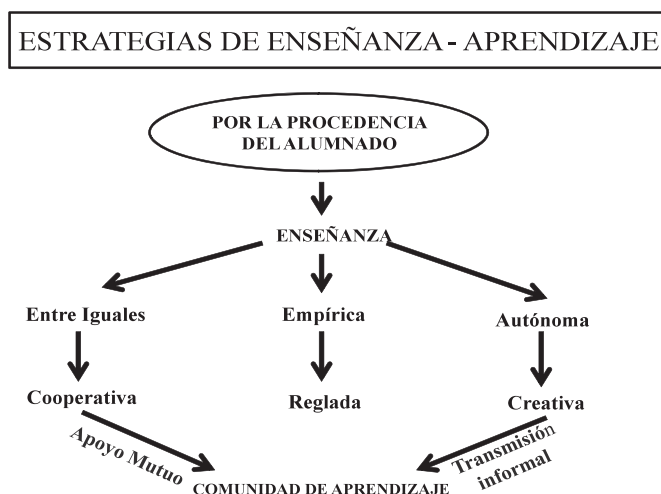
El que el alumno/a tuviera que cerrar el ciclo del aprendizaje creando un recurso y lo explicara a los compañeros, fue la mejor manera de comprobar el nivel de información que había adquirido y con qué estrategia era capaz de transmitirlo (Ver Figura 6).

APRENDIZAJE COOPERATIVO, TRANSMISIÓN INFORMAL Y AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO

Por la baja ratio en las aulas, formamos con los estudiantes pequeños equipos de trabajo, de 2 miembros. Cada uno de sus partícipes trabajó unos contenidos que tuvo que transmitir a sus compañeros, siempre teniendo al profesor como proveedor de los recursos, guía, coordinador y observador.

De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje se hizo interdependiente en el marco del Apoyo Mutuo, espacio relacional necesario para desarrollar los contenidos de carácter Intercultural y tratar las líneas de trabajo de Educación para el Desarrollo, ya que propiciaba la afirmación de la identidad cultural, a la vez que reforzaba la alteridad y el trabajo en equipo.

Figura 6
Fuente: Elaboración propia



Esta estrategia, que está muy bien sintetizada por Ferreiro y Calderón (2006) y explicitada de manera más amplia por Johnson, Johnson, y Holubec (1999), nos permitió llevar a cabo una enseñanza personalizada; que los estudiantes consiguieran cierto grado de autonomía intelectual; y por último, que se apoyaran y ayudaran para transmitir su cultura y los conocimientos que iban adquiriendo.

CONTENIDOS

Los contenidos los distribuimos agrupados en los cuatro descriptores más importantes en el tratamiento de la información de la EpDI-CG: Desarrollo humano sustentable (Ver Figura 7); Identidad y diversidad cultural (Ver Figura 8); Democracia y participación (Ver figura 9); Cultura de paz (Ver Figura 10); y Derechos Humanos (Ver Figura 11). Todos ellos fueron tratados de menor a mayor profundidad en los dos niveles.



Figura 9
Fuente: Elaboración propia

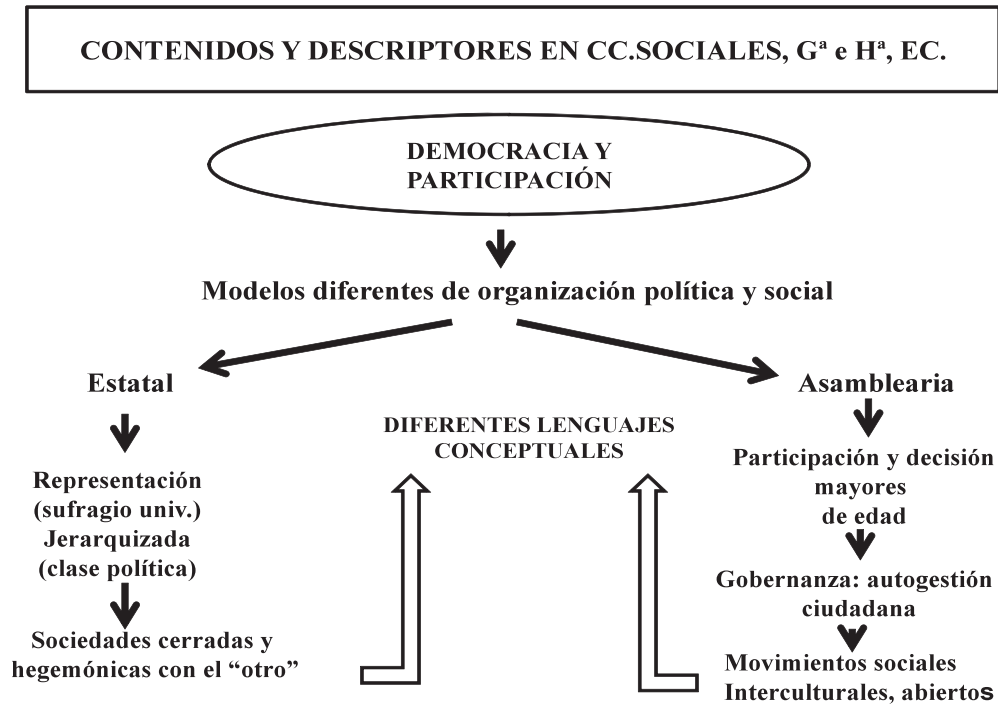


Figura 10
Fuente: Elaboración propia

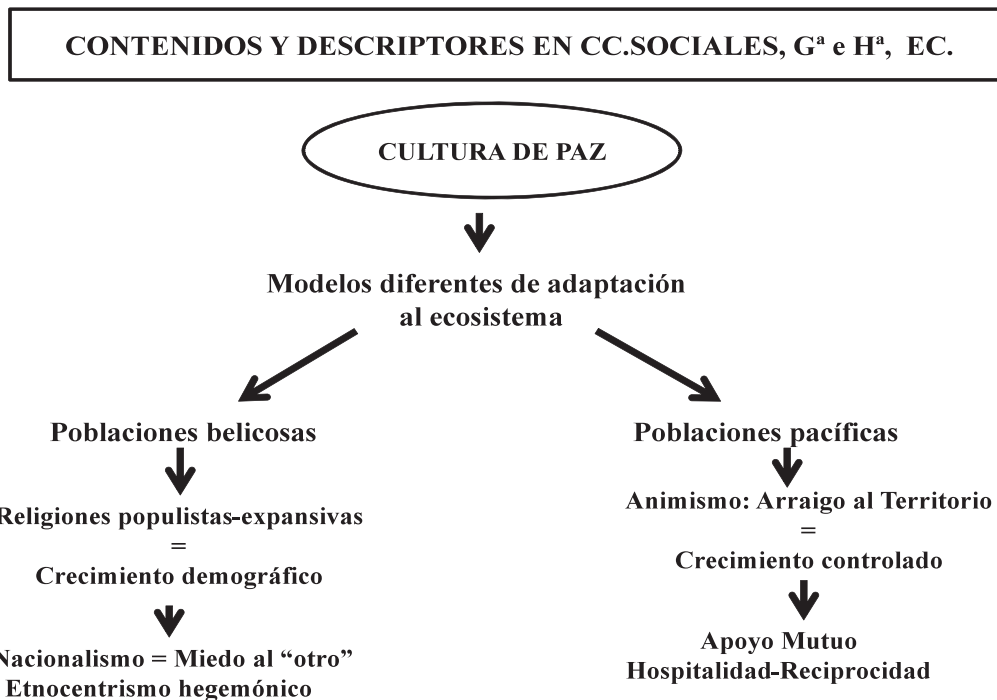
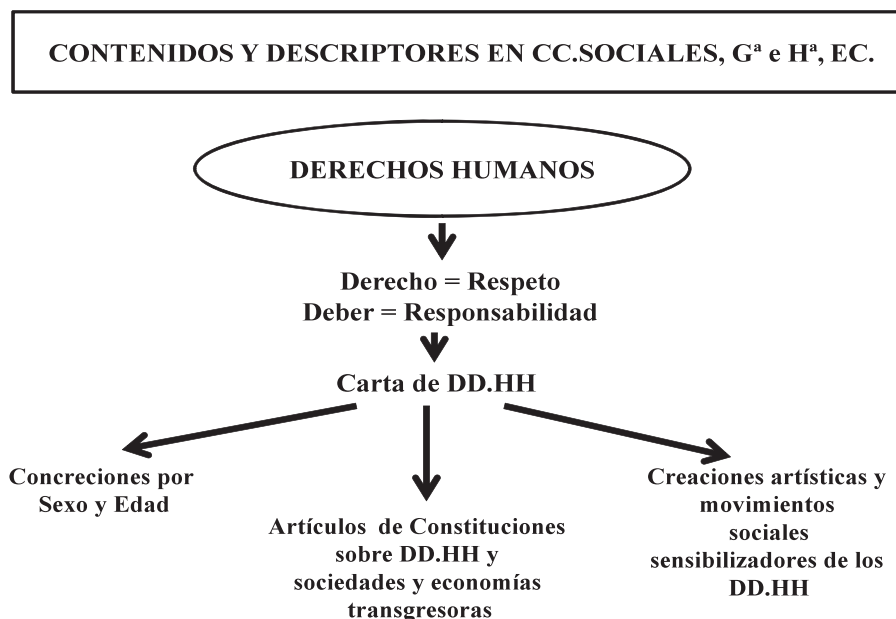




Figura 11
Fuente: Elaboración propia



COMPETENCIAS INTERDISCIPLINARES

Las competencias se establecieron siguiendo el principio guía de capacitar para saber, hacer y saber ser.

En su concreción se eligieron para su consecución y en correlación con los descriptores de la agrupación de los contenidos, con el fin de facilitar el proceso de la evaluación y saber su grado de adquisición: la comunicación lingüística; la cultura científica, tecnológica y de la salud; la relación social y comportamiento de ciudadanía; la cultura humanística y artística; el aprender-aprender; y la autonomía e iniciativa personal (Ver Figuras 12 y 13).

Principios para el diseño de las actividades y su tipología

La novedad que incluimos fue el protagonismo de los sujetos de su elaboración: el profesorado y el alumnado.

Éstas últimas responden al objetivo general de: Ser capaces de elaborar y transferir, individualmente, actividades para ser resueltas por sus compañeros.

Esta creación la consideramos de gran importancia porque iba unida a su transmisión. Gracias a estos dos procesos, el alumnado aumentó su autoestima; conoció lo que sabía; dio cohesión al grupo, al ejercitar la “enseñanza entre iguales”, al poder exteriorizar sus propias vivencias, analizarlas desde fuera, contrastarlas con las de sus compañeros para buscar soluciones colectivas y, por último al conformar una parte del proceso evaluador.

En consonancia a esta dicotomía creación-transmisión las actividades se diseñaron para que la asunción de la información se realizara de forma empírica y con gradación de complejidad, con recursos muy variados, por sus diferentes soportes y la diversidad de la presentación de un mismo concepto o acción.

En la primera fase, la elección de la tipología de las actividades diseñadas por el profesorado para cada contenido fue la siguiente: a) actividades de detección de competencias, muy básicas de resolución y con determinadas ayudas instrumentales, formuladas a modo de ejemplo, y de realización individual; b) actividades de comprensión, de un nivel básico, acorde a las deficiencias de cada



alumno y de resolución individual; c) actividades de desarrollo, gradadas en complejidad, y contempladas de solución grupal; d) actividades de síntesis, basadas en el contenido tratado en las de desarrollo, para la ejecución por el grupo.

En la segunda, las elaboradas por el alumnado, sobre los contenidos y competencias ya trabajados, se centraron en la creación de recursos que se acompañaron de explicaciones para la resolución por el grupo, excepto el que las proponía.

Figura 12

Fuente: Elaboración propia

COMPETENCIAS INTERDISCIPLINARES

PRINCIPIO GUÍA: CAPACITAR PARA “SABER, HACER Y SABER SER”

C. LINGÜÍSTICA (C.P)

Comunicar:

- de forma oral y escrita
- con respeto y orden en petición de palabra

C. CIENT., T. y S. (DS y DH)

- Ejercer los principios igualitarios de relación y con el Ecosistema de nuestros antepasados
- Rechazar el consumo de drogas por su destrucción individual y colectiva

R. SOC. y C. (D.H, DS, I. y DIV., D.P, D.HH)

Ser consciente de la:

- necesidad de una convivencia cooperativa intercultural
- asunción individual del respeto y la responsabilidad
- necesidad de la reducción del consumo y de la práctica del reciclaje
- igualdad de derechos de varones y mujeres
- obligada participación en proyectos colectivos cumpliendo las normas democráticas
- importancia del criterio personal ante el desarrollo tecnológico que implique un riesgo para las personas y el ecosistema

Figura 13

Fuente: Elaboración propia

COMPETENCIAS INTERDISCIPLINARES

C. HUMANÍSTICA Y ART. (DH, DS, DP, I. y DIV., D.HH)

- Comprender que los logros se han conseguido gracias al esfuerzo de varones y mujeres que han luchado por el bien común
- Rechazar los comportamientos individualistas que han generado la desigualdad y la pobreza
- Entender la creación artística como forma de liberación de emociones, sentimientos y rebeliones
- Valorar la sabiduría de nuestros antepasados transmitida de forma oral
- Apreciar las manifestaciones de la motricidad humana

APRENDER A APRENDER (DH, I. y DIV., D.P, C.P)

- Entender que el fin del aprendizaje individual es el bien comunitario y que todos debemos intercambiar nuestros saberes
- Tener interés por la información y su selección
- Comprender que la sensación de libertad no se consigue con las drogas o transgresiones, sino con el aprendizaje que dota de autonomía

AUTO. E INICIATIVA (DH,D.P, C.P)

- Ser responsable de los actos
- Afrontar los problemas y buscar apoyo para su resolución
- Evitar deseos individuales que perjudiquen a los demás y trabajar en la autogestión comunitaria



EVALUACIÓN

La evaluación de corte cooperativo, siguiendo las directrices de Villardón y Yaniz (2005), la diseñamos en tres fases continuas: la inicial o de diagnóstico, la del proceso y la de los resultados acorde a la aplicación del método de aprendizaje cooperativo, que ha sido el instrumento estratégico que nos ha permitido, por una parte, valorar que el alumnado hubiera alcanzado las competencias; y por otra, que éste haya podido autoevaluarse individualmente y como grupo en la adquisición de los contenidos trabajados desde una perspectiva de Ciudadanía Global (Ver Figura 14).

RESULTADOS

Los resultados han sido óptimos en los cambios de actitudes (Ver Figura 15), por lo que también confirmamos que el nivel de asunción mínima de los contenidos y de alcanzar las competencias se cumplió, y que la transmisión de los conocimientos fue la más adecuada.

CONCLUSIONES

Creemos que este trabajo, que hemos desarrollado durante todo el curso escolar, es un buen ejemplo de la viabilidad de la elaboración del currículum íntegro e interdisciplinar de EpDI, desde los principios de la Ciudadanía Global, sin obviar contenidos del currículum oficial e impartirlos durante todo el curso escolar.

Figura 14
Fuente: Elaboración propia

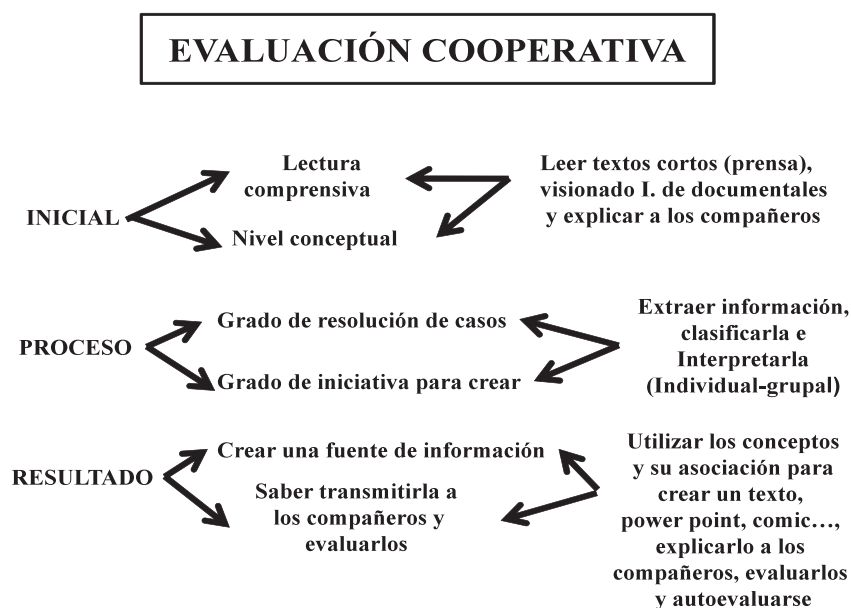




Figura 15
Fuente: Elaboración propia



Nuestros puntos fuertes han sido: en primer lugar, la elaboración del currículo específico que ha sido nuestro mejor instrumento de éxito en la consecución de nuestro objetivo principal, que este alumnado, tan problemático, consiguiera sentirse útil para la sociedad y, así, aumentara su autoestima con otras variables de valoración de sí mismos; en segundo lugar, la emoción que hemos puesto el profesorado implicado y el alumnado al estar seguros de que estábamos construyendo un mundo mejor; en tercer lugar, la variedad de recursos, dentro de las posibilidades legales, que hemos utilizado; y en cuarto lugar, la metodología empírica y la estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativa.

REFERENCIAS

- Aparicio, J y Delgado, M. A. (2012). *Antropología intercultural y educación para el desarrollo*. Edición Digital: Letra25. Disponible en: https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/398/40162/1/Documento8.pdf.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Campo, B. (2013). Didáctica de las ciencias sociales y reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVIII, nº 1042. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1042.htm> (13 enero 2014)
- Castilla, J. y Ruíz, M. (2010). Mujeres extranjeras en prisiones españolas. El caso andaluz. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol.68, nº 2, 473-498.
- Chomsky, N (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: Editorial Trillas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (16th ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gil, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo *good lives*. *Revista de Educación*, 360, 48-68.
- Gómez, G.(2008). *La redención de penas: la formación del sistema penitenciario franquista, 1936-1950*. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata.



- Johnson, D. W., Johnson, R. J y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Morin, E (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Studio.
- Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 nº. 2, 713-737.
- Villardón, L. y Yániz, C. (2005). El aprendizaje cooperativo y el nuevo concepto de evaluación. *Cuarta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo” del grupo GIAC. Universitat Politècnica de Catalunya*. Disponible en: <http://giac.upc.es/JAC10/04/JAC04-LV.htm> (15 marzo 2011)