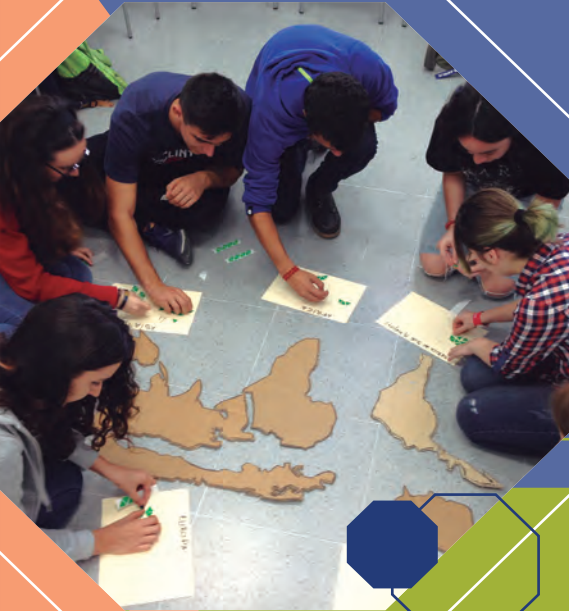


I CONGRESO Evaluación Educativa con enfoque de Ciudadanía Global. Comunicaciones y Conclusiones



ÍNDICE

- Presentación	2
- Agradecimientos	3
- Currículum Comité Científico	4
- Currículums ponentes	5
- Conferencia inaugural	9
- Comunicaciones	13
- Conclusiones grupos de trabajo	77
- Experiencia de evaluación educativa	79
“Un spot para decir stop: experiencia de evaluación de cambio de actitudes”	
- Galería fotográfica	85

PRESENTACIÓN

Esta publicación recoge el trabajo realizado en *I Congreso de Evaluación Educativa con Enfoque de Ciudadanía Global*, celebrado el 25 y 26 de Noviembre de 2020, en que se han compartido experiencias de evaluación de experiencias educativas que promueven y fomentan el desarrollo de capacidades para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con los problemas globales de carácter social y medioambiental.

Dichas experiencias han sido presentadas por profesionales del ámbito de la educación formal y no formal, contando en algunos casos, con apoyo de expertos en evaluación externa de proyectos de Educación para el Desarrollo.

El Congreso es la clausura de una etapa en la que en Madre Coraje hemos investigado sobre los restos y dificultades que identifican en este ámbito los y las profesionales de la educación, identificando principalmente la falta de recursos y formación para evaluar los proyectos de EpD desde un enfoque educativo y no desde la rendición de cuentas a los financiadores.

Con este objetivo elaboramos la propuesta metodológica y de indicadores de evaluación "*Indied. Evalúa actitudes para construir ciudadanía*". Dicha propuesta ha sido uno de los ejes centrales del Congreso ya que la hemos presentado y compartido con todas las personas asistentes con la ilusión de que sea un recurso útil para la evaluación de experiencias educativas con enfoque de ciudadanía global.

Esta publicación recoge la presentación de de INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía, así como las comunicaciones presentadas por

AGRADECIMIENTOS

El trabajo realizado tanto en el Congreso como en todo el camino hasta su celebración es fruto de la colaboración de muchas personas comprometidas con una educación de calidad y comprometida con la justicia social.

Desde las personas pertenecientes al tercer sector, centros educativos y administración con los que empezamos a investigar qué se estaba haciendo y faltaba en evaluación de experiencias educación para el desarrollo, a Mariana Alonso y José Manuel de Oña, profesores de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga con los que formamos un estupendo equipo para el diseño de la herramienta de INDIED, pasando por el profesorado que participó en las experiencias piloto para valorar su aplicabilidad y por los profesionales especializados que nos ayudaron en el diseño y producción de la aplicación web y móvil con las que se puede utilizar INDIED.

Igualmente el Congreso ha sido fruto del trabajo colectivo de muchos meses por el que queremos dar nuestro agradecimiento especialmente al Comité Científico que de manera totalmente desinteresada ha compartido con nosotros sus experiencias y saberes, a todas las personas que han presentado comunicación, sin las que no hubiéramos podido tener unos temas y contenidos tan interesantes y que han hecho un gran esfuerzo de adaptación al tener que exponer sus experiencias en formato online debido a las circunstancias provocadas por la pandemia del Covid 19; a los/as profesionales que nos han ayudado al soporte técnico del Congreso en dicho formato y, por supuesto a todas las personas participantes, que, habiéndose inscrito en el mes de enero, con la idea de participar en un Congreso presencial que incluso tenía previsto hacer partícipes a familiares y acompañantes, han mantenido su interés y su compromiso por participar.

Por último, no queremos dejar de señalar que todo lo realizado ha sido posible gracias a la financiación de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) a través de la convocatoria anual de subvenciones para proyectos de Educación para el Desarrollo, Formación e Investigación.

Para nosotros todo este trabajo ha sido un reto y en particular el Congreso en formato online y queremos con esta publicación hacer más duraderos los resultados del mismo y compartirlos con todas las personas que puedan estar interesadas.

CURRÍCULUMS COMITÉ CIENTÍFICO



Comité
CIENTÍFICO

Francisco F. García Pérez

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y doctor en Pedagogía por esta universidad. Anteriormente fue profesor de Geografía e Historia de Educación Secundaria. Desarrolla líneas de investigación en el campo de la ciudad y la ciudadanía, especialmente en relación con la educación para la participación ciudadana.



Responsable de la revisión del programa y contenidos del Congreso y de la selección de comunicaciones y experiencias a presentar en los diferentes grupos de trabajo.



Mª Dolores Ochoa Rodríguez

Especialista Universitaria en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo. Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). Directora de proyectos de Periferia consultoría social. En los últimos años su trabajo ha estado centrado en el diseño, gestión e implementación de procesos evaluativos bajo distintos enfoques (evaluación ex ante, orientada por objetivos/resultados, por criterios, evaluación segmentada, teoría del programa, Cambio más Significativo).

Álvaro Oliver Gómez

Diplomado en magisterio y licenciado en psicopedagogía por la Universidad de Sevilla. Docente de Formación Profesional en el Colegio Antonio Gala (Dos Hermanas, Sevilla). Formador del Programa GOLDEN 5 de gestión emocional de aula y director del Proyecto ERGOS de Formación Profesional en Dos Hermanas, con una metodología basada en proyectos de Aprendizaje-Servicio.





CURRÍCULUMS PONENTES

Francisco Barea Durán

Autor de la comunicación: La evaluación de contenidos curriculares en el enfoque global.

37 años como maestro, y ha trabajado en infantil, Primaria y Secundaria. 23 años formando parte de equipos directivos. Formador en Aprendizaje Servicio y Coordinador de la Red Andaluza de Aprendizaje Servicio.



Marina Cairete Sampere

Autora de la comunicación: Eduglobalstem, evaluación de un proceso de empoderamiento del profesorado de áreas STEN en EIJ.

Licenciada en veterinaria, máster en educación ambiental y postgraduada en cultura de paz. Investigadora y formadora en educación para la paz en la Escola de Cultura de Pau (Escuela de Cultura de Paz) de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 2001, centro de investigación para la paz que impulsa gran variedad de proyectos de educación para la paz y la justicia global, uno de ellos "Integrar y promover las problemáticas globales en las enseñanzas científico-técnicas, de donde nace el grupo EduglobalSTEM.



Regla Ismaray Cabreja Piedra

Autora de la comunicación: Aproximaciones a la experiencia de evaluación de la Campaña Nacional "ERES MÁS" contra la violencia de género en Cuba.

Doctoranda en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de las Universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz (Línea de investigación: Periodismo). Máster Oficial en Comunicación y Cultura por la Universidad de Sevilla. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de La Habana, Cuba, con la distinción honorífica de Título de Oro.

Manuela Chica Jiménez

Autora de la comunicación: Evaluación integral. Un camino a la ciudadanía responsable

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Ha ejercido como docente e Investigadora en la Universidad Regiomontana de Monterrey, Nuevo León, (México). En la Universidad de Sevilla. Autora de varios artículos y comunicaciones relacionadas con la educación para la paz. Forma parte como voluntaria en algunas O.N.Gs: Educación Sin Fronteras (actualmente EDUCO) y el Proyecto Avalon, por la creación de una cultura de Paz.

Mayte Hernández Merino

Autora de la comunicación: Análisis integrado de objetivos para medir el impacto de un programa de movilidad internacional en cooperación universitaria al desarrollo (CUD).

Ingeniera de Montes. Diplomada en 2003 en Cooperación Internacional para la Implementación de las Metas del Milenio, organizado por UNIVERSITAS, PNUD, FAMSÍ, UNIFEM y Universidad de Pinar del Río en Cuba. Durante 4 años cooperante en Latinoamérica: Guatemala, Cuba y Honduras. Después en proyectos de Educación para el Desarrollo en Córdoba. Actualmente, y desde hace 13 años, técnica responsable del Área de Cooperación y Solidaridad de la Universidad de Córdoba. Socia y colaboradora en las organizaciones: Ecologistas en Acción, Mercao Social de Córdoba- La tejedora, y Maisha.



Ana Jiménez Talavera

Autora de la comunicación: Octoputest. Una herramienta de autoevaluación para proyectos educativos que buscan poner la vida en el centro.

Miembro de la entidad Ecotono S. Coop. And. desde su constitución hace algo más de 18 años, dedicada a ofrecer a las personas y colectivos herramientas de interpretación de la realidad que les permita integrar criterios de sostenibilidad y justicia global a la hora de tomar las decisiones, integrando la necesaria mirada feminista.

“Con esta propuesta con la que llevamos 5 años dándolo todo estamos intentando integrar estas maneras de mirar y hacer “mundo” porque pensamos que no puede ser de otra forma”. También forma parte del área de ecofeminismo de ecologistas y de otros colectivos autónomos como el colectivo asambleario contra la turistificación, o el centro social auto-gestionado Lanónima de la ciudad de Sevilla, entre otros. Cuando saltó el estado de alarma, junto con otras personas impulsamos el grupo motor de RAMUCA redes de apoyo mutuo de Sevilla.



“Trabajamos para mejorar la vida de las personas”

Trinidad Herero Campo

Autora de la comunicación: Un programa con más de 10 años haciendo participación. Parlamento joven: un espacio de participación juvenil en los ayuntamientos.

Licenciada en Ciencias de la Educación. Dinamizadora de Programas de participación y educación Ambiental. Argos Proyectos Educativos. He participado de varios proyectos de participación Red Andaluza de Ecoescuelas, coordinadora de campos de voluntariado en el Parque Natural Sierra Norte de Sevilla. En mi tiempo libre soy voluntaria en el grupo de las Peñasquitos, Cazalla de la Sierra (Sevilla).

Antonio Luis Moreno Sánchez

Autor de la comunicación: STOP MINAS: Construcción colectiva de un jardín para la paz

Graduado en Historia por la Universidad de Sevilla; Máster en Relaciones Internacionales por la Universidad Internacional de Andalucía y Universidad Pablo de Olavide; Título de Experto en Cooperación Internacional para el Desarrollo por la Universidad Pablo de Olavide; y Doctorando en Ciencias Jurídicas y Políticas por la Universidad Pablo de Olavide. Se ha formado en el Centro de Documentación Europeo y Europe Direct de Sevilla. Actualmente, trabaja como técnico de proyectos en la Fundación Finnova y también es voluntario en la Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla.



“Apoyamos poblaciones en riesgo”

Noelia Pérez Rodríguez

Autora de la comunicación: Investigar problemas sociales en el aula de Educación Primaria. Evaluación de propuestas educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Graduada en Magisterio Educación Infantil por la Universidad de Sevilla. Ha realizado el Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación, especializándose en el itinerario de evaluación y la orientación investigadora (Universidad de Sevilla). Trabajó como técnico de apoyo a la investigación durante el curso 2017/2018 en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales (Universidad de Sevilla). En la actualidad, trabaja como Personal Investigador en Formación (PIF) y realiza su tesis doctoral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Sus intereses de investigación se vinculan al ámbito de la Educación para la Ciudadanía y la investigación sobre formación docente.

M^a Paz Torres Martín de Rosales

Autora de la comunicación: Aprendiendo a evaluar el impacto de las intervenciones de educación para el desarrollo.

Licenciada en Derecho por la Universidad de Granada, y Máster en Cooperación para el Desarrollo y Gestión de ONGD por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Córdoba de Estudios Universitarios INSA-ETEA e INTERMON OXFAM.

Experiencia de 15 años, como coordinadora del Área de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global de la ONGD Fundación Albihar, en diversos proyectos relacionados con la Educación para la Ciudadanía Global y voluntariado.

En los últimos ha participado en dos estudios centrados en el campo de la evaluación de las intervenciones de Educación para el Desarrollo: “Evaluar la Educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias”. Ochoa, M.D. y Torres, M.P. (2014). Y “Aprendiendo a evaluar el impacto de las intervenciones de EpD.” Torres, M.P, Ochoa, M.D. y García, MJ. (2019).



Laura Carrasco Conesa

Autora de la comunicación: La evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio desde la formación profesional

Psicóloga y docente. Se formó en la Universidad de Sevilla antes de residir durante unos años fuera de España. Este hecho marcó un antes y un después en su carrera profesional al darle la oportunidad de ejercer como docente en la Universidad Panamericana en México. Al regresar a Sevilla siguió preparándose para trabajar como formadora con equipos de trabajo en empresas y centros educativos, y al fin, desde hace cuatro años comenzó a formar parte del equipo docente de Ergos FP. Ha emprendido diversos proyectos por cuenta propia, siempre en el mundo del acompañamiento y desarrollo personal, así como de formación a grupos. La última, el pasado año con la apertura de un centro de formación en Dos Hermanas, Sevilla: CIDE

Raquel Gamero Ledo

Autora de la ponencia: Un spot para decir stop: experiencia de evaluación de cambio de actitudes.

Técnica de proyectos educativos de FAD-Andalucía. Educadora Social especializada en Infancia y Adolescencia, Prevención de Riesgos Psicosociales, Educación para el Desarrollo, Nuevas tecnologías y Audiovisual como herramienta educativa y trabajo comunitario y con familias. Experiencia en proyectos con Infancia y Familias en Riesgo de Exclusión social, Animación Sociocultural y el Ocio y tiempo libre Juvenil y proyectos de EpD, Educación en Valores y Prevención de Conductas de Riesgo.



CONFERENCIA INAUGURAL

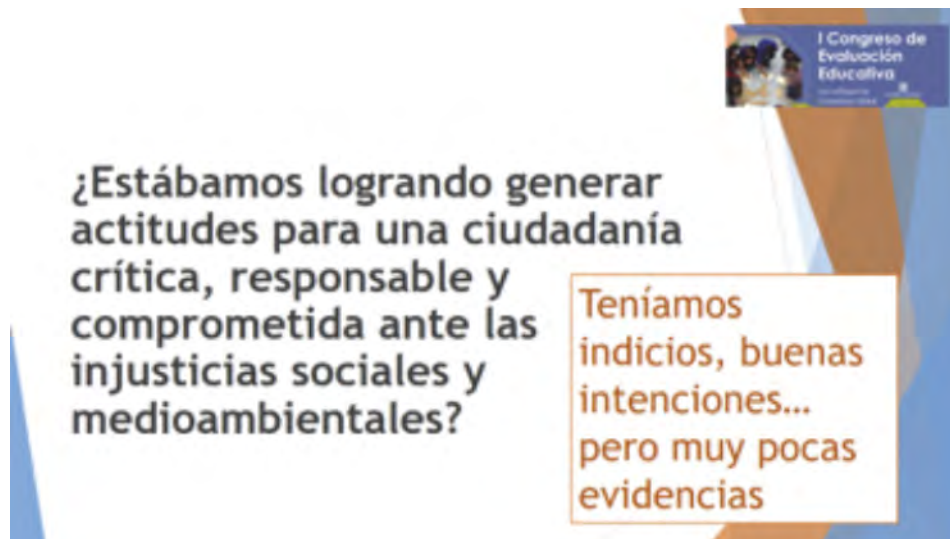
La evaluación a nuestro alcance, sólo hay que saber dónde mirar

María Burgos · Técnica Área Educación para el Desarrollo. Asociación Madre Coraje

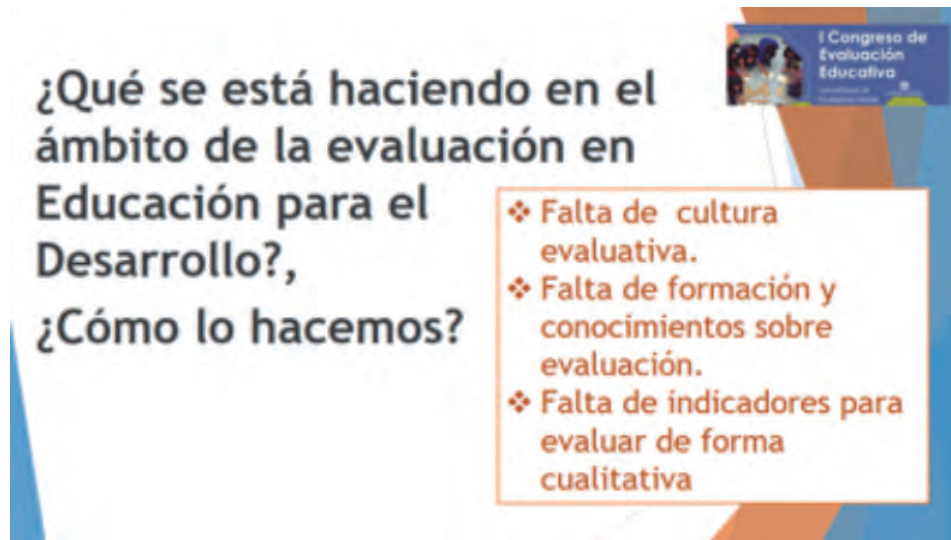
La iniciativa de organizar este Congreso nace de las ganas y necesidad de compartir con otras personas del ámbito educativo formal y no formal los aprendizajes y los nuevos interrogantes que nos surgen a raíz del estudio que hicimos sobre cómo se estaban evaluando las intervenciones educativas con enfoque de ciudadanía global, “nuestros proyectos de EpD”.

Nuestro camino hasta aquí ha sido un continuo de preguntas y respuestas que queremos compartir con todos/as vosotros/as para contrastarlas, porque estamos seguros de que todos los que estamos aquí nos las hemos hecho más de una vez y las hemos resuelto... o no... y para que conozcáis así desde qué marco conceptual de la evaluación hemos elaborado la propuesta “INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía” (que os hemos incluido en la carpeta de material y que os presentaremos en estos días) y éste mismo Congreso.

Cuando decidimos “meterle el diente” al tema de la evaluación (hace más o menos cinco o seis años) nos encontrábamos en un momento en el que nuestros proyectos “salían bien”, en general nosotros, las entidades financiadoras y las personas participantes en los mismos valorábamos positivamente lo que hacíamos... pero... ¿estábamos logrando generar actitudes para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida ante las injusticias sociales y medioambientales?... teníamos indicios, buenas intenciones... pero muy pocas evidencias.



Sabíamos que ese planteamiento e interés era compartido con otras personas y entidades que trabajan en este ámbito por lo que la siguiente **¿cómo lo hacen otros?, ¿cómo lo hacemos?** E hicimos un estudio sobre experiencias que se habían hecho, metodologías utilizadas para la evaluación por otras organizaciones, informes sobre la evolución de la EpD en los últimos años, avances y retos pendientes.

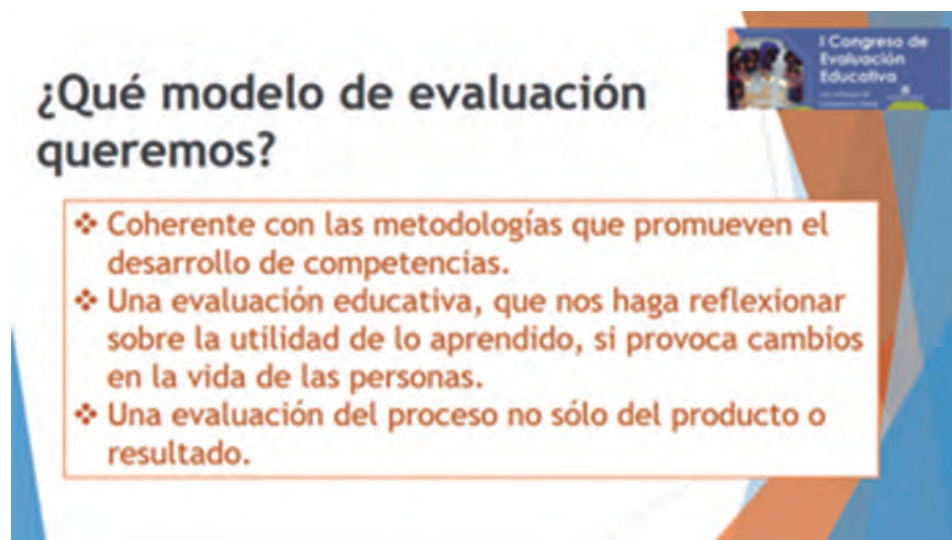


¿Qué se está haciendo en el ámbito de la evaluación en Educación para el Desarrollo?, ¿Cómo lo hacemos?

- ❖ Falta de cultura evaluativa.
- ❖ Falta de formación y conocimientos sobre evaluación.
- ❖ Falta de indicadores para evaluar de forma cualitativa

Desde ese punto de partida, la tercera cuestión fue: **¿Qué podemos ofrecer?, ¿Qué modelo de evaluación queremos?** Y lo primero fue un modelo coherente con las metodologías que proponíamos en nuestros proyectos y acciones de Educación para el Desarrollo las cuales promovían el desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con las injusticias sociales y mediambientales y que nos haga reflexionar en la utilidad de lo aprendido y los cambios que produce en la vida de las personas.

No queríamos sólo una calificación, no queríamos sólo conocer la satisfacción de las personas participantes, no una evaluación técnica del desarrollo del proyecto (enfoque criterial heredado de la cooperación)



¿Qué modelo de evaluación queremos?

- ❖ Coherente con las metodologías que promueven el desarrollo de competencias.
- ❖ Una evaluación educativa, que nos haga reflexionar sobre la utilidad de lo aprendido, si provoca cambios en la vida de las personas.
- ❖ Una evaluación del proceso no sólo del producto o resultado.

La siguiente cuestión era clave: ¿Cómo lo hacemos? Parecía la pregunta más difícil y la verdad es que le dimos una buena “pensada”... porque lo primero que sale cuando hablas de evaluación es que es muy importante pero difícil, sobre todo si quieres evaluar aspectos relacionados principalmente con las actitudes que “no se ven”... pero ¿quién ha dicho que no se ven?... sólo hay que saber mirar para verlas....



Lo primero fue definir cómo se evalúan las competencias....

¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo evaluamos las competencias?

Promoviendo situaciones/problemas en las que podamos comprobar si se aplican los conocimientos:

- Conceptuales:** ideas de distintas materiales relacionadas con la situación a realizar/resolver.
- Procedimentales:** cosas que hay que hacer para resolver la situación planteada (búsqueda de información, análisis...)
- Actitudinales:** cómo se comporta ante la tarea a realizar, con las personas con las que interacciona, con su entorno (responsabilidad, compromiso, empatía)

Y también nos dimos cuenta que **en la vida cotidiana evaluamos constantemente cada vez que tomamos una decisión** o emitimos un juicio sobre algo... y de manera más o menos consciente desarrollamos un proceso; buscamos en qué fijarnos para tomar decisiones, buscamos información, contrastamos con otras personas, etc.

En la evaluación educativa es igual, sólo que tenemos que hacerlo de una manera sistemática y que se pueda justificar, explicar.

Asique la respuesta fue: definiendo qué queremos lograr y estableciendo indicadores lo más sencillos posibles que nos ayuden a recoger información (evidencias) para poder tomar decisiones.

Todos sabemos evaluar

A diario emitimos juicios de las cosas que tenemos alrededor, buscamos en qué fijarnos para tomar decisiones, buscamos información, contrastamos con otras personas, etc.

En la evaluación educativa es igual, sólo que tenemos que hacerlo de una manera sistemática y que se pueda justificar, explicar.

Concretando qué queremos lograr y estableciendo indicadores lo más sencillos posibles que nos ayuden a recoger información (evidencias)

¿Qué queremos lograr?

La competencia social y ciudadana: personas con ideas, destrezas y actitudes para el ejercicio de una ciudadanía comprometida, responsable y con perspectiva global de los problemas sociales y medioambientales

¿Cómo se concreta eso?

Objetivos de la Educación para el Desarrollo

¿Qué tiene que saber?, ¿qué tiene que saber hacer? ¿y qué valores tiene que tener? Una persona que sea competente en el ejercicio de una ciudadanía comprometida, responsable y con perspectiva global de los problemas sociales

¿Qué hemos logrado?, ¿En qué hemos avanzado?

Hemos elaborado una propuesta metodológica y de indicadores para la evaluación de propuestas educativas con enfoque de ciudadanía global. Que os la presentaremos a lo largo del Congreso.

Hemos experimentado la propuesta con sus logros y dificultades. El aspecto más positivo de la misma que es valorado por todas las personas (profesorado, técnicos de ONGD, etc) que la han ido conociendo y utilizando es principalmente la batería de indicadores y su rúbrica que ayuda a concretar qué evaluar e incluso para la formulación de proyectos de Educación para el Desarrollo sirve para el planteamiento de los objetivos de los indicadores de los mismos. La cuestión valorada como su mayor dificultad es cómo plantea la recogida de información, ya que, se considera, como impresión inicial, una propuesta demasiado centrada en lo cualitativo.

Actualmente seguimos en fase experimental, intentando que se ponga en práctica para seguir recogiendo sugerencias para mejorar su utilidad y aplicabilidad.



COMUNICACIONES

Se han presentado un total de 11 comunicaciones organizadas en torno a tres grupos de trabajo:

Grupo 1: Experiencias de evaluación en el ámbito de la Educación Formal.

Grupo 2: Experiencias de evaluación en el ámbito de la Educación No Formal.

Grupo 3: Experiencias de evaluación externa de proyectos educativos.

EVALUACION INTEGRAL. UN CAMINO A LA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Manuela Chica Jiménez

Con esta nuestra aportación pretendemos abrir una línea de reflexión sobre uno de los factores de la planificación educativa “la evaluación”. Creemos que existe una vinculación ineludible de la planificación con la evaluación y que consiguientemente es necesaria la implicación que se requiere en todo el proceso educativo por parte de las y los actores principales (alumnado) en cuanto a la toma de conciencia del proceso global de aprendizaje.

Por otra parte, mostrar la experiencia del portafolio como herramienta en el proceso de aprendizaje y de evaluación, asignándole en el mismo al alumnado un papel activo con relación al proceso de aprendizaje.

Para ello revisamos algunas teorías y posicionamientos en relación con la evaluación y se expone la experiencia de aplicación del portafolio en alguno de los cursos aplicado durante el proceso de aprendizaje y de evaluación.

La evaluación, un concepto dinámico.

Si algo puede caracterizar nuestra sociedad globalizada bajo una perspectiva de corte neoliberal hegemónico las consecuencias que se derivan en desequilibrios en lo económico, social y cultural y que se manifiestan en la complejidad que le acompaña los cambios vertiginosos que se vienen produciendo que permean a personas e instituciones y en consecuencia a la institución educativa cuya misión según la declaración mundial de educación superior dice: “corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de estos”

Desde esta perspectiva es obligado entender que, en función de la cultura de cada contexto, el sistema educativo adquiere características diferenciadas y todo ello en función de los objetivos que el mismo se traza, consecuentes acordes con el tipo de ciudadano que pretende obtener.

Por tanto, cada sistema planifica y estructura desde los diferentes niveles de concreción su currículum a fin de ofrecer respuesta educativa desde lo general hasta lo particular. Hablar de planificación implica procesos en los cuales, y en función de los niveles de concreción se han de ir estableciendo lo que se pretende ser, y cómo queremos hacerlo. La evaluación en este caso se constituye en indicador de los avances de lo programado.

Los sistemas y modelos educativos necesitan mecanismos que les permitan indagar, conocer la evolución del sujeto y los elementos que intervienen en la misma. “La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban”. (Díaz Barriga y otros, 2000).

Señala Stufflebean y Shinkfiel (1005) que el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation considera que “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”. Considerando que “Sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”

(SDtuffelebeam y Shinkfield, 1995). Considerando el proceso de enseñanza y aprendizaje y su planificación como un hecho cambiante y dinámico y por consiguiente la evaluación como parte dinámica y de cambio de dicho proceso. Por tanto, puede considerarse como instrumento que facilita el quehacer educativo y sirve de retroalimentación al proceso.

A lo largo de la historia la educación viene transitada a través de modelos diferentes que con sus enfoques tratan de dar respuesta a las necesidades educativas de cada momento y contexto. Siendo que la evaluación es un proceso necesario ésta ha evolucionado desde enfoques sumativos vinculados a teorías conductistas de la educación hacia planteamientos holísticos alineados con una concepción educativa constructivista y comprensiva en la cual el estudiante es el protagonista de su aprendizaje.

Los indicadores para la evaluación se han ido modificando en función de los modelos educativos aplicados, debido a que en función de lo que se pretende conseguir, la forma de comprobar si se ha conseguido o no es también diferenciada.

En este sentido hallamos que al ponderar el aprendizaje de los estudiantes se comienza a comprender que las pruebas concretas dan fe de control eminentemente cuantitativo que suelen dejar de lado el ámbito emocional y social de la persona.

Incorporar en la evaluación esferas afectivas y sociales representa integrar elementos cualitativos de análisis, lo que nos conduce a la consideración de la evaluación como proceso holístico en la que se tenga en cuenta el desarrollo intelectual, afectivo y social de

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.) El portafolio, una herramienta de evaluación y para el aprendizaje.

La experiencia que presentamos corresponde al desarrollo del portafolio como herramientas de evaluación con dos grupos de primer curso de ciclo formativo de grado superior en la especialidad de Técnicos en Educación Infantil. Y en concreto en el módulo de Didáctica de la Educación Infantil. Ello a lo largo de un curso lectivo y en siete horas semanales lectivas.

Para el alumnado representa la compilación de varios elementos:

1° el diario de clase. Obligatorio su desarrollo como eje del contenido que se expone y discute para el conocimiento de ideas matrices sobre las cuales investigar.

2° Materiales recopilados, anexos, libros, etc. explicativos de cada unidad. Algunos artículos o textos aportados por la profesora en la plataforma on line, comunes y que pueden servir de comentarios en clase y como base para investigación personal según el punto más relevante para cada alumna o alumno.

3° Síntesis, resúmenes u opiniones como fruto de toda la información recopilada tanto la recogida común como la personal. Se realiza con el material personal recopilado y en función de los puntos de la unidad que se han trabajado en clase y que han quedado recogidos en el diario de cada cual.

Como criterio de autoevaluación y para que el alumnado pueda controlar sus avances se facilita una rúbrica en cada unidad didáctica compuesta por tres bloques y cada uno de los cuales y en función del contenido se evalúa cuantitativamente. Los bloques corresponden a:

- Teoría sobre la unidad, y conocimientos. Comprende el diario de clase como guion de lo explicado y trabajado en clase.
- Ampliación y actualización del material por parte del alumno, nivel personal de investigación refrendado por los comentarios realizados...
- Actitud y organización de todos los materiales trabajados junto a su presentación.

Nuestra opción por el procedimiento que presentamos tiene como fin último el desarrollo del alumnado en un pensamiento crítico y reflexivo, en línea con los objetivos mundiales de la educación que promueve un paradigma de pensamiento en el que el alumnado es parte activa en su formación. “Frente al paradigma



tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico". (M. de Miguel, 2005:16):

Desde la perspectiva del aprendizaje y realizando un análisis de los factores que intervienen en la adquisición del mismo: observación, conocer, ser conscientes, etc. hallamos la importancia de adquisición del conocimiento junto a la necesidad de que el mismo sea asimilado por la persona e incorporado como habilidad que se convertirá con la práctica en competencia.

Tal y como señala el informe Delors es necesario aprender a conocer, a hacer, convivir y ser. Tales afirmaciones nos posicionan ante el reto educativo que representa en este momento posibilitar el aprendizaje holístico de manera que la persona sea capaz de actuar y resolver los problemas que se le planteen en el contexto en el que habita, es decir, genere competencias adecuadas en todas sus dimensiones.

Reiteramos la convicción de que el portafolio es una herramienta de trabajo que permite planificar, ejecutar, revisar y retroalimentar desde la reflexión, la construcción del aprendizaje adaptándolo al pensamiento de cada uno y permitiendo la creatividad y el esfuerzo personal.

Según Bordas y Cabrera, (2001) pueden destacarse algunos puntos con relación al empleo del portafolio:

- Significa un cambio de estilo de enseñanza.
- No elimina otras formas de evaluación.
- La evaluación ha de estar altamente sistematizada en referencia a los objetivos y/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.
- A veces se sustituye la utilidad por la precisión.
- Implica autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado.
- Requiere mucho tiempo del alumno y parece a veces, desordenado y complicado presentando problemas logísticos en el manejo y en su almacenamiento.
- No siempre hay garantía que con todas las actividades que se propongan se logren los objetivos propuestos.

Es por lo que consideramos que es un modo de aprendizaje ordenado, autónomo, flexible y abierto al cambio necesario tras el proceso de evaluación, permite el trabajo autónomo al alumnado y la organización libre del mismo.

Del mismo modo consideramos que es una vía de compromiso por parte del alumnado en la construcción de su aprendizaje y en la evaluación del mismo, con la posibilidad de discriminar los aspectos positivos o fortalezas y aquellos en los que encuentre lagunas o dificultades.

El portafolio. Evaluación modulo: desarrollo cognitivo y motor curso 2017-2018. (Ejemplo de una unidad) unidad de trabajo una: El ambito sensorial. Identificación y tratamiento

Puntos básicos de la unidad. Los alumnado al término de la unidad serán capaces de:

- Comprender y describir las sensaciones: sus bases psicológicas y fisiológicas.
- Conocer y describir los diferentes sentidos.
- Conoce y describe oral y por escrito la percepción.
- Discrimina el desarrollo sensorial en la infancia y algunas teorías explicativas.
- Muestra interés por comprender la importancia del conocimiento en el abordaje de las intervenciones futuras con niños/as.

PROPUESTA DE PORTAFOLIOS COMO FORMA DE EVALUACIÓN PROPOSITO:

Que el alumnado discrimine y defina en el lenguaje oral y escrito los diferentes conceptos y acciones propuestas.

CONTENIDO:

Todos los puntos y actividades relacionados con la unidad. MANEJO Y CONSERVACIÓN.

El Contenido mínimo está establecido anteriormente (Programa y esquema de la unidad mostrado y trabajado en clase) El alumno debe establecer los subtemas y manejarlos de manera que les permita recopilar y documentar cada uno de los conceptos necesarios para entender e interrelacionar los conceptos básicos (Del ejemplo unidad uno, y siguiendo el mismo criterio en todas las unidades.).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Se evaluará cada una de las partes que componen este portafolio: Documentación. Conceptualización. Interrelación entre conceptos, para lo cual se tendrá en cuenta la rúbrica que presentamos como anexo y que debe servir a cada alumna/o como reflexión sobre sus procesos de aprendizaje.

COMUNICACIÓN AL ALUMNADO. El resultado se comunicará a los alumnado mediante la supervisión de la profesora que indicará las partes que debe retomar desde la consideración de los resultados de aprendizaje trazados en la programación.

COMPONENTES DEL PORTAFOLIO:

a) Evidencia, referido a todos los documentos que en el mismo se adjunten como son:

- Artefactos:

- Documentos mínimos: Lecturas recomendadas básicas sobre la unidad de trabajo que incluya todos los puntos de la misma.

- Algunos autores a revisar: En el programa se incluye una lista de bibliografía que se recomienda consultar. De otra parte y con las explicaciones y discusiones en clase de cada unidad se mencionan autoras/es que ofrecen luz para la investigación personal de cada tema.

- Realización a iniciativa propia: Estructura de la elaboración y organización personal de la información necesaria que estará contenida en este portafolios.

- Reproducciones: En este apartado se recogerá todo aquel material pertinente, que sobre el tema y dentro de los apartados de contenidos quiera aportar el estudiante, relacionado con la práctica, opiniones de expertos, etc.

- Testimonios: Recogerá todos los documentos recopilados por el estudiante y que estén relacionados con la formación del mismo en relación a la unidad trabajada. Pueden recogerse incluso artículos y sobre las ideas fundamentales que sustentan este trabajo.

- Producciones elaboradas por los estudiantes. Básicamente las producciones van a contemplar todo el proceso seguido. En él se detallará la meta...; reflexiones en cada paso de elaboración...; cómo se organiza y cómo se piensa evaluar. En si los documentos comprendidos en las producciones deben dar información detallada del porqué de cada paso y en sí de las evidencias contenidas.

b) Evaluación: (elaboración de una rúbrica). PRESENTACIÓN:

Toda unidad del portafolio deberá incluir:

1. Un índice del contenido.
2. El esquema de dicha unidad. Con su nombre.
3. El diario de clase, manuscrito y sin pasar a limpio



4. Documentos trabajados, comunes y particulares. Todos.
5. Conclusiones: Estas contendrán las ideas trabajadas en los diferentes artículos, lecturas, etc. (debidamente organizadas y ordenadas según los puntos de la unidad).

Rúbrica de autoevaluación correspondiente a la unidad n°. UNO

Valoración	5	7	10
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> • Las sensaciones, sus bases psicológicas y fisiológicas. • Los sentidos. • La percepción • El desarrollo sensorial en la infancia. Teorías explicativas. 	Material aportado. Impreciso Insuficiente con el esquema de clase (diario).	Material completo Poco organizado. Escasa actualización	Completo Coherente y actualizado Ordenado Bien presentado
Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y dialogo sobre la importancia del desarrollo sensorial • Discriminación diferentes teorías explicativas. • Señalar las características del desarrollo sensorial en la infancia. 	Falta coherencia En la discriminación. No clarifica las medidas curriculares. No define los puntos de análisis. Faltan puntos de observación	Discrimina conceptos. Discrimina algunas no específica. Analiza más falta sistemática. Buena observación.	Discrimina conceptos. Discrimina medidas. Realiza análisis sistemático. Existe coherencia en las observaciones y lo registra.
Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> • Disposición para conocer la importancia del desarrollo sensorial en la infancia. • Importancia e interés por comprender la importancia del conocimiento teóricos para el abordaje de las intervenciones. 	Muestra interés. Pero se inhiben las actividades.	Muestra interés y colabora, pero no aplica a la práctica.	Muestra interés, colabora, Documenta e innova y fundamenta su practica

Opiniones de las alumnas y porcentajes de resultados.

Una vez concluido el curso académico y tras el resultado obtenido hemos aplicado un cuestionario a un total de 55 alumnas con los siguientes ítems, de los cuales finalmente hemos efectuado un resumen con relación a las opiniones:

1. Destaca los aspectos relevantes que has encontrado en el portafolio.
2. Señala los puntos negativos.

3. Evalúa de 5 a 10 la validez que asignas al portafolio en tu aprendizaje y como evaluación.
4. Describe en que te beneficia para la comprensión de la asignatura.
5. Haz una crítica justificada y señala alternativas a esta metodología.

Hacemos un resumen de las respuestas del cuestionario siguiendo el orden de las mismas:

1. Con relación a la primera pregunta presentamos una síntesis de las respuestas en las que se expresan las siguientes ideas:

- Es un sistema que obliga a un trabajo diario y en profundidad.
- Obliga a buscar, indagar, comprobar.
- Se amplían conocimientos. Se refuerzan los conocimientos adquiridos, clarificándolos.
- Se aprende a clarificar y a expresar opiniones personales (ideas)
- Trabajamos sobre cuestiones concretas.
- Es un trabajo creativo.
- Aporta organización y orden académico y personal.
- Permite ritmos personales de aprendizaje.

2. Señalan como puntos negativos:

Casi de manera unánime coinciden en que el obstáculo fundamental hallado es el tiempo que necesitan para su elaboración.

3. La evaluación que realizan podemos resumirla como sigue:

En la evaluación hemos de destacar que todas coinciden en calificarlo a partir de un 7, y añaden que consideran que el esfuerzo ha sido elevado pero que al final han obtenido un resultado satisfactorio.

4. La ayuda que consideran le ha aportado se establece en el sentido de:

- Comprender mejor los temas, ordenar las ideas.
- Entender textos que relacionados con las diferentes unidades permiten ampliar las ideas, comprenderlas y no estudiarlas de memoria.
- Se trabajan las partes y con este sistema se comprende mejor el todo.
- Permite un desarrollo del trabajo individual.
- Al tener que revisar conceptos, ampliarlos y relacionarlos, el tema se fija mejor.
- Búsqueda de información en diferentes niveles. "Si hubiera examen solo nos centraríamos en la parte que entre en el mismo" (alumna.)
- Con este método se aprende mas y de manera general. Se obtiene información que servirá siempre.
- Se aprende a elaborar la propia opinión, ha sido positivo el trabajo y debate en grupo.

5. Con relación a la crítica y alternativas señalan lo siguiente:

- Critica en lo positivo:
- Secuencia mucho los temas y son muchas unidades.
- Tiene mucho trabajo.
- Se remarca mucho lo aprendido.
- Ayuda para la evolución general, en la formación y para la información.



- Alternativas, crítica en lo negativo:
- Aunque está bien el sistema, se podría combinar con alguna prueba escrita. (Una persona)
- Se deben incrementar los trabajos en grupo, ayuda mucho en las ideas.
- Ocupa mucho tiempo diariamente, es mucho trabajo.
- Representa mucho gasto para conseguir artículos, fotocopias, etc.

El resultado de la evaluación numérica con relación a la asignatura arroja los siguientes datos:

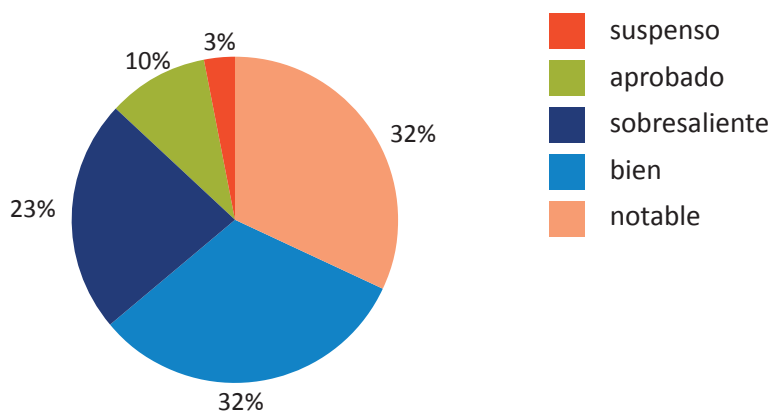
Calificación	%
Suspense	3
Aprobado	20
Bien	12
Notable	31
Sobresaliente	34

El resultado académico es excelente, el nivel de suspensos se reduce debido al proceso de retroalimentación tanto del diario como de los artículos o material aportado, que representa el sistema de trabajo que presentamos.

Señalamos que el alumnado puede consultar todo el material que considere e incluirlo en el mismo, siempre que tenga relación con algún punto de la unidad tratada y con la condición que se exige de que dicho material se aporte con las notas del trabajo realizado en el mismo y finalmente se relacione con el punto o los puntos de la unidad al que se esté haciendo referencia.

Este sistema nos permite triangular datos de tal forma que el portafolio final ha de presentar coherencia entre:

- lo que se trabaja en clase que representa un guión del módulo en sus diferentes unidades didácticas expuesto por la profesora y trabajado y discutido en diferentes actividades que se diseñan en cada una de las unidades y que implican trabajos individuales, de grupo y colectivos (todo ello debe ser recogido en el diario de clase y que representa el guión básico de las asignaturas);
- los anexos trabajados deben estar debidamente numerados y con la indicación del punto al que hacen referencia;
- Finalmente las conclusiones, resúmenes o síntesis ha de ser una reflexión fundamentada tanto en el esquema de la unidad (trabajado y explicado en clase) más las ideas halladas mediante los diferentes complementos (anexos) aportados.



Conclusiones

1. Construir la sociedad del conocimiento requiere la conciencia y el compromiso (de la persona, ciudadano). Aprender a pensar.
2. La educación tiene un compromiso en su labor generar innovaciones que posibiliten aprendizajes integrales.
3. El portafolio permite: a. pensamiento autónomo; b. organización flexible y creativa; c. autoevaluación y compromiso del docente, alumno y la institución.
4. La utilización del portafolio en clase:
5. Implica al alumnado en su aprendizaje en colaboración con el profesor.
6. Genera confianza y creatividad en el proceso educativo a través del proceso de retroalimentación.
7. Requiere por parte del docente planeación y pensamiento plural.

Bibliografía

- Barbera. E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.
- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1) 121- 139[http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario_4_1htm]
- Bordas I. y Cabrera F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista española de pedagogía*. Año LIX, enero abril. N 218. Pp. 25 a 48
- Chica Jiménez, M. (2008). *El portafolio*. Una forma de aprendizaje y de evaluación. Educaweb.com. número 161. 28 enero 2008.
- Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. (2005). Ginebra 2003-Tunez 2005. Díaz Barriga y otros (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México:McGraw Hill. Serie Docente siglo XXI.
- López B. Hinojosa E. (2000) Evaluación del aprendizaje. *Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam y Shinkfield. (1995). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. España: centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós *Ibérica.

Investigar problemas sociales en el aula de Educación Primaria. Evaluación de propuestas educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Pérez-Rodríguez, N. y De-Alba-Fernández, N.

La propuesta que se presenta se ha desarrollado en la Universidad de Sevilla. Los participantes en el estudio son maestros/as de primaria en formación inicial. La intervención educativa realizada tenía como objetivo principal diseñar propuestas educativas enfocadas a cumplir con la finalidad de educar a ciudadanos críticos y participativos (De Alba Fernández, 2007). Para alcanzar esta finalidad se propuso a los/as estudiantes seleccionar problemas sociales que fuesen de actualidad. Desde esta lógica, el diseño de este tipo de propuestas educativas está encaminado a, mediante una metodología de investigación en el aula (De Alba y Porlán, 2017; Grupo Investigación en la Escuela, 1991), desarrollar competencias sociales y ciudadanas en los niños/as (Santisteban, 2009), que les permita no solo conocer qué problemas hay en nuestra sociedad, sino también desarrollar habilidades para lidiar con los mismos. Enfocar la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a problemas favorece la construcción del pensamiento crítico, así como el desarrollo de actitudes y valores ciudadanos encaminados a hacer frente a situaciones complejas a las que dar respuesta (Pagès y Santisteban, 2010). Tras la selección del problema los maestros/as en formación inicial, en pequeño grupo, trabajan en la construcción de una propuesta didáctica. Para ello se trabajan progresivamente los distintos elementos curriculares que componen el sistema didáctico: contenidos, metodología y evaluación.

La selección del problema es eje de toda la propuesta. Juega un papel primordial en relación a los contenidos que se trabajaran durante la misma, pues además de considerar los problemas como un referente en su selección, los estudiantes también deben analizar el currículo de Educación Primaria para determinar qué contenidos de los establecidos legalmente se vinculan con los problemas sociales seleccionados. La idea por tanto es construir el conocimiento escolar (García, 1998) considerando distintos referentes entre los que se encuentran los problemas sociales o cuestiones socialmente relevantes. Para Legardez (2017), una cuestión socialmente relevante debe cumplir con tres requisitos fundamentales: ser actual, ser relevante desde el punto de vista del conocimiento y, sobre todo, que cumpla un sentido y función en el contexto escolar.

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

La experiencia se ha desarrollado en un grupo de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria. Cada una de las propuestas evaluadas ha sido desarrollada por pequeños grupos compuestos aproximadamente por 4-5 miembros en cada uno de ellos. El total de propuestas analizadas han sido 9.

El objetivo que nos planteamos en la evaluación de estas propuestas es determinar si la selección de los problemas por parte de los estudiantes integra no solo problemas micro, cercanos a su realidad, sino también la integración de los mismos con cuestiones meso y macro, en pos de favorecer un pensamiento más crítico y complejo, que vincule las cuestiones locales con otras de carácter más global.

El objeto de estudio analizado han sido las propias propuestas educativas desarrolladas por el total de grupos al finalizar la asignatura. Estas propuestas son diseños no implementados en el aula. Para facilitar el trabajo a los estudiantes se les facilita un guion en el que se recogen los distintos elementos de la propuesta didáctica (véase tabla 1).

Tabla 1

Guion elementos propuesta

Propuesta educativa

1. Elección y justificación de problema social seleccionado
2. Finalidades
3. Contenidos y mapa de contenidos
4. Secuencia de actividades
 - 4.1. Actividad/es de planteamiento de problema
 - 4.2. Actividades de contraste
 - 4.3. Actividad/es de conclusiones
5. Actividad seleccionada para desarrollar en clase
6. Evaluación / Calificación
7. Bibliografía
8. Anexos

El proceso de evaluación seguido ha sido progresivo. Las propuestas han seguido un proceso continuo de revisión y feedbacks en los que se ofrecía a los estudiantes sugerencias de mejora sobre el trabajo diario de clase. Sin embargo, la evaluación que presentamos en esta comunicación se realiza una vez finalizadas las propuestas. En concreto se centra en el punto 1 del guion “1. Elección y justificación del problema social seleccionado”, “2. Finalidades” y “3. Contenidos y mapa de contenidos”. El instrumento de evaluación diseñado es un sistema de categorías, en forma de escalera de aprendizaje (Rivero y Porlán, 2017) coherente con el objetivo de evaluación que previamente nos habíamos planteado. La escalera se compone de 3 niveles progresivos de complejidad, de lo simple a lo complejo (tabla 2). Para el procesamiento de los datos se ha seguido una técnica de análisis de contenido, que ha permitido redefinir los niveles descritos previamente en base a los resultados empíricos obtenidos (Bardin, 1986). Así, por ejemplo en el nivel 1 se han considerado 3 posibilidades, pues desde nuestra perspectiva consideramos igual de reduccionista formular exclusivamente problemas de carácter micro, como hacerlo solamente de problemas meso o macro, sin considerar relaciones de interdependencia.

Tabla 2

Instrumento de evaluación

Escalera de aprendizaje		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1.1. Problemas exclusivos de nivel micro (Lugar específico)	Problemas de nivel micro y meso (Lugar específico/ Comunidad, país)	Problemas de nivel micro, meso y macro (Lugar específico/Comunidad, país/Sociedad, mundo)
1.2. Problemas exclusivos de nivel meso (Comunidad, país)		
1.3. Problemas exclusivos de nivel macro (Sociedad, mundo)		



Resultados

Las temáticas seleccionadas por los distintos grupos son las recogidas en la tabla 4. Cada uno de los subgrupos tiene asignado un código.

Tabla 3

Temáticas abordadas

G1. Diversidad étnica

G2. Deterioro del medio ambiente G3. Guerras y conflictos

G4. Turismo y contaminación G5. Drogas

G6. Turismo y economía G7. Roles de género

G8. Publicidad e imagen

G9. Uso de las redes sociales, globalización

A continuación, se presenta una caracterización de los niveles descritos anteriormente en la tabla 2. Con respecto al nivel 1, el G2 por ejemplo trabajó exclusivamente problemas abordados desde el nivel macro. Estos problemas son de carácter descontextualizado de la realidad de los niños/as, pues no se abordan cuestiones vinculadas a sus vivencias (estilos de vida, comportamientos...). Se trabajan contenidos conceptuales problematizados, favoreciendo poca interrelación con las propias experiencias vitales de los niños/as. Así las preguntas planteadas son de carácter lejano (con respecto a proximidad para los niños) y con poco plano de acción e influencia en su día a día: ¿Qué es el medio ambiente?, ¿Cuáles son los elementos que degeneran el medio ambiente?, ¿Qué es el cambio climático?, ¿Qué es el efecto invernadero?, ¿Cómo se produce el cambio climático?, ¿Cuáles son las consecuencias del cambio climático en el medio ambiente?, ¿Cuáles son las consecuencias del cambio climático en la salud?, ¿Cuáles son las medidas para la adaptación y atenuación de efectos del cambio climático?

En el nivel 2 la propuesta del G5 que se enfocaba desde la temática de las drogas a nivel micro ¿cómo nos afectan?, ¿qué problemas causan? Y a nivel meso a través de cuestiones vinculadas al análisis de la publicidad (adicciones) de su medio cercano- escuela y casa (barrio).

En el nivel 3, el cual consideramos deseable, el G1 que guió su propuesta en torno a la diversidad étnica en las sociedades modernas plantearon cuestiones en los 3 niveles: micro

¿cómo somos nosotros-en el aula-?, ¿somos todos iguales? Avanza hacia problemas de carácter meso ¿somos todos iguales en nuestro barrio?, ¿qué nos hace iguales y diferentes?,

¿tenemos todos los mismos derechos?, ¿por qué?, ¿qué podemos hacer nosotros?, ¿son todos los barrios de nuestra ciudad iguales? Llegando a plantear cuestiones más macro ¿hay estereotipos hacia determinadas culturas o países?, ¿por qué?, ¿existen derechos humanos comunes a todos?, ¿se aplican en todos los países por igual?

Más allá de lo descrito, que solo ha pretendido caracterizar cada uno de los niveles del sistema de análisis empleado en la evaluación, en la tabla 4 se presentan los resultados completos de la evaluación, vinculando las propuestas a los niveles descritos, en términos de frecuencias y porcentajes.

Tabla 4

Frecuencia y porcentajes de los niveles

Nivel 1 Frecuencia (%)	Nivel 2 Frecuencia (%)	Nivel 3 Frecuencia (%)
G2	G5	G1
G3	G5	G7
	G6	G8
		G9
T= 2 (22,2%)	T= 3 (33,3%)	T= 4 (44,4%)

Como se aprecia en la misma, la mayoría de las propuestas se sitúan en el nivel deseable (nivel 3). Ello podría explicarse por el feedback ofrecido a los estudiantes durante el diseño de las propuestas didácticas en el aula, en las que se ha seguido un proceso de construcción colectiva. No obstante, todavía hay un porcentaje de propuestas que se sitúan en los niveles 1 y 2.

Conclusiones

Tal y como se ha presentado en los resultados aunque la mayoría de las propuestas evaluadas alcanzan el nivel considerado como deseable, integrando en las problemáticas seleccionadas una perspectiva sistémica de las mismas (García, 1995) –niveles micro, meso y macro- de las cuestiones a resolver, aun existen propuestas en los niveles 1 y 2.

Por tanto, desde una perspectiva de la propia evaluación, diríamos que el instrumento diseñado, es decir, la escalera de aprendizaje (Rivero y Porlán, 2017) en torno al contenido trabajado, nos ha facilitado la categorización de las propuestas diseñadas en función de la definición de los problemas y subproblemas a abordar en la misma. No obstante, también nos facilita la detección de un obstáculo en el paso de los niveles que consideramos más simples (1 y 2) al nivel 3. Esto nos hace pensar en la necesidad de emplear otro tipo de estrategias formativas en la formación inicial de maestros/as de primaria que favorezcan la propia experimentación práctica en la resolución de problemas sociales del entorno que promuevan el desarrollo de un pensamiento más complejo y crítico (Morin, 2000). En este sentido, emplear metodologías como el Aprendizaje-Servicio podría ayudar a superar la falta de “relación causal en la que hay muchos elementos conectados en red, con interacciones que se dan al mismo tiempo en el micro, meso y macrocosmos, asumiendo finalmente que la interacción implica la organización del sistema” (García, 1995, p. 17). En última instancia, el diseño de estas propuestas en torno a la resolución de problemas sociales también son una vía para promover en los maestros/as en formación inicial el desarrollo de una identidad de ciudadano global, pues ellos mismos investigan y analizan la realidad social (Boni y Pérez-Foguet, 2006; Boni, Peris, Rodilla y Hueso, 2012). Alcanzar esta finalidad supone un beneficio en la construcción progresiva de modelos de desarrollo profesional docente más comprometidos con ofrecer soluciones a problemas sociales relevantes en nuestra sociedad, y a transvasar este compromiso a su tarea de enseñar.

Esta evaluación también ha permitido tomar conciencia de la necesidad de emplear otras actividades de coevaluación entre los grupos que favorezca incluso la relación entre las diferentes problemáticas presentadas en las propuestas.

Siguiendo la idea de García (1995) la evaluación que se presenta no rechaza en ningún momento la selección de problemas sociales de carácter micro en las propuestas diseñadas, sino todo lo contrario la búsqueda de estrategias formativas que favorezcan diseños más deseables en “la incorporación-integración de lo simple en lo complejo” (García, 1995, p. 18).

Bibliografía

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Hurope.
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M. y Hueso, A. (2012). *Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior: El caso de la Universidad Politécnica de Valencia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (2), 131-139.
- De Alba Fernández, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila Ruíz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 346-352). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-51). Madrid: Morata.
- García, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela*, (27), 7-20. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1995.i27.01>
- García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). Un proyecto de investigación y renovación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 34-38.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 79-99.
- Morin, E. (2000). La mente bien ordenada: *Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

EDUGLOBALSTEM, EVALUACIÓN DE UN PROCESO DE EMPODERAMIENTO DEL PROFESORADO DE ÁREAS STEM EN EJG

M. Caireta Sampere, F. Lorenzo Moreno, M. Flores Matamoros

Esta presentación reflexiona sobre aquellas estrategias, mecanismos y oportunidades que nos han permitido generar un proceso de cambio exitoso de empoderamiento de profesorado STEM hacia la integración de la EJG (Educación para la Justicia Global) en el trabajo docente. Nos damos cuenta que esta reflexión es un elemento más en la toma de conciencia de nuestro propio proceso de empoderamiento y aprendizaje, pues implica una evaluación formadora como grupo de trabajo y como docentes. Compartimos pues, nuestros avances y dudas.

Presentaremos evidencias de este proceso de construcción de grupo, de construcción de identidad y de empoderamiento de profesorado.

Así mismo mostraremos el proceso de creación de una escuela de verano que sirvió para dos fines: el primero, responder a las necesidades del grupo de formación, regulación y valoración de los resultados generados en nuestras aulas; el segundo, el interés de crear red de profesorado, crear espacios de diálogo para generar conocimiento y oportunidades y difundir la temática con colegas. Le prestamos especial atención por el impacto en el empoderamiento del grupo que ésta tuvo.

Desarrollo de la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Partiendo de la premisa que “la evaluación y el aprendizaje son un único proceso” (Sanmartí, 2019) en esta presentación queremos presentar el proceso de cambio del profesorado como un aprendizaje profundo que ha generado oportunidades para incluir la EJG de manera efectiva en el aula.

En la conversación con los docentes nos damos cuenta que, si bien la evaluación es imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje, muchas veces cuando pretendes concretar aspectos de la evaluación, nos centramos mucho en la calificación y los resultados y no tanto en el proceso o la evaluación más formadora o formativa. Llegamos a la conclusión que la evaluación, si bien es presente en la mayoría de actuaciones del docente, no se explicita y normalmente suele ser un tema denso que se acostumbra a dejar para el final. Esto, seguramente se deba a que nuestro aprendizaje se ha basado demasiado en la calificación y la acumulación de datos y no tanto en reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Con este documento nos proponemos hacer una toma de conciencia de nuestro propio proceso de evaluación como grupo, esencialmente formativa y formadora.

Creemos firmemente que para que una sociedad evolucione en paz y JG la educación es clave. El currículo oficial en Cataluña da margen para introducir la Educación para la Justicia Global (EJG), sin embargo, a menudo el currículum oculto no está tan impregnado de los valores, políticas y prácticas de paz y JG como correspondería. Todavía queda recorrido para que la cultura de paz y la JG asienten profundamente en la cultura, políticas y prácticas de la sociedad en general y del sistema educativo. Esta es una lucha en la que hay que insistir.

A menudo existe la percepción que la educación para la EJG son responsabilidad de unas pocas áreas (sociales, valores o tutoría), y por tanto, que las actividades que se planifiquen deben ser desde estas materias. Sin embargo hablamos de un tema transversal que para convertirse en una realidad debe impregnar toda la actividad escolar, tanto la académica como la convivencial. Es decir, la educación para la JG, por coherencia, deben impregnar todo el currículum, eso implica también las áreas científico-técnicas. Y más con la situación de emergencia climática en la que estamos, donde las asignaturas STEM tienen un papel fundamental para su comprensión y abordaje.



En el actual mundo globalizado y complejo en que vivimos, muy a menudo aparecen temas ambiental y socialmente controvertidos que requieren de una ciudadanía crítica para abordarlos. Nos referimos a las múltiples temáticas relacionadas con conocer las consecuencias del impacto humano y su modelo socioeconómico sobre los ecosistemas y las propias personas: entender la influencia de la tecnología en este modelo; comprender los vínculos entre conflictos armados y explotación de recursos naturales; tomar conciencia sobre las interdependencias ambientales a nivel planetario; o la importancia de actuar ejerciendo un consumo responsable para revertir la situación, entre muchas otras.

Posicionarse críticamente ante estas problemáticas requiere de conocimientos científicos y técnicos que hay que sopesar conjuntamente con otros tipos de conocimientos y, sobre todo, con la educación en los valores éticos de equidad, solidaridad y justicia. Así pues, es importante que el alumnado (y el profesorado) entienda que el conocimiento científico puede resultar muy útil para ejercer una ciudadanía responsable.

Además, el alumnado que quiera convertirse en futuro profesional STEM será un actor clave para hacer que el desarrollo social sea humano y sostenible. Es decir, es importante que los estudios científico-técnicos iniciales incorporen una mirada ética que transmita los contenidos STEM desde el sentido que tienen como elemento imprescindible para avanzar hacia la JG.

Cómo se siente el profesorado de ciencias a la hora de afrontar la JG en su materia

A pesar de las evidencias del valor de educar para una ciudadanía crítica parece que no es fácil introducirla en el aula. Aparecen muchas resistencias y también oportunidades interesantes. En la diagnosis realizada a inicios de este proyecto (Caireta, 2016) identificamos las siguientes resistencias:

- El proceso de cambio cuando no se dominan las metodologías y/o contenidos nuevos que se quieren introducir genera la inseguridad.
- Innovar implica un sobreesfuerzo inicial que pide confiar en que es una inversión a medio plazo.
- No todo el mundo interpreta los conceptos de JG, su aplicación y/o su educación de la misma manera. La falta de formación es un punto clave.
- Finalmente, la estructura de tiempo tradicional dificulta el cambio metodológico y la mirada interdisciplinar.
- Por otro lado, también se han detectado oportunidades para avanzar en el objetivo de empoderar profesorado STEM para introduzca la EJG en sus aulas:
- Genera mayor interés del alumnado: aportar una mirada social a los contenidos científico-técnicos permite al alumnado contextualizar y entender el interés que pueden tener estos conocimientos, eso aumenta su motivación.
- Es fácil encontrar apoyo externo de entidades que brindan recursos al profesorado.
- La actitud del profesorado y la metodología utilizada condicionan que la práctica de aula eduque en la competencia social y ciudadana. En EJG, las formas forman parte de los contenidos. En resumen, esta diagnosis inicial nos permite llegar a conclusiones relevantes: las enseñanzas STEM son estratégicas para abordar la crisis ambiental y formar a la futura ciudadanía y profesionales STEM. Para hacerlo necesitamos profesorado capacitado y empoderado. Eso requiere tejer comunidad entre docente y entidades, formación docente y generar recursos educativos a medida.

En resumen, esta diagnosis inicial nos permite llegar a conclusiones relevantes: las enseñanzas STEM son estratégicas para abordar la crisis ambiental y formar a la futura ciudadanía y profesionales STEM. Para hacerlo necesitamos profesorado capacitado y empoderado. Eso requiere tejer comunidad entre docente y entidades, formación docente y generar recursos educativos a medida.

Finalmente, también hay que considerar algunas urgencias relevantes, principalmente la emergencia climática. Hay que optar y posicionarse sobre el papel de las STEM desde la educación. Las STEM nacen como reacción a la globalización y la guerra fría. Hay que escoger seguir la tendencia general capitalista de mercado o usar las STEM para mejorar la crisis ecosocial.

A partir de las conclusiones trazamos una estrategia de empoderamiento de profesorado STEM en EJG, con la hipótesis que para lograrlo necesitamos crear y consolidar grupos de trabajo de docentes. Con ello se logra capacitar a los participantes para trabajar en sus aulas y disponer de referentes que ayuden a otros docentes a abrir la mirada.

Así nace el grupo EduglobalSTEM. El curso 2017-2018 arranca el grupo con cinco miembros con ganas de aprender desde la práctica cómo introducir la EJG en su aula. Cuatro son docentes y una de la ECP (Escola de Cultura de Pau). Con objetivos modestos (conseguir probar algunas actividades en las aulas¹ y seguir formándonos) conectamos con otros grupos de profesorado de ciencias que nos asesoran y acompañan. Empezamos a compartir nuestra tarea y motivación con otros docentes a través de Twitter y la web del proyecto.

El curso 2018-2019 arrancamos con 12 miembros y muchas ganas. Los objetivos siguen siendo los mismos. Nos proponemos dos cosas:

- Seguir experimentando propuestas didácticas. Nos organizamos en pequeños grupos para crear propuesta didáctica, cada miembro prueba y evalúa los resultados en su aula. En los encuentros mensuales discutimos colectivamente su evolución para enriquecerlas. De ese intercambio surgen mejores ideas y nuevas necesidades de formación para profundizar en las temáticas planteadas.
- Formarnos. Decidimos organizar actividades de formación y compartir recursos entre nosotros. De hecho, aprovechamos la metodología de cada sesión como una oportunidad para practicar y compartir técnicas e instrumentos coherentes con la EJG. Buscamos que, además de los contenidos, las metodologías usadas también promuevan la EJG. Decidimos usar estrategias didácticas que fomenten los criterios pedagógicos presentes en la Guía de Orientaciones del programa Competencias para Transformar el Mundo: Análisis Crítico de la Realidad (AR), Autoconocimiento y Desarrollo Personal (DP), Indagación y Construcción Conjunta del Conocimiento (CC), Estrategias Participativo-Dialógicas (PD), Estrategias de Interdependencia Positiva (IP) y Transformación Social y Desarrollo Comunitario (TS)² (Tabla 1).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos didácticos compartidos en las sesiones del curso 2018-2019.

Sesión	Técnica , dinámica o instrumento	Estrategia Didáctica
Sesión 1	Dinámicas de provención (conocimiento, confianza)	IP
Sesión 2	Diana de evaluación, conocimiento previos	DP, CC
Sesión 3	Carteles magnéticos	CC, PD
Sesión 4	Micro píldoras, Edu-Youtuber, Sociocracia, Diseño Escuela Verano	PD, AR, CC, IP, TS
Sesión 5	Micro píldoras, Compartir proyectos	PD, IP
Sesión 6	Charla taller	CC, PD
Sesión 7	Evaluación conjunta del diseño de proyectos	AR, CC
Sesión 8	Proyecto Escuela Verano Contenidos, Logística, Difusión	PD, IP, TS

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la sinergia entre profesorado y entidades de EJG nos da la oportunidad de organizar una escuela de verano como actividad formativa que, además de nutrir al grupo con ponentes de alto nivel, se abre a la comunidad de profesorado STEM para compartir aprendizajes y genera intercambio y comunidad. Así nace la “1ª Escola d’estiu EduglobalSTEM” (EEE19).

Organizar la EEE19, elemento clave para el proceso de empoderamiento

Responsabilizarnos cooperativamente de montar la EEE19 es clave en nuestro proceso de cambio en dos sentidos: darnos cuenta que podemos intercambiar con ponentes de alto nivel, y que compartir nuestras

¹ Un ejemplo es “¿How can a teenager save the world?” de Felip Lorenzo (curso 2017-2018). <https://florenz29.wixsite.com/felipsportfolio>

experiencias y aprendizajes tiene un gran valor. Decidimos dedicar una sesión a mostrar cómo trabajamos como grupo EduglobalSTEM para animar a otros docentes a organizarse y ser coherentes con criterios de JG. (Figuras 1-4). Nos convertimos en formadores por un día.

Figura 1 a 4. Compartiendo experiencias en 4 grupos rotatorios



Fuente: elaboración propia.

Para mostrar cómo trabajamos, dedicamos el primer día a poner a discusión nuestras propuestas didácticas, cuatro experiencias que debatimos en pequeños grupos de forma rotatoria. Esta actividad fue importante para el grupo: por un lado nos obliga a realizar y sistematizar experiencias de aula; por el otro, nos permite superar una resistencia poderosa, mostrar nuestra vulnerabilidad (Pié, A. 2019) explicando una experiencia propia no completada e imperfecta. Buscamos ofrecer a los colegas participantes que experimenten nuestra vivencia de compartir experiencias entre EduglobalSTEM, mostrando más dudas y retos que éxitos, y buscando aprender de la retroalimentación mutua. Esta sesión es profundamente empoderadora, la evaluación nos permite identificar el porqué: aprendemos que mostrar la vulnerabilidad es una gran fortaleza.

Para el resto de sesiones invitamos a ponentes relevantes en aquellos temas que el grupo necesita aprender. Nos coordinamos con ellas para montar las sesiones de forma compartida con la intención de garantizar discursos potentes y profundos, y al mismo tiempo aterrizarlos a nuestras prácticas docentes. Fueron las siguientes:

2 Guía de Orientaciones Pedagógicas programa Competencias para Transformar el Mundo, apartado de Estrategias Didácticas: <http://competenciasiepd.edualter.org/ca#section-4> Para más detalles del modelo curricular Competencias para Transformar el Mundo, se puede consultar MASSIP, CLARA (2018) de la bibliografía

Yayo Herrero: Profundizar en los conceptos de JG y Ecofeminismo.
 David Bueno: Ampliar el conocimiento sobre neuroeducación.
 Digna Couso: Reforzar la idea de las STEM, su historia, su objetivo y su perspectiva social.
 Neus Sanmartí: Mejorar la evaluación para que sea transformadora

Figura 5. Sesión con Yayo Herrero.



Fuente: elaboración propia.

A lo largo del curso cuidamos que la estructura fuera coherente con la JG (horizontalidad, servicios de economía social, campamento infantil de conciliación familiar, etc.). También observamos proactivamente nuestros propios comportamientos y actitudes hacia la JG (intentamos medir nuestra huella ecológica y observamos nuestros roles de género). Este currículum oculto tiene gran impacto en las participantes. Éste es otro elemento importante de empoderamiento del grupo, constatar que podemos formarnos en EJG en coherencia con la JG.

Resultados

El curso 2018-2019 el grupo generó sus primeros productos:

- La 1EEE (2019), con gran éxito de participación y muy buena evaluación, recopilada en el taller de la última sesión, cuestionarios, y mensajes y comentarios recibidos posteriormente³.
- Cuatro experiencias educativas sistematizadas y editadas⁴.
- La revista Ciencias pide un monográfico sobre los contenidos de la 1EEE.
- De la 1EEE nació el grupo de trabajo STEM-EJG EcofeminSTEAM, con 30 maestras.
- EduglobalSTEM tiene más de 1000 seguidores en twitter y un canal en Telegram de difusión de recursos.

A inicios de setiembre nos reunimos para evaluar y enfocar el nuevo curso. Somos conscientes del valor de nuestra práctica reflexiva continuada y sobre todo de generar momentos donde reflexionar de forma compartida. Estos momentos, que hemos identificado como profundamente evaluativos, nos han permitido tomar conciencia de nuestra evolución. En esta reunión tomamos consciencia, no solo de que somos capaces de hacer buenas propuestas didácticas, y constatar que la ayuda mutua, la vulnerabilidad y la coherencia son

profundamente empoderadoras, sino del papel de incidencia política que nos toca hacer hacia profesorado STEM y administración educativa.

El curso 2019-2020 el grupo -aún y el Covid- logra un resultado relevante: publicar el monográfico de la revista Ciencias. Éste ha sido clave en la evaluación del proceso de grupo.

Partíamos de la idea de describir los contenidos aportados por las ponentes, nuevamente, después de una sesión inicialmente dirigida a asesorarnos sobre cómo escribir artículos con Jordi Doménech, pero que a través de sus preguntas (¿Qué habéis aprendido vosotras de esta experiencia que sea interesante compartir con colegas? ¿Qué tuvo que pasar para generaros estos aprendizajes?) desembocó en una práctica profundamente reflexiva de evaluación de nuestros aprendizajes, entre nosotros y como grupo.

Conclusiones

De nuestro proceso aprendemos que nuestra evaluación se basa en nuestra práctica reflexiva compartida y constante, que surge en cada sesión, pero a la que damos dos momentos clave: la planificación del curso a partir de lo aprendido en el anterior; y la reunión de evaluación final, recuperando aquello que hemos aprendido colectivamente a partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos, pero sobre todo del proceso realizado.

Sentimos que nuestra actividad se enmarca en la investigación-acción (Elliot, 1993). Nos damos cuenta que a veces hay que saber seguir intuiciones para llegar a nuevos territorios desconocidos, y que es interesante hacerlo en compañía y diversidad. Reconocemos la reflexión compartida como la herramienta de toma de conciencia de nuestra evolución. A veces buscamos enriquecerla con miradas externas que nos confronten en nuestras actividades y proceso. Ambas cosas nos ayudan a crecer.

Aprendemos el valor de escribir artículos sobre nuestras experiencias pedagógicas como elemento de práctica reflexiva. Editar artículos se ha transformado no solo en un objetivo de incidencia y difusión, sino de autoevaluación en sí mismo.

Tomamos conciencia que el hecho de ser un grupo mixto entre profesorado, universidad y entidades de EJC es clave en nuestro empoderamiento, nos aporta ampliación de miradas, confrontación interna, recursos y posibilidades que el profesorado inicialmente no imaginábamos.

Hemos perdido el miedo a probar cosas nuevas en el aula, compartirlas con colegas, y presentarlas en espacios de formación, desde la incertidumbre y la vulnerabilidad, para facilitar aprender todas de ellas. Somos conscientes que el mensaje no sólo está en el contenido sino en la forma y que nuestra forma de mostrarlo genera reflexión, autoconocimiento y cambios. Con ello tomamos conciencia del camino andado en estos dos años.

Tal ha sido la evolución del grupo que el curso 2020-2021 entramos a formar parte del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB, institución responsable de la formación de profesorado, que reconoce y proyecta EduglobalSTEM como equipo formador de profesorado. Eso para nosotros es una evidencia de que los mecanismos utilizados en nuestro proceso han sido efectivos para nuestro empoderamiento.

Ahora apostamos por promover formación, participar de espacios de divulgación y articulación de didáctica de las STEM para introducir la EJC y animar a las administraciones educativas a integrar esta temática. Esperamos seguir tejiendo red de profesorado STEM para que la EJC que sirva de referente y facilite discurso, experiencias y materiales para todos los centros educativos del país.

3 Todos los contenidos del curso están en <http://www.eduglobalstem.cat/material-cursos/>

4 web <http://www.eduglobalstem.cat>

Bibliografía

SANMARTI, NEUS (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Barcelona. Octaedro Editorial.

MASSIP, CLARA (coord); BARBEITO, CÉCILE; EGEEA, ÀLEX; FLORES,

MARIANO (2018). *Competencies per transformar el món. Cap a una educació crítica per a la justícia global a l'escola*. Barcelona: Graó Editorial.

CAIRETA, MARINA (2016). "Educar per la pau i la justícia global des de les àrees STEM. Diagnòs de dificultats i oportunitats". <http://www.eduglobalstem.cat/reflexio/>

J. ELLIOT (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid. Ed Morata.

PIÉ, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.



LA EVALUACIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES EN EL ENFOQUE GLOBAL

F. Barea Durán y G. Palomo García

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

La normativa educativa de todos los niveles de la educación obligatoria nos advierte que los referentes de la evaluación serán los criterios de evaluación y las programaciones didácticas.

Tomemos como ejemplo lo que dice en la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

*“Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las distintas materias son **los criterios de evaluación y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables**”*

Esto significa un cambio copernicano en la perspectiva sobre la evaluación ya que anula la visión de las materias como un cúmulo de contenidos a aprender que después hay que volcar en un examen. Este es un cambio de paradigma que le cuesta mucho aceptar al profesorado que en general está acostumbrado a trabajar apoyándose en los libros de texto. El trabajo a partir de criterios de evaluación nos obliga a dar respuestas a propuestas basadas en cuestiones que a menudo son difícilmente evaluables con un control escrito.

Esta forma de plantear la evaluación sin embargo abre una puerta magnífica para poder encarar la acción educativa de una forma más abierta.

Partimos entonces de que los criterios de evaluación son los elementos más importantes del currículum. Es lo que el profesorado tiene que enseñar y el alumnado aprender. Los contenidos sin embargo, es lo que podemos utilizar para conseguir lo que nos proponen los criterios de evaluación. Esto obliga a que el carácter de los contenidos sea más flexible. Es aquí donde entra la posibilidad de trabajar la evaluación educativa con enfoque global.

Pongamos un ejemplo.

En la normativa de Primaria contempla el siguiente criterio de evaluación del área de Lengua en el 3º ciclo:

CE.3.1. Participar en situaciones de comunicación oral dirigidas o espontáneas, (debates, coloquios, exposiciones) sobre temas de la actualidad empleando recursos verbales y no verbales, aplicando las normas socio-comunicativas y las estrategias para el intercambio comunicativo, transmitiendo en estas situaciones ideas, sentimientos y emociones con claridad, orden y coherencia desde el respeto y consideración de las aportadas por los demás.

A lo que le enlaza los siguientes contenidos:

Contenidos: Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar. 1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: conversaciones, debates y coloquios sobre temas de actualidad o cercanos a sus intereses y aquellos destinados a favorecer la convivencia y resolución de conflictos; desde la valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral. 1.4.

Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escuchar atentamente, mirar al interlocutor, respetar las intervenciones y normas de cortesía, sentimientos y experiencias de los demás, papeles diversos en el intercambio comunicativo, turnos de palabras, tono de voz, posturas, gestos adecuados, recogida de datos, incorporación de intervenciones de los interlocutores, reformulación de hipótesis

Estos contenidos no son algo inamovible que viene en un libro de texto y que el alumnado tiene que aprender de memoria para soltarlo en un control escrito, sino situaciones que se pueden trabajar en múltiples contextos. Y uno de esos contextos es el enfoque global.

Podemos proponerle al alumnado realizar un debate sobre la situación de la mujer en las poblaciones indígenas en Perú. Y esta actividad estará dando respuesta a lo que nos pide el criterio con uno de los contenidos que marca la ley. Es decir, el alumnado estará participando en situaciones de comunicación oral donde desarrollará el habla y la escucha, además de trabajar los valores que proporciona la educación para el desarrollo y la coeducación. Y lo más importante, no será de una forma paralela al currículum, sino que puede hacerlo de una manera integrada. Para ello el proceso terminará con la evaluación a través de indicadores o estándares de aprendizaje. Como por ejemplo, el siguiente:

LCL.3.1.1. Participa en situaciones de comunicación usando la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos contextos. (CCL, CSYC)

Aquí tenemos que utilizar un instrumento de evaluación adecuado a lo que buscamos valorar. Y por otra parte el indicador nos indica las dos competencias claves que va a desarrollar el alumnado trabajando lo que marca este criterio de evaluación: CCL, Competencia de Comunicación Lingüística y CSYC, Competencia Social y Ciudadana.

En Andalucía todo este proceso está diseñado en la plataforma educativa Séneca que utilizan todos los centros andaluces. El profesorado puede elegir los indicadores que va a trabajar con el alumnado y con la previa elección de un instrumento de evaluación, podrá calificar este indicador. Una vez hecha esta operación, esa nota aportará su peso tanto a la nota del área, como a la de las competencias trabajadas. De esta manera vemos, que no solo es posible sino aconsejable trabajar conceptos de educación para el desarrollo para poder desarrollar el currículum.

Podemos realizar un ejemplo de vinculación curricular partiendo de criterios de evaluación de 2º ciclo de Primaria:

ÁREA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPE- TENCIAS	ACTIVIDADES	INDICADORES O ESTÁNDARES DE APREN- DIZAJE	INSTRU- MEN- TOS DE EVALUA- CIÓN
Lengua Española	CE.2.1. Participar en situaciones de comunicación en el aula, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en distintas situaciones cotidianas orales, respetando las normas de intercambio comunicativo: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad y entonación adecuada	CCL, CAA, CSYC, SEIP	Realizar un debate sobre la situación de la mujer en las poblaciones indígenas en Perú.	LCL.1.1. Participa en debates respetando las normas de intercambio comunicativo e incorporando informaciones tanto verbales como no verbales	Hoja de observación
Matemáticas	C.E.2.1. Identificar, plantear y resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo, utilizando diferentes estrategias y procedimientos de resolución, expresando verbalmente y por escrito, de forma razonada, el proceso realizado.	CMCT, CAA	Inventa un problema aditivo de cambio a partir de los datos de la exposición de Madre Coraje "Warmi" (Mujer en quechua)	MAT 2.1.1. Inventa problemas aditivos (cambio, combinación, igualación, comparación) de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana.	Producción de problemas



Ciencias de la Naturaleza	C.E.2.1. Obtener y contrastar información de diferentes fuentes, plantear posibles hipótesis sobre hechos y fenómenos naturales observados directas e indirectamente para mediante el trabajo en equipo realizar experimentos que anticipen los posibles resultados. Expresar dichos resultados en diferentes soportes gráficos y digitales, aplicando estos conocimientos a otros experimentos o experiencias	CMCT y CSYC	Realizar en equipo un mural en el que se refleje las labores en el campo que realizan las mujeres indígenas	CN.2.1.3. Utiliza estrategias para realizar trabajos en equipo, mostrando habilidades para la resolución pacífica de conflictos	Hoja de observación
Ciencias Sociales	CE.2.1. Interpretar y describir la información obtenida desde fuentes directas e indirectas comunicando las conclusiones oralmente y por escrito. Elaborar trabajos de forma individual y colectiva, mediante las tecnologías de la información y la comunicación, usando terminología específica del área de Ciencias sociales, manejando gráficos sencillos.	SIEP, CD, CCL,	Realiza una presentación en la que se describa el papel de la mujer en las poblaciones indígenas	CS.2.1.1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y/o por escrito, con terminología adecuada, usando las tecnologías de la información y la comunicación	Control oral
Educación artística	CE.2.4. Utilizar el lenguaje plástico en sus producciones, representando el entorno próximo e imaginario.	CCL, CEC	Realiza un dibujo donde refleje el trabajo de la mujer en las poblaciones indígenas	EA.2.4.1. Utiliza el lenguaje plástico en sus producciones, representando el entorno próximo e imaginario. (CAA, CEC).	Producciones artísticas

De esta manera vinculamos el currículum con el enfoque global y podemos evaluar aspectos de las áreas y de las competencias con contenidos de la educación para el desarrollo.

Resultados

En nuestro centro intentamos hacer realidad esta vinculación. Nuestro proyecto educativo está centrado en nuestros proyectos de aprendizaje servicio (ApS) y las distintas asignaturas están integradas en dichos proyectos. La evaluación de todos los criterios y competencias se realizan a través de la herramienta Séneca por medio de los indicadores de evaluación de las distintas asignaturas recogidas en la normativa. De esta manera evaluamos las áreas y las competencias, y desarrollamos nuestros proyectos de Aprendizaje Servicio.

Conclusiones

Es posible programar y evaluar cualquier asignatura con enfoque de ciudadanía global a través de la evaluación de indicadores o estándares de aprendizaje, dando así respuesta tanto a lo que pide la normativa de evaluación como a los objetivos marcados en los distintos currículos educativos.

El proceso se desarrolla al completo de la siguiente manera:

1. Concretamos el currículum al elegir un criterio de evaluación,
2. Inventamos una situación didáctica con enfoque global que consigue que el alumnado aprenda lo que se nos hemos propuesto,
3. Y evaluamos en qué grado se ha conseguido.

Y todos estos pasos dando respuesta a la normativa con un contexto de educación para el desarrollo, se pueden realizar en la plataforma que la administración nos propone utilizar.

Bibliografía

No hemos utilizado bibliografía. Tan solo nos hemos basado en la normativa educativa actual.

LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Carrasco Conesa, L.

La metodología pedagógica conocida como “aprendizaje-servicio” ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001), cit. en Tapia, 2006.

No es desconocida la gran repercusión que están teniendo los proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS) desde hace varios años en nuestro país. Desde la etapa de Educación Infantil a estudios universitarios encontramos iniciativas de docentes y estudiantes que quieren aunar el conocimiento teórico de los contenidos académicos con propuestas solidarias para dar respuesta a las necesidades actuales de su entorno más próximo. Es realmente una de las mejores opciones metodológicas para involucrar al estudiante en su contexto más real, que a veces posee unas características muy diferentes a las que se viven desde el aula (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015).

Algo que debemos tener siempre presente es la gran importancia de la evaluación de estos proyectos de Aprendizaje y Servicio. Y es que esta fase no solo se enfoca en el progreso del propio alumno/a, también tendremos que valorar el impacto en el entorno o los destinatarios, la “participación activa” de los protagonistas (García-Pérez y Mendía, 2015), así como la innovación educativa que el mismo proyecto posee.

Cualquier actividad o implementación en el aula son instrumentos o contextos de evaluación apropiados para conocer el desarrollo de los estudiantes respecto al contenido académico. De igual manera, desde el primer momento que iniciamos un proyecto de ApS, así como la implementación fuera del centro o la intervención con las entidades son escenarios fundamentales para obtener el nivel en el que se encuentra el proceso. La rúbrica que usemos y que tengamos en cuenta para valorar estos proyectos dependerá de los agentes implicados, los objetivos a alcanzar y los aspectos que nos conviene evaluar (Puig, Martín y Rubio, 2017). Este aspecto último obedecerá claramente con nuestros criterios de evaluación, que en Formación Profesional están estipulados por ley, atendiendo a cada ciclo que participe.

En resumen, la prestación que se practica desde un proyecto de aprendizaje y servicio se debe vincular directamente con el currículo o con una materia académica. Aplicando estos contenidos a las necesidades que queremos cubrir en el entorno y de la mano de alguna entidad social o institución que apoye las acciones encontraremos claramente un programa de ApS bien elaborado para generar un aprendizaje significativo en el alumnado. Tras tener esto bien estructurado podremos entonces sí, evaluar: aprendizaje y servicio.

Desde ERGOS FP, Dos Hermanas (Sevilla) nos propusimos hace un par de años alternar la metodología más tradicional (clases ordinarias, salidas puntuales con los estudiantes, etc.) con la puesta en marcha de diferentes proyectos de Aprendizaje y Servicio desde los diferentes ciclos de Formación Profesional que se imparten.

Para esta intervención innovadora es fundamental contar con un cuerpo docente que se sume a estas propuestas y así, concienciar al alumnado en su papel protagonista durante el proceso de diseño de la intervención, implementación y posterior evaluación. Desde el órgano directivo de nuestro centro se plantearon las pautas para realizar proyectos de aprendizaje-servicio interciclos e intermódulos, favoreciendo de esta manera el trabajo cooperativo entre alumnado y profesorado.

En el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, se detalla la ordenación general dentro del sistema educativo de nuestro país de la formación profesional. Así mismo, en el artículo 13 del Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, se fija que el currículo de los módulos profesionales está compuesto por los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, los contenidos y duración de los mismos, así como las orientaciones pedagógicas.

Estos detalles que nombramos en cuanto a la evaluación de los módulos profesionales en esta etapa educativa debe ser el punto de partida para diseñar los diferentes escenarios e instrumentos para valorar los

aspectos que queramos conocer del progreso de nuestro alumnado participante. Las enseñanzas que queramos que obtengan nuestros estudiantes es la línea a seguir para enfocar el proyecto y las acciones concretas a realizar.

Desarrollo de la experiencia de evaluación. Metodología.

Al integrar un proyecto de Aprendizaje y Servicio en nuestro modelo de enseñanza para los diferentes ciclos de Formación Profesional, no debemos olvidar que uno de los principales aspectos a desarrollar en los alumnos son las competencias profesionales y personales que perseguimos desde los diferentes módulos o asignaturas. Este conjunto de destrezas, habilidades y actitudes no se conciben entrenar si no es a base de una metodología claramente activa, participativa y potenciando en el alumnado su papel como principal protagonista de todas las fases que conlleva realizar un ApS.

Los criterios generales que la Junta de Andalucía nos muestra desde hace años para la elaboración de las programaciones didácticas en todos los niveles educativos vienen de la mano de enfocar a nuestros estudiantes a ser unos ciudadanos y ciudadanas que sepan “saber ser” y “saber estar”, además de integrarse en la sociedad y alcanzar logros personales y sociales.

Es por todo ello, que la metodología realmente activa del alumnado en los proyectos de ApS da respuesta a conseguir crear en ellos una visión global, donde los contenidos académicos no solo se adquieren en el aula, sino que también aportan las ideas generadas al actuar sobre las necesidades del entorno. De esta manera, la información se amplía en cada momento dedicado al proyecto. Un avance que permite adaptarse a nuevas necesidades, contribuye a ser más flexibles, y permite, en una fase ya terminada volver atrás si es que no se han obtenido los frutos esperados. Todo movimiento convierte a este “continuo quehacer” en el fin mismo del proyecto.

Instrumentos.

Cuando nos referimos a los instrumentos de evaluación usados en los proyectos de aprendizaje-servicio debemos tener en cuenta que es fundamental convertir los escenarios de actuación en los propios contextos de evaluación que valorarán el progreso del alumnado, así como la repercusión de las acciones implantadas.

Los instrumentos tradicionales de las pruebas escritas o exámenes se transforman en una observación constante por parte del profesorado, así como de reflexiones convertidas en autoevaluaciones por parte de los mismos protagonistas de la puesta en marcha de las diferentes actividades planteadas.

Comenzaremos a detallar los posibles instrumentos de evaluación para valorar el progreso y la adecuación de las actividades o tareas en sí mismas, atendiendo a las respuestas generadas en el contexto de aplicación y la participación de todos los agentes.

Para sistematizar este momento del proceso de la evaluación en los diferentes módulos de formación profesional debemos compartir entre los docentes que se sumen al proyecto una rúbrica que servirá fundamentalmente de apoyo a trasladar estas valoraciones que a veces resultan demasiado “cualitativas”.

Como nos detallan Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda y Graell (2013) la rúbrica nos permite:

- Identificar los puntos fuertes y débiles de la propuesta del proyecto.
- Facilitar la puesta en común del avance de las actividades entre los docentes.
- Proponer planes de mejora del proyecto.
- Ofrecer nuevas vías creativas del futuro del proceso.

La siguiente tabla (Tabla 1) de resultados muestra un ejemplo de una experiencia analizada, obteniendo en primer lugar una reflexión para el profesorado hacia cómo mejorar la ejecución de la misma en futuras oportunidades:



Dinamismos/ Niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
C. centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
C. entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Tabla 1. Ejemplo de rúbrica y resultados obtenidos en una experiencia, visto en Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda y Graell (2013).

Así mismo, se puede trasladar la información anterior a un concepto más visual, obteniendo de una forma muy clara la posibilidad de crecimiento en cada ítem, como podemos observar en el Gráfico 1.

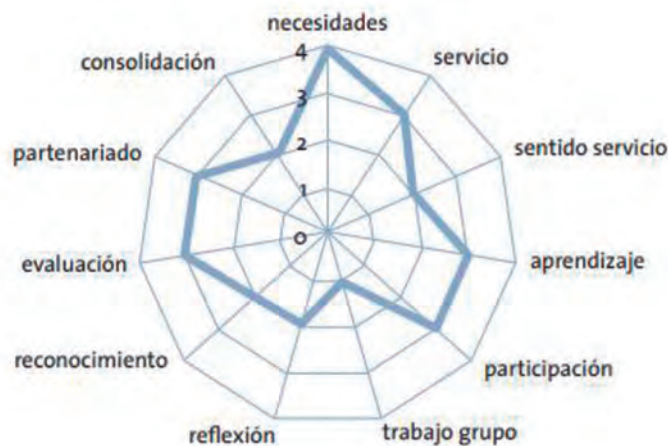


Gráfico 1. Gráfico de araña que representa el ejemplo anterior, visto en Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda y Graell (2013).

Cuando llega el momento de evaluar los contenidos curriculares que han participado de estas experiencias, podemos obtener diferentes valoraciones dependiendo del momento en el que se realice la observación. Un mismo criterio de evaluación comenzará a evaluarse desde el primer momento del diseño del proyecto, obtendrá una mejora a la hora de aplicarlo en las diversas acciones y una clara fijación de estos conceptos o conocimientos en el alumno o alumna cuando se esté finalizando el proyecto. Esta sería la consecución ideal para que el estudiante consiga un aprendizaje significativo, el cual buscamos desde la formación profesional.

A continuación, mostraremos una experiencia real de evaluación de criterios curriculares (Tabla 2), proyecto conocido como “La patrulla de la fruta”, propia de nuestro centro Ergos FP desde el ciclo de grado superior de Dietética, realizado durante el curso escolar 2018-2019. El valor numérico recoge el progreso que cada estudiante obtenía al llevar a cabo las actividades en los diferentes momentos del proyecto de ApS.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	NO CONSEGUIDO	5-6	7-8	8-9	EXCELENTE (10)
Se han explicado las características fisiológicas y conductuales que influyen en el estado nutricional de los individuos o de los colectivos.					
Se han descrito los tipos de alimentos en base al carácter estacional de presentación, relacionándolos con el grupo al que corresponden.					
Se han analizado las necesidades de nutrientes y energía de las principales situaciones o estados fisiológicos de las personas o de los colectivos.					
Se han precisado qué medidas accesorias favorecen y potencian la eficacia de una dieta para facilitar su aceptación por parte de los individuos.					
Se han identificado las capacidades, actitudes y conocimientos propios con valor profesionalizador					
Se han definido los intereses individuales y sus motivaciones, evitando, en su caso, los condicionamientos por razón de sexo o de otra índole					

Tabla 2. Evaluación de criterios curriculares de la experiencia “La patrulla de la fruta” del centro Ergos FP. Curso escolar 2018-2019.

En resumen, como se ha podido observar, los proyectos de aprendizaje-servicio desde la formación profesional deben ir encaminados a ser evaluados desde el sentido de las aportaciones hacia el entorno, necesidades y su adecuación en cuanto a las actividades, así como de los propios contenidos académicos que pretendemos fijar en el alumnado y que forman parte del currículo obligatorio de cada ciclo profesional.

Proceso

Diferentes manuales nos muestran el proceso habitual de los proyectos de aprendizaje-servicio, Rosser Batlle en la *Guía práctica de aprendizaje-servicio*, detalla las tres fases que conllevan estas propuestas: la preparación, la realización y la evaluación.

Básico en todo proyecto de ApS es el acompañamiento del docente en cada uno de los pasos. El hecho de que el alumnado sea el protagonista no exime que el profesorado deba ofrecer unos criterios claros para que todo el trabajo se adapte a los objetivos marcados a nivel académico, metodológico y dentro de los criterios de evaluación marcados. Aunque parezca que la “propia evaluación” aparece al final del proceso, es básico y de gran ayuda a los aspectos que persigue el docente realizarla en cada una de las fases. A continuación, haremos un repaso de los momentos por los que transcurren los proyectos de Aprendizaje y Servicio:



- Durante la propia *preparación* (fase primera) se podrá observar el trabajo en equipo, la creatividad, el uso de herramientas e instrumentos, los recursos conocidos por los estudiantes o los conocimientos que se van a definir a través de esta puesta en común durante el diseño del proyecto. Además, este primer momento es el ideal para volcar la información académica ya impartida en clase hacia las necesidades encontradas y que queremos cubrir. Por lo tanto, en estos primeros pasos se deben orientar todos los movimientos hacia una de las premisas esenciales de este tipo de metodología: la responsabilidad social.

Para el alumnado será un gran trabajo iniciar la toma de decisiones sobre en qué entornos se va a actuar, con qué tipo de destinatarios y dando soluciones a qué necesidades concretas con la participación de las entidades participantes. De este modo, el primer objetivo a alcanzar en esta fase será que los estudiantes reconozcan su realidad más cercana y utilicen sobre ella herramientas de evaluación para localizar los déficits. Las acciones que vayan a generar estarán integradas bajo los propios contenidos curriculares y competencias de las asignaturas de los diferentes ciclos de Formación Profesional que participen.

Como técnicas para trabajar en esta fase se podrán usar: los “brainstorming” o lluvias de ideas, realizar cuestionarios a la población (elaborados por los propios alumnado a través de recursos digitales o entrevistas), técnicas para potenciar el pensamiento creativo y por supuesto, espacios de reuniones y de discusión para crear una línea de trabajo común. Este último escenario es una oportunidad ideal para que el alumnado alcance un pensamiento reflexivo y crítico, y comience a trabajar en red al organizar los diferentes entornos de trabajo y entidades con las que colaborarán. En definitiva, será un momento ideal para generar un aprendizaje vivencial bajo un gran trabajo en equipo e interiorizar la importancia de la interdisciplinariedad.

- *En la realización del proyecto* (fase segunda) se propone realizar una evaluación por parte del docente y diferentes autoevaluaciones de los propios alumnado y así, conocer si son efectivos y eficaces los diferentes pasos propuestos.

Este tipo de evaluaciones serán principalmente realizadas con instrumentos de observación. Una buena rúbrica enfocada a poder encajar las diferentes actuaciones de los alumnado y alumnas será clave para poder recoger los resultados de sus intervenciones de una manera objetiva y equitativa. Así mismo, en cada sesión del proyecto de Aprendizaje y Servicio se propondrá un espacio de autoevaluación a través de reflexiones y debates sobre los trabajos de cada individuo y se pondrá en marcha una valoración continua de la participación de las diferentes entidades o instituciones que colaboren con el proyecto.

En el caso de no obtener unos resultados óptimos, siempre existirá la posibilidad de readaptar y volver atrás, reestructurar las acciones propuestas y de nuevo, implementar los nuevos pasos que se diseñen. La evaluación debe orientarse siempre en un sentido constructivo, de aprendizaje y mejora. Por lo tanto, un proyecto de ApS debe ser algo “vivo”, modificable para obtener lo mejor de sí mismo y que realmente tenga un impacto formativo y transformador en los diferentes protagonistas.

- En la etapa de cierre (fase tercera) se deben atender diferentes puntos:

- Por un lado, se observará el propio servicio que se ha ofrecido: si ha cubierto las necesidades localizadas, si el compromiso por parte de los agentes ha sido el que se esperaba, etc.
Es el momento de comprobar los objetivos iniciales, de analizar la descripción que el alumnado realizó de la realidad y hacer un estudio de cómo ésta ha cambiado. Además, la participación de las diferentes entidades (fundaciones, centros privados, etc.) debe evaluarse lo más objetivamente posible: su involucración, la facilidad de trabajo con los diferentes profesionales, la adecuación del propio centro/institución para el proyecto, su compromiso...
- Y, por otro lado, no debemos perder la vista del aprendizaje que la propia puesta en marcha del proyecto ha proporcionado al alumnado: en qué han mejorado, qué saben hacer ahora que antes no, qué aspectos personales han agitado a los protagonistas, etc.

En este momento se podrán evaluar los criterios de las asignaturas que formaba parte del proyecto de Aprendizaje y Servicio: aunar los diferentes contextos de evaluación que se han producido y obtener una calificación. Además, estas iniciativas de Aprendizaje y Servicio permiten ir más allá de los propios contenidos curriculares, los docentes podrán enfocar el desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes: el trabajo en grupo, la mejora de la comunicación asertiva, la gestión de equipos de trabajo, el uso de las Tics, la puntualidad, la responsabilidad de las tareas asignadas, etc.

Con la vista fijada en el medio y largo plazo, se evaluará y decidirá:

- Si el proyecto puede continuar.
- Si los alumnado y alumnas seguirán en el mismo o, si de lo contrario, se cede el testigo a futuros estudiantes que alcancen el nivel educativo escogido para el ApS.
- Si se atienden a nuevas necesidades y desde otros contextos de enseñanza (diferentes módulos o asignaturas).
- Si se actuará sobre diferentes colectivos.
- Si participarán nuevas instituciones o entidades en el futuro.

Resultados

Desde nuestra propia experiencia en el terreno de la Formación Profesional y bajo el prisma del cooperativismo como seña de identidad de nuestro centro, podemos afirmar que el aprendizaje-servicio supone una metodología fundamental para enseñar a nuestros alumnado y alumnas, no solo en el camino a ser mejores profesionales del sector que hayan elegido, sino también en su crecimiento como ciudadanos integrados en una sociedad que debe tener los ojos bien abiertos a las necesidades de su entorno.

Todo el profesorado coincide en valorar positivamente: el aumento de la motivación entre el alumnado que participa en este tipo de acciones, la mayor participación a la hora de relacionar el contenido académico con la realidad más próxima y, el crecimiento de la conciencia social, fuertemente relacionada con los objetivos de desarrollo sostenible que nos reclaman desde la ONU.

A destacar es esa gran motivación que se aprecia en el alumnado, protagonistas desde que inicia la propuesta en clase. En este sentido nos recuerda a la propuesta de la teoría de la autodeterminación, en ella afirma que es requisito satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los individuos para generar esa motivación intrínseca (Lera, 2017). Y para terminar de cerrar el círculo, esta facilitará la autodeterminación autónoma, potenciando así un desarrollo pleno en los estudiantes.

Conclusiones

La enseñanza en valores es un reclamo fundamental del aprendizaje integral que se les exige a los centros educativos, por lo que el ofrecer un servicio a la comunidad conllevará un aspecto crucial a la hora de darles la oportunidad a los estudiantes de experimentar a través de la vivencia el ser ciudadanos útiles y comprometidos. Esto último, les otorga una sensación de vinculación y conexión con su propia formación, sintiéndose parte de su crecimiento, algo fundamental para generar aprendizaje significativo y duradero en su etapa como estudiantes.

Desde la metodología pedagógica que guía a Proyecto Ergos FP en cada uno de sus ciclos de formación profesional se prima el desarrollo integral de los estudiantes, y parte de esta guía que nos orienta se respalda en el Programa Golden5, ayudando a que el profesorado genere un ambiente más agradable y efectivo en el aula (Lera, Jensen, Josang, Buccoliero, Symanska y Timmermans, 2007). Al promover en el alumnado que su implicación en los diferentes proyectos de Aprendizaje y Servicio tendrán una repercusión social:

- Ayudará a mejorar su motivación escolar.
- Aumenta su autoestima.
- Se consigue una readaptación y ajuste escolar en algunos estudiantes.
- Se alcanza un mejor rendimiento en clase.

Es fundamental seguir dando a conocer las diferentes experiencias de ApS que se produzcan en los entornos académicos para que el profesorado se “atreva” y crea en la capacidad de su alumnado por modificar los entornos de la realidad y, sobre todo, confíe que el aprendizaje resultante de una actividad grupal de los jóvenes es mucho más enriquecedor que otras acciones en el aula. Ser innovador puede ser tan sencillo como “observar por la ventana” y generar cambios que mejoren nuestra sociedad. Esto sin duda convertirá a nuestros estudiantes en ciudadanos íntegros, completos, con un gran sentido de la responsabilidad de sus propias vidas y de lo que les rodea.



UN PROGRAMA CON MAS DE 10 AÑOS HACIENDO PARTICIPACIÓN. PARLAMENTO JOVEN: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LOS AYUNTAMIENTOS.

S. Álvarez Carretero, J. Ferreras Tomé. y T. Herrero Campo

Parlamento Joven es un programa que pretende crear una estructura estable de participación en los Ayuntamientos de la provincia de Sevilla. Es un proyecto pedagógico y de participación dirigido a jóvenes entre 12 y 14 años, que pretende implicarles en la vida de sus municipios y educar a los adolescentes en valores democráticos mediante la realización de proyectos que mejoren la vida de sus municipios en colaboración con su Ayuntamiento.

El grupo de jóvenes del Parlamento Joven de cada municipio, identifican, tras un diagnóstico, un problema de carácter social o ambiental sobre el que puedan actuar directamente para resolverlo, las acciones propuestas se vinculan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por Naciones Unidas.

El programa Parlamento Joven es una iniciativa del Área de juventud de la Diputación de Sevilla y se viene desarrollando desde el 2004, hasta la actualidad. Este curso escolar están participando 40 municipios, 46 Centros Educativos y un número aproximado de jóvenes de 1.200.

En cada uno de los municipios, el cohesionador y vínculo con los IES y la secretaria educativa son los dinamizadores o las dinamizadoras juveniles de cada uno de los Ayuntamientos.

Parlamento Joven tiene un componente social: diseñar y ejecutar un proyecto útil para la comunidad en la que residen.

Los proyectos que diseñan los/las jóvenes parlamentarios tienen un componente social en sí mismo, al ser una forma de participar de forma positiva, activa y constructiva en la vida de su municipio, pero también lo tendrán por el carácter y la temática de los proyectos que van a desarrollar, ya que van a realizar un proyecto de utilidad a la comunidad, resolviendo algún problema concreto, planteando alguna acción de conservación del patrimonio, realizando un camino escolar, iniciando intercambios de saberes con personas mayores, realizando campañas de mejora ambiental, de seguridad ciudadana, de recogida de alimentos, creando espacios habitables, sensibilizando sobre los hábitos de vida saludable, generando espacios y alternativas de ocio etc...

Parlamento Joven es un proyecto pedagógico y de participación dirigido a escolares de Segundo curso de la ESO, que pretende educar a los/las adolescentes en los valores democráticos. Para esto se plantea que los escolares vivan el proceso de diseñar y ejecutar un proyecto de intervención social o ambiental en su municipio.

El grupo de jóvenes del Parlamento Joven de cada municipio, identifican, tras un diagnóstico, un problema de carácter social o ambiental sobre el que puedan actuar directamente para resolverlo, las acciones propuestas se vinculan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por Naciones Unidas.

La propuesta que proponemos tiene un importante componente educativo que se plasmará en el diseño y el desarrollo de los proyectos, que no solo ha de servir para conocer mejor el ayuntamiento y su municipio, sino que a través de la metodología que se plantea ha de servir para fomentar la creatividad y el emprendimiento de los chicos y chicas participantes mejorando distintas habilidades y competencias como pueden ser entre otras la:

- Capacidad para reflexionar y asumir responsabilidades.
- Capacidad para compartir y trabajar en equipo.
- Capacidad para transformar las ideas en actos
- Capacidad para planificar y gestionar proyectos.
- Capacidad para generar cambio en el entorno Metodología del proyecto.

Para el desarrollo del programa desde hace unas ediciones, estamos utilizando como metodología de Aprendizaje y Servicio, que permite modificar la realidad socio ambiental de sus municipios y mejorar los aprendizajes del alumnado.

Esquema del proceso

El proceso que viven los y las jóvenes parlamentarios de organiza en fases:

- Fase ideando el proyecto,
- Fase de acción en la que se llevan a cabo los proyectos diseñados.
- Encuentro final de todos los municipios participantes.

Puesta en marcha

Presentación del Parlamento Joven:

- Ayuntamiento.
- Centro educativo.
- Profesorado directamente implicado.
- Alumnado.

Fase 1. Ideando el proyecto en la que con el apoyo del “Lienzo” se desarrolla el diseño del proyecto que luego van a realizar.

- Formación del grupo. Definición del proyecto.
- Diagnóstico. Conocimiento del tema/problema.
- Planificación de la acción.
- Aprobación del proyecto.

Fase 2. Acción en la que se llevan a cabo los proyectos diseñados.

- Gestión de la puesta en marcha.

Ejecución de la acción. Cierre y evaluación.

- Encuentro final de todos los municipios participantes.
- Memoria de evaluación.



Un objetivo central

Participar actuando



Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.) Evaluación inicial

El objetivo de esta evaluación es acercarse al contexto de cada uno de los municipios para adaptar y flexibilizar la metodología y los contenidos del programa.

Evaluación a los técnicos de juventud Ficha de Diagnóstico

Objetivo: pretende recoger información sobre el estado del municipio para la implantación del programa "Parlamento Joven".

Cuestionario con rúbrica en relación al grupo

Objetivo: conocer el nivel de partida del grupo de parlamentarios y parlamentarias en cuanto al trabajo en grupo, el interés por conocer su pueblo, la motivación para transformar su entorno y el conocimiento sobre los cauces para la participación.

Evaluación al profesorado

Objetivo: conocer el funcionamiento del grupo y las posibilidades de inclusión del Programa "Parlamento Joven" en la dinámica habitual del grupo clase.

Evaluación a los parlamentarios y parlamentarias

Objetivo: indagar sobre el interés de los parlamentarios y parlamentarias para conocer su pueblo, por participar en la mejora del mismo y aportar sus ideas.

Evaluación del proceso-Evaluación formativa

A lo largo del desarrollo del programa y en torno a la realización de las sesiones de Parlamento Joven en cada municipio, se cuenta con un sistema de evaluación que tiene como objetivo corregir o revisar el proce-

so. El sistema incorpora instrumentos que permiten modificar elementos y metodologías del programa con relativa rapidez. El modelo de referencia está vinculado a un modelo de investigación-acción, que además de retroalimentar el proceso se constituye en la base de la evaluación formativa (formación durante el proceso de revisión del programa), en la que se incluye a los/las Técnicos/as de Juventud que participan en el proyecto y al profesorado participante.

Evaluación del proceso en la fase Ideando

Objetivo: evaluar el proceso de la Fase I que corresponde al momento de idear y diseñar el proyecto. Este proceso se evalúa mediante:

- La valoración de los agentes implicados que son los Agentes de Dinamización Juvenil, utilizándose como instrumento de recogida de información el cuestionario.
- Las observaciones realizadas por parte de la Secretaría Educativa, que permite desarrollar un informe de cada municipio.

Evaluación del proceso global

Objetivo: evaluar cómo ha sido el proceso general del programa en el diseño y ejecución del proyecto. Este proceso se evalúa mediante:

- La valoración del profesorado implicado a través de un cuestionario.
- La valoración de los agentes de dinamización juvenil, recogida a través de un cuestionario.
- La valoración de los parlamentarios y parlamentarias mediante un cuestionario.

Evaluación de los encuentros zonales

Objetivo: valorar los encuentros zonales mediante las percepciones de los y las jóvenes parlamentarios y parlamentarias que asisten a cada encuentro y de los agentes implicados. Las valoraciones de los encuentros se recogen mediante los cuestionarios que se realizan a los diferentes agentes en la evaluación del proceso global.

Evaluación de resultados

Además del análisis del proceso, el programa desarrolla una evaluación de los resultados en la que participarán todos los actores del programa.

- Jóvenes parlamentarios y parlamentarias
- Profesorado
- Técnicos de juventud y/o Agentes locales.
- Equipo de la Secretaría del programa.

Se plantean en dos perspectivas una más cuantitativa donde se recogen los datos numéricos de participación:

- Nº de centros que participan en el programa.
- Nº de profesoras o profesores implicados en el programa.
- Nº de municipios.
- Número de jóvenes totales. Nº chicos. Nº chicas.
- Nº de jóvenes en segregación de género por municipio.

Estos datos se obtienen directamente de los registros diarios de participación, de las reuniones y fichas con los datos de cada centro, municipio...



Y otra más cualitativa sobre algunos aspectos como: las temáticas que han desarrollado en cada uno de los proyectos, sobre los contenidos, los temas, la relación con los contenidos curriculares en las programaciones de aula, la implicación del ayuntamiento en el proyecto, así como la visibilidad y el impacto social que ha tenido el proyecto en el entorno de su municipio o la valoración de la colaboración con otras entidades sociales, que tengan protagonismo en el proceso.

El impacto de la participación de los y las jóvenes

Resultados Impacto a nivel político-municipal.
Evaluación de resultados

Además del análisis del proceso, el programa desarrolla una evaluación de los resultados en la que participarán todos los actores del programa.

- Jóvenes parlamentarios y parlamentarias.
- Profesorado.
- Técnicos de juventud y/o Agentes locales.
- Equipo de la Secretaría del programa.

Se plantean en dos perspectivas una más cuantitativa donde se recogen los datos numéricos de participación:

- Nº de centros que participan en el programa.
- Nº de profesoras o profesores implicados en el programa.
- Nº de municipios.
- Número de jóvenes totales. Nº chicos. Nº chicas.
- Nº de jóvenes en segregación de género por municipio.

Estos datos se obtienen directamente de los registros diarios de participación, de las reuniones y fichas con los datos de cada centro, municipio...

Y otra más cualitativa sobre algunos aspectos como: las temáticas que han desarrollado en cada uno de los proyectos, sobre los contenidos, los temas, la relación con los contenidos curriculares en las programaciones de aula, la implicación del ayuntamiento en el proyecto, así como la visibilidad y el impacto social que ha tenido el proyecto en el entorno de su municipio o la valoración de la colaboración con otras entidades sociales, que tengan protagonismo en el proceso.

El impacto de la participación de los y las jóvenes

Impacto a nivel político-municipal.

- Consolidación del programa a lo largo del tiempo.
- La continuidad del programa en las políticas de juventud y la participación.
- La autonomía municipal para seguir desarrollando el proyecto con recursos humanos y económicos.
- Impacto a nivel de participación de los jóvenes
- Está facilitando espacios para escuchar a los jóvenes y dar respuestas a sus necesidades y respuestas sociales con su compromiso y participación.
- El aprendizaje-servicio que se visualizan a través de los proyectos desarrollados y se han aplicado a distintas situaciones.
- La riqueza y diversidad de opiniones que se están generando entre los jóvenes y la comunidad.
- Está facilitando un trabajo en red entre jóvenes y otras entidades sociales que participan en los proyectos.

- Tiene un reconocimiento por la comunidad y un protagonismo desinteresado en el conjunto de tareas que se desarrollan a través de su proyecto.

Conclusiones

Estos datos se obtienen directamente de los registros diarios de participación, de las reuniones y fichas con los datos de cada centro, municipio...

Y otra más cualitativa sobre algunos aspectos como: las temáticas que han desarrollado en cada uno de los proyectos, sobre los contenidos, los temas, la relación con los contenidos curriculares en las programaciones de aula, la implicación del ayuntamiento en el proyecto, así como la visibilidad y el impacto social que ha tenido el proyecto en el entorno de su municipio o la valoración de la colaboración con otras entidades sociales, que tengan protagonismo en el proceso.

Bibliografía

- CORTINA, A., CONILL J. (Dir), DOMINGO A. ET AL (2001): Educar en la ciudadanía. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2001. Colección: Pensamiento y Sociedad. Capítulo: El protagonismo de los ciudadanos: dimensiones de la ciudadanía, pp. 13-30.
- CORTINA, A (1999). Los ciudadanos como protagonistas.. Barcelona. Círculo de Lectores: Galaxia Gutenberg. Colección: Desafíos de nuestro tiempo.
- DELVAL, J. (2006): Hacia una escuela ciudadana. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1967): Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. Y GARCÍA, V. (2006): Parlamento Joven: un espacio de participación en los Ayuntamientos. Revista de Estudios de Juventud, 74, pp. 185-202.
- FUENTES P., AYALA A., GALÁN JOSE I., MARTÍNEZ P. (2002). Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación. Ed. Pirámide. Madrid
- GARCÍA F.F. (2003): Las ideas de los alumnado y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad. Sevilla: Díada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid. Morata.
- HERAS FERNÁNDEZ, F. (2002). Entretantos. Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad. GEA. Valladolid.
- IMBERNÓN, F. (Coord.); MAJÓ, J.; MAYER, M.; MAYOR, F.; MENCHÚ, R. Y TEDESCO, J.C. (2002): Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Graó.
- OLUQUE DOMÍNGUEZ P. (1995). Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social. Eub SL Barcelona.
- MARTÍN, I. (2006): Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España. Madrid: Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.); CABELLO, M^a.J.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GUTIÉRREZ PÉREZ, F.; SIMÓN, M^a E. Y TORRES, J. (2003): Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Graó. 156 pp.
- MARTÍNEZ BONAFÉ (coord.), CABELLO M. J., GIMENO SACRISTÁN J., GUTIÉRREZ PÉREZ F., SIMÓN ELENA M., TORRES J. Art. "Caminos para progresar y profundizar en la ciudadanía. Retos para la educación". Pág 19-25. Batlle, R. Guía práctica de Aprendizaje Servicio. Santillana Educación S.L.



OCTOPUTEST. UNA HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROYECTOS EDUCATIVOS QUE BUSCAN PONER LA VIDA EN EL CENTRO.

Ana Jiménez Talavera; Oscar Acedo Núñez; Antonio Moreno Mejías

El Octoputest es una herramienta de autoevaluación de proyectos desarrollada en el seno del proyecto Participar para poner la Vida en el Centro financiado por la AACID.

La necesidad de elaborarla surge en el grupo motor de ONGDs que se constituyó en la Fase I, con el fin de definir el marco conceptual y metodológico de proyectos educativos que busquen impulsar procesos participativos en el sistema educativo formal y que atiendan a criterios de sostenibilidad ecológica, feminismos y justicia global, es decir que pongan la Vida en el Centro. En la Fase II en un primer momento se definieron colectivamente por dicho grupo motor los indicadores a tener en cuenta. Posteriormente se agruparon en una tabla de doble entrada que contempla 8 criterios que se consideran esenciales abordar en este tipo de proyectos y 5 aspectos a tener en cuenta propios de cualquier proyecto educativo. Una vez completado el autodiagnóstico, el resultado se representa gráficamente en un Pulpo que nos permite observar de manera visual cómo de cerca o lejos estamos de integrar los criterios definidos colectivamente de qué “patas” cojeamos, además nos pistas sobre la coherencia entre el diseño de nuestras propuestas, nuestras prácticas y los impactos reales de las mismas.

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Hemos elaborado una herramienta de autoevaluación para proyectos educativos que persigan este propósito.

La herramienta se llama Octoputest y propone un ejercicio de reflexión colectiva en el seno de cada organización sobre nuestras Acciones o Proyectos Educativos. Consiste en una matriz de doble entrada donde se evalúa la presencia de:

- 8 criterios (filas): Poder, Carácter Universalizable, Los Cuidados, Interseccionalidad, Feminismos, Sostenibilidad Ecológica, Participación y Necesidades.
- En 5 aspectos (columnas) diferentes de nuestros proyectos; diagnóstico, objetivos, contenidos, metodologías e impactos.

Los indicadores que nos ayudan a medir el nivel de presencia o ausencia de esos criterios en las diferentes fases de los proyectos (aspectos) tienen forma de preguntas,

Una vez completado el autodiagnóstico, cada “Octoputest” se representa gráficamente en un Pulpo que nos permite interpretar de manera visual cómo de cerca o lejos estamos de integrar los criterios definidos y en qué aspectos del ciclo de vida del proyecto nos da pistas sobre la coherencia entre nuestras teorías y prácticas.

¿QUÉ queremos evaluar con el “Octoputest”?

Queremos evaluar nuestros proyectos educativos usando los criterios que hemos definido colectivamente como esenciales para proyectos educativos que busquen impulsar procesos participativos que pongan la Vida en el centro.

Estos CRITERIOS hacen referencia a cuestiones tales como la gestión del Poder, Carácter *Universalizable*, Cuidados, *Interseccionalidad*, Feminismos, Sostenibilidad Ecológica, Participación y Necesidades.

¿CÓMO lo queremos evaluar?

El CÓMO vamos a evaluar nuestras prácticas tiene que ver con los indicadores que hemos desarrollado. Están formulados a modo de pregunta enfrentando los 8 criterios a 5 aspectos del ciclo de vida de un proyecto: Diagnóstico, objetivos (propósitos), contenidos (universo de ideas), metodologías e impactos alcanzados.

Metodología propuesta (estas fueron las indicaciones que les dimos a las ONGDs participantes)

Esta metodología intenta responder a las preguntas vinculadas a todo proceso de evaluación relativas al *cuánto, qué, quién y cuándo*. Es una propuesta de cómo llevar a cabo este ejercicio de autodiagnóstico en el seno de cada organización que quiera aventurarse a ello.

Objetivos

- Evaluar nuestros proyectos desde los criterios definidos colectivamente para impulsar proyectos educativos que busquen participar para poner la Vida en el Centro.
 - Reflexionar sobre el conjunto de indicadores propuestos.
 - Obtener una fotografía clara de la autopercepción del equipo en cuanto al desarrollo de su proyecto educativo desde la óptica de Participar para poner la Vida en el Centro.
- Definir conjuntamente adaptaciones didácticas de mejora del conjunto de las prácticas educativas de la entidad.

¿Quién evalúa?

Equipos de trabajo compuestos por personal técnico y voluntariado, con la dinamización (si es posible) de alguna persona que asuma este rol. Es interesante que participe el mayor número posible de integrantes del equipo y que cada persona evalúe la acción-acciones en las que haya colaborado, aunque las visiones externas también son enriquecedoras para aportar otras perspectivas.

Algunos aspectos a tener en cuenta

Es recomendable que no nos empeñemos en responder de una manera cartesiana y exacta aunque la herramienta pueda parecer que busca eso. Que veamos siempre que son aproximaciones y sobre todo y lo más importante que debemos tener en cuenta es que no es una justificación para el exterior sino una evaluación propia para mejorar nuestras prácticas. No buscamos “vender motos” sino mejorar nuestras prácticas.

Pregúntate siempre los **porqués** y los **cómo**, no des respuestas inmediatas ya que muchas veces damos por sentado cosas que luego no se corresponden con la realidad. Por poner un ejemplo solemos pensar que existe una participación equitativa entre los diferentes géneros, pero cuando medimos los tiempos de intervención nos llevamos sorpresas.

Espacio y duración

Está previsto que se realice en una sola tarde, con una duración máxima de 2 horas y 30 minutos. Para poder contestar a todas las cuestiones evidentemente habrá que hacerlo una vez finalizada la acción educativa, incluso tiempo posterior. Pero ir haciéndolo en diferentes momentos nos puede dar pistas para reconducir nuestras prácticas.

Las indicaciones para cumplimentar el pulpo las podrás encontrar detalladamente en:

https://lavidaenelcentro.ecotonored.es/wp-content/uploads/2020/10/gu%C3%ADa-propuestas-did%C3%A1cticas-para-PPLV_Construyendo-Realidades-desde-la-EpD.pdf



Diferentes organizaciones realizamos el octoputest sobre algún, o algunos de los proyectos desarrollados y estos fueron los resultados.

Resultados

Devolución de las organizaciones tras trabajar el Octoputest

El Enjambre sin Reina (Proyecto Huertos Escolares)

¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?

Resaltar que no tenemos medidores del cambio producido.

Las patas de Sostenibilidad y feminismos están bien. La pata de Cuidados está floja.

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

Mejorar el diagnóstico, los espacios de toma de decisión.

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto

Respecto a CAMBIOS PRODUCIDOS: Generar indicadores de impacto. Generar herramientas concretas que midan nuestros resultados.

RESPECTO A PODER: Visibilizar y preguntarnos cuáles son los espacios de toma de decisión de nuestro proyecto. ¿Los tenemos? ¿Los visibilizamos?

GEP&DO (Observatorio de Género sobre Economía, Política y Desarrollo)

¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?

No nos han sorprendido pero si nos ayuda a visibilizar de forma más clara dónde debemos mejorar. Ofrece una fotografía muy visual de nuestras fortalezas y debilidades. No se aborda la paridad en nuestro observatorio pues son todas mujeres. La participación depende del tipo de acciones.

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

Claramente criterio-tentáculo de sostenibilidad ecológica y del poder. En lo relativo a Sostenibilidad ecológica se tienen disparidad de visiones. Problema en cuanto al reparto de poder por los roles académicos que se reproducen.

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto

Trabajar a nivel interno los déficits detectados en materia del poder y de sostenibilidad ecológica. Ampliar, transformar las actuales vías de participación que están limitadas por la disponibilidad de recursos.

MAD AFRICA (EducaDundu)

¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?

- El Diagnóstico suele estar centrado en lo interno, es poco participativo.
- Se suponen los impactos, hay poco control de lo que se logra.
- Objetivos y contenidos con carácter más participativo.

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

El apartado de diagnóstico debemos hacerlo con más participación de las personas y entidades beneficiarias, teniendo en cuenta no sólo su evaluación, sino también sus nuevas ideas y propuestas. En la

fase de evaluación de los cambios producidos, tenemos que trabajar más sobre los indicadores, que nos sirvan para medir el impacto.

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto

N/C

**PROCLADE (Proyecto Iceberg)
¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?**

Que en identificación anda flojo y en impacto también pero porque aún no se ha evaluado mucho y no sabemos. Que a pesar de que el proyecto trabaja la justicia climática y de género, todos los aspectos no están incorporados. Que está bastante flojo en participación, interseccionalidad y poder y que va por buen camino en cuidados, feminismos y sostenibilidad ecológica.

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

Mejorar los procesos de participación del profesorado y del alumnado y de las personas voluntarias. Mejorar la identificación, especialmente en participación y cuidados. Trabajar con menos grupos (centros) y hacer menos actividades. Priorizar los cuidados, que en los espacios que se generen siempre haya un rato de compartir emociones, siempre tener en cuenta las necesidades por género y dispositivo para corregir los desequilibrios. Visibilizar y poner en valor los cuidados durante todo el proceso. Formar al equipo para aprender sobre como incorporar los aspectos del pulpo con metodologías concretas: por ejemplo: como medir las relaciones de poder en el grupo tal. Promover actividades con una relación más directa con el entorno. Favorecer la empatía con dinámicas y medios.

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto.

Aprovechar más los países del videojuego para trabajar la interseccionalidad y la diversidad humana. Trabajar más los sures y nortes globales. Reducir los contenidos, agruparlos para que las sesiones en los centros se aprovechen mejor, con más reflexión, más emoción y más participación. Reducir los grupos para ofrecer mayor calidad, más tiempo, más cuidados, más vínculo. Lo siento, mañana se me ocurrirán propuestas más concretas!! gracias, menuda reflexión!

**LA GUIOSFERA (proyecto educativo transformador)
¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?**

Que somos unas mediocres :_D en la mayoría de aspectos/criterios nos lo planteamos, lo incorporamos, lo intentamos y lo luchamos, pero normalmente nos falta trabajar muchos de los aspectos más a nivel interno, superando los estreses, falta de tiempo, carencias de cuidados del grupo etc., para poder aplicarlo y marcar la casilla de SIEMPRE [X] alguna vez, y no siempre el MUCHAS VECES [X] jeje

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

Buscar y dedicarnos más tiempos para la reflexión interna, que nos permitan hacer autocrítica y entrar en profundidad en cada uno de los criterios a conciencia plena.

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto

Cuidados del grupo, tiempos para reflexionar, salir de la turbina, y que esto sirva para encauzar y mejorar las carencias que hemos sentido en el grupo al realizar el Octoputest.

**ECOTONO (Participar para Poner la Vida en el Centro)
¿Qué podemos resaltar de los resultados del autodiagnóstico?**



Hemos coincidido bastante en la apreciación y valoración, aun teniendo relaciones diferentes con el proyecto.

Existen categorías de respuestas que no responden a las preguntas, sería más apropiado introducir Nada - Poco - Algo - Bastante

Los objetivos solemos tenerlos claros pero luego...

En el diagnóstico atendemos a ideas preconcebidas sobre lo que deberá ser el proyecto, tenemos bastantes limitaciones de tiempo y tendemos a apreciaciones principalmente cuantitativas.

Existen cuestiones en las que ni nos habíamos fijado, sobre todo en lo relativo a carácter universalizable y la interseccionalidad

En general tenemos buenas intenciones pero nos vamos desinflando por el camino

Tenemos grandes dificultades para medir o tener feedback de los impactos reales de nuestro proyecto una vez ejecutado

Sería interesante pensar en fuentes de verificación para muchas de las preguntas que nos hemos formulado en el aspecto de impacto

¿Qué sería necesario priorizar para mejorar los proyectos de la entidad en línea con Participar para Poner la Vida en el Centro?

Al ser nuestro proyecto una propuesta principalmente metodológica los contenidos que se trabajan son algo aleatorios. Con una propuesta metodológica no se consigue trabajar todo. Tenemos que seguir generando herramientas que obliguen a trabajar criterios más allá de los guardianes

Tenemos que desarrollar estrategias para que haya un trasvase directo entre las fases “Abordaje de la temática” y “mi relación con el tema” y el resto de las fases

Indicad alguna adaptación que propondrías para vuestra propuesta didáctica. Puede ser referida a cualquier criterio y cualquier aspecto

- Asegurarnos de que en todas las fases del proyecto se abordan estos criterios ya sea mediante herramientas o actividades que lo fuercen (guardianes). Particularmente para los cuidados y la sostenibilidad ecológica tenemos que seguir desarrollando estrategias didácticas que integren los contenidos (son las patas más flojas)
- Diseñar fuentes de verificación que nos permitan medir mejor los impactos. Quizás diseñando con más intención y de manera más fina las evaluaciones finales.
- Incluir en la propuesta trabajo sobre los procesos que hacen posible la vida de manera explícita.

Conclusiones

Las conclusiones estarán referidas a la herramienta Octoputest y la utilidad que presenta como herramienta de autoevaluación para las organizaciones y no tanto respecto a las conclusiones extraídas por cada una de las organizaciones para cada uno de sus proyectos analizados, ya que habría que describir cada uno de los proyectos y no es el caso.

Generalidades previas

Es preciso resaltar que hemos huido de la cuantificación numérica. Hemos buscado pretendidamente forzarlos a pensar en otros términos que no sean numéricos para romper con la lógica cartesiana, ya que precisamente lo que vamos buscando en la propia propuesta es integrar, complejizar, huir del reduccionismo.

Otra conclusión importante es que en este caso si ha existido una puesta en común, pero el objetivo de esta herramienta de autoevaluación no es “rendir cuentas” ante nadie. Estamos acostumbrados a que en las evaluaciones tengamos que demostrar, justificar, etc lo que provoca en numerosas ocasiones que el fin

último de las evaluaciones, que es mejorar nuestras prácticas y ampliar el impacto de nuestras acciones “transformadoras”, quede diluido.

Es una evaluación diseñada con el fin único de mejorar nuestras intervenciones educativas.

Conclusiones

A continuación describiremos las principales conclusiones de manera genérica. Es preciso aclarar que el observatorio Gep and Do no desarrollan proyectos educativos, además se contradicen entre lo escrito (y lo comentado que coincide con lo escrito) y los colores utilizados. En la puesta en común hubo bastante acuerdo entre las personas participantes por lo que no haremos distinciones entre colectivos. Realmente fue un testeo de la herramienta que cumplió una doble función, por un lado los colectivos participantes hicimos una primera evaluación de algún-algunos de nuestros proyectos, por otro lado nos sirvió para evaluar la propia herramienta de la que elaboramos una segunda versión con las mejoras sugeridas que es la que ofrecemos ya como anexo.

- Los colectivos generalmente son temáticos (Medio Ambiente, género, interculturalidad, etc...) y nos cuesta complejizar e integrar otros contenidos o miradas que deberían estar presentes en nuestras prácticas- Por romper una necesaria lanza a nuestro favor asumimos que no nos da la vida para todo y que muchas de estas propuestas son lo suficientemente nuevas como para que aun no nos haya dado tiempo integrarlas-Esto hace que los resultados obtenidos en los tentáculos relacionados con las temáticas propias de los colectivos aparezcan con unas valoraciones más positivas en algunas ocasiones y en algunos aspectos, principalmente objetivos y contenidos. Consideramos que esta herramienta nos ofrece la posibilidad de ir atendiendo a aspectos que de otra manera se nos pasarían por alto.
- Tenemos buenas intenciones, solemos incorporar algunas de estas cuestiones en objetivos y en contenidos pero ni adaptamos nuestras metodologías y actividades para ello, ni medimos si lo estamos consiguiendo. Esto se percibe claramente en los colores usados en los sectores correspondientes de los diferentes tentáculos.
- Generalmente las organizaciones no tenemos medidores de los cambios producidos, ni siquiera sabemos cómo medirlos. Se presuponen los impactos, hay poco control de lo que se logra. Esto se percibe en los colores blancos o rojos del último sector de los tentáculos. No tenemos indicadores de evaluación que consideren el impacto a medio-largo plazo que generan nuestras acciones educativas. Creemos imprescindible generar indicadores de impacto respecto a los nuevos criterios que estamos incorporando tales como la gestión del poder, la interseccionalidad, el carácter universalizable, los cuidados, los feminismos más allá de la participación paritaria, la sostenibilidad ecológica, etc.
- La representación visual nos parece esencial ya que si no la matriz de doble entrada supondría una información muy difícil de gestionar.
- Ayuda a visibilizar de forma clara en que criterio y en qué aspecto del proyecto mejorar. Desmenuza y complejiza los criterios considerados a tener en cuenta para desarrollar proyectos educativos que pongan la vida en el centro.
- Una característica importante de la herramienta es que aborda el trabajo sobre los 8 criterios en el ciclo completo de un proyecto desde el diagnóstico hasta los cambios producidos.
- Pone de relevancia la necesidad de participación de los diferentes grupos implicados en la fase de diagnóstico y atendiendo a los 8 criterios descritos.
- Pone de relevancia una obviedad, que siempre olvidamos que es la necesidad de pararnos a repensar nuestras prácticas.
- Reconocemos que es un trabajo en “proceso” del que estamos aprendiendo muchísimo.
- Otro aspecto que no podemos olvidar es que inevitablemente las patas del Pulpo (los criterios)



están interrelacionados entre sí. No debemos considerarlos compartimentos aislados unos de otros, sino más bien un entramado que se entreteje. Los separamos en “patas” para mayor claridad pero asumiendo siempre que son compartimentos permeables.

- Es importante atender a los niveles de evaluación. Conviene tener en cuenta que existen diferentes niveles de evaluación. Para su caracterización nos basamos en una clasificación que realiza la Cooperativa Garúa. Plantean 6 niveles:

Nivel 0: referido a diagnóstico. Nivel1. Satisfacción general. Nivel2. Aspectos de la acción formativa. Nivel3. Objetivos de aprendizaje. Nivel 4. Aplicación de los aprendizajes. Nivel 5. Impacto Social.

En el Octoputest hemos optado por no incorporar el nivel 1. La herramienta incorpora el diagnóstico, y plantea cuestiones relacionadas con los aspectos de la acción formativa, acerca de los objetivos, los contenidos y la metodología utilizada siempre dentro del marco referido. Los indicadores que nos permiten valorar los objetivos de aprendizaje, de aplicación de los aprendizajes obtenidos y de impacto social se encuentran principalmente en la última columna (cambios producidos).

Es una herramienta que nos facilita desarrollar adaptaciones didácticas posteriores para seguir aproximando nuestras acciones educativas a prácticas transformadoras que realmente pongan la Vida en el Centro.

Octoputest Completo:

https://lavidaenelcentro.ecotonored.es/wp-content/uploads/2020/10/gu%C3%ADa-propuestas-did%C3%A1cticas-para-PPLV_Construyendo-Realidades-desde-la-EpD.pdf

Bibliografía

Max-Neef, Manfred A. (2006). Desarrollo a escala humana. Conceptos aplicaciones y algunas reflexiones (3ª ed). Barcelona: Icaria Editorial, S. A.

Pérez Orozco, Amaia (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid. Traficantes de sueños.

Prats Fernando, Herrero Yayo y Torrego Alicia (2017). La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico.

APRENDIENDO A EVALUAR EL IMPACTO DE LAS INTERVENCIONES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

M.P. Torres Martín de Rosales

Estudio realizado por la ONGD Fundación Albihar, acompañada por Periferia Consultoría Social y gracias a la financiación de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). Se ha llevado a cabo siguiendo la metodología de investigación – acción – participativa. Contando con la participación de personas y organizaciones ámbito de la EpD y responsables de ONGD andaluzas, y personas especialistas en EpD y Evaluación, procedentes del ámbito universitario y de consultoras expertas en evaluación de impacto.

Y se desarrollado en las siguientes fase:

1. Fase de diagnóstico: Se realizó un análisis en profundidad del contexto, que permitiera acercarnos, de manera sólida y fundamentada, a la problemática objeto del estudio.

2. Fase análisis y sistematización. La información obtenida en la fase de diagnóstico nos condujo a abrir dos líneas principales en el estudio de investigación:

2.1. En la primera línea de investigación: reflexión y construcción colectiva en torno al concepto de impacto en las intervenciones de EpD, los pasos seguidos fueron los siguientes:

- *Trabajo de campo:* Con aquellas organizaciones que participaron en el estudio, se realizó una entrevista en profundidad.
- *Transcripción y análisis:* Posteriormente, se transcribieron todas las entrevistas, y se realizó un análisis e interpretación de los discursos y datos compartidos por las organizaciones.
- *Elaboración de un Segundo Informe:* Con todas las conclusiones, se elaboró un segundo Informe, en el que se realizó una aproximación al concepto de impacto en la EpD que se presenta en el capítulo
- Los *resultados* más significativos se devolvieron para su discusión en un encuentro con las organizaciones que participaron en el estudio.

2.2. La segunda línea de investigación sobre métodos y herramientas para medir el impacto en la EpD se desarrolló de manera paralela a la primera línea, a través de las siguientes etapas:

- Selección de los diseños de marco lógico a analizar: Se recopilaron varias matrices de planificación de diferentes intervenciones de EpD para su análisis en profundidad.
- Trabajo de campo: Posteriormente, se realizaron varias reuniones de trabajo para revisar las matrices compartidas. Junto a varias personas expertas en metodologías de proyectos, se llevó a cabo un análisis en profundidad de la lógica de los diseños de las estrategias, de los indicadores utilizados para medir los impactos, etc.
- Análisis y sistematización: De todas las conclusiones obtenidas tras el análisis de las matrices de planificación. Como resultado de las reflexiones y conclusiones obtenidas a través de estas dos líneas de investigación, se elaboró una propuesta de itinerario de evaluación de impacto para las intervenciones de EpD

Resultados

1. ¿Cuál es el concepto de impacto que manejan las organizaciones en sus intervenciones de EpD?

- El primero resultado que ha revelado este estudio, es que no existe un concepto común, compartido y consensuado del término impacto entre las ONGD.

- Se ha observado que las organizaciones acostumbran a utilizar este término de forma indiscriminada, otorgándole diferentes significados.



- Por otro lado, se detecta también que las organizaciones sitúan el impacto en momentos diferentes de la intervención, y con alcances muy distintos.
- También se han identificado una serie de elementos comunes en torno al concepto de impacto:
 - Noción de cambio y transformación. Existe un consenso relativamente aceptado entre las organizaciones en asociar el impacto a la idea de cambio. En este sentido, para que las intervenciones de EpD generen impacto es necesario que se dé un cambio en las personas y colectivos destinatarios.
 - La idea de procesos de EpD: Otro de los elementos del concepto de impacto que comparten la mayoría de las organizaciones es que no es posible hablar de impacto o, por lo menos observarlo y evidenciarlo en el corto plazo.
 - Existe la idea de que medir el impacto en la EpD es una cuestión que se considera inabarcable: De manera bastante generalizada, las organizaciones comparten la idea de que evaluar procesos educativos es una tarea muy complicada e incluso se manifiesta la opinión de que es una tarea que resulta inabarcable.

Por otro lado, hay algunas organizaciones que manifiestan que, en ocasiones, esta idea de imposibilidad de evaluar el impacto, puede esconder razones vinculadas a la falta de planificación y reflexión sobre los cambios que se quieren alcanzar con las intervenciones de EpD.

Otras organizaciones opinan que el argumento de la inabarcabilidad de la tarea de evaluar el impacto puede ser un pretexto para no mostrar que, en realidad, hay organizaciones que no creen que el verdadero cambio social y personal sea posible.

A pesar de todas estas dificultades, **muchas organizaciones están convencidas de que hay que superar el discurso de la imposibilidad de medir el impacto**, sin obviar que se trata de un importante desafío.

2. ¿Qué elementos, identificados por las organizaciones, facilitan y/o dificultan la medición o valoración de su impacto en EpD?

Analizando las respuestas de las organizaciones podemos clasificar estas limitaciones y dificultades en tres categorías que están interrelacionadas y, muchas veces, vinculadas entre sí:

2.1. Dificultades propias de la idiosincrasia de la EpD:

- El factor temporal
- El factor subjetivo inherente a los cambios/impactos en la EpD
- Procesos de EpD en el ámbito de la Educación Formal

2.2. Limitaciones derivadas del contexto de financiación del que dependen la mayoría de las organizaciones

2.3. Obstáculos que proceden de las propias ONGD:

- La cultura organizacional de cada entidad
- La importancia que se otorga a la actividad
- La dificultad para identificar el cambio
- La falta de formación
- La falta de diseños adecuados
- La falta de métodos y herramientas para medir el impacto
- Las resistencias al cambio

3. ¿Cómo miden o valoran, las organizaciones, el impacto de sus intervenciones y qué metodologías y herramientas suelen utilizar para valorar su impacto en EpD?

La mayoría de las organizaciones, se sirven de los indicadores establecidos dentro de un Marco Lógico de intervención, para medir o valorar su impacto.

Tras la revisión de varios diseños de marcos lógicos de intervenciones de EpD, se identificaron debilidades en el diseño de la secuencia de cambios y la falta de indicadores adecuados:

- Inconsistencia en el planteamiento de la secuencia causal hacia el camino:

En el diseño de las intervenciones de EpD se suelen observar vacíos en la secuencia lógica de objetivos, resultados y actividades que llevan al cambio, es decir, no se percibe fácilmente cuál es la sucesión lógica que lleva a los cambios que pretende obtener la intervención. Como resultado, en los diseños de las intervenciones de EpD hay elementos del proceso de cambio que quedan ocultos o que directamente se obvian.

- Carencia de indicadores adecuados para valorar cambios:

Las organizaciones emplean diferentes tipos de indicadores, según lo que pretenden medir (participación, eficacia, eficiencia...), y según la etapa del proceso que quieren valorar (proceso, resultados, productos...). En su mayoría utilizan indicadores de proceso, como pueden ser indicadores de participación, indicadores de grado de satisfacción e indicadores de producto, tales como materiales producidos, indicadores de alcance, etc.

Aunque en los marcos lógicos revisados no se ha identificado la formulación de indicadores de impacto, sí se han encontrado algunas organizaciones que utilizan indicadores más cercanos al impacto, como pueden ser indicadores de efectos: indicadores de cambios de aprendizaje, indicadores de cambio de actitudes, indicadores de aplicabilidad de lo aprendido, etc.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de analizar los indicadores que las organizaciones utilizan para medir su impacto, fue el nivel en el que los sitúan dentro de la matriz de planificación. En este sentido, la gran mayoría de las organizaciones entienden que su espacio “natural” debería ser a nivel del Objetivo General. Sin embargo, las entidades reconocen que, en la práctica, no suelen situarlo en este nivel, tal y como pudo comprobarse, ya que en ninguna de las matrices de planificación analizadas se identificaron indicadores de impacto a este nivel.

Conclusiones

1. ¿Cuál es el concepto de impacto que manejan las organizaciones en sus intervenciones de EpD?

- Las definiciones de impacto que manejan las organizaciones están estrechamente vinculadas a su forma de entender e interpretar la EpD. En este sentido, el concepto de impacto se retroalimenta del enfoque teórico de la EpD del que parte cada una de las organizaciones.
- Tal vez no sea imprescindible que las organizaciones compartan un concepto único y consensuado del impacto en la EpD. Sin embargo, consideramos que sería muy recomendable que cada organización, reflexionara y elaborara su propio concepto de impacto.
- Contar con ese marco de referencia específico y definido proporcionaría a las organizaciones mayor seguridad y precisión a la hora de valorar el impacto a lo largo de sus intervenciones.
- También se sugiere delimitar el alcance de ese impacto para cada intervención de EpD, es decir, precisar hasta dónde se va a llegar en el marco de la intervención concreta, en relación con ese cambio que ha definido la organización, dentro de su marco de referencia específico.

2. ¿Qué elementos, identificados por las organizaciones, facilitan y/o dificultan la medición o valoración de su impacto en EpD?



- Existen dificultades y limitaciones de diversa índole que las organizaciones participantes han puesto de manifiesto a la hora de evaluar los cambios o efectos que quieren conseguir con sus intervenciones. Todas ellas reconocen que el reto es complicado. Sin embargo, consideramos que, siendo esto cierto, debemos ser conscientes de que se trata de un desafío que las organizaciones hemos de comenzar a superar, dada su importancia estratégica.
- Dependiendo de cuáles sean las dificultades que cada organización afronta, su ámbito de influencia será menor o mayor: aquellas dificultades que estén más cerca del ámbito de influencia de las organizaciones, es decir, las que dependen de su cultura organizacional, son en las que tenemos que poner más empeño en revertir o mitigar.

Identificar y gestionar de manera adecuada las dificultades que aquí exponemos, evitaría que los argumentos compartidos en torno a la dificultad de evaluar la EpD se conviertan en discursos que nos proporcionen pretextos para postergar nuestro compromiso con una verdadera y sólida cultura evaluativa. Este es, quizás, uno de los mayores y más importantes desafíos que se nos plantea a las organizaciones en materia de EpD.

3. Conclusiones sobre los indicadores que emplean las organizaciones para valorar el impacto en sus intervenciones de EpD.

Las principales reflexiones y aprendizajes que las organizaciones participantes nos compartieron y que entendemos pueden ser útiles para afrontar esa debilidad que las propias organizaciones reconocen a la hora de definir y seleccionar sus indicadores, son:

- Es necesario identificar indicadores propios adaptados a las características de la intervención: Si bien es cierto que existen propuestas de baterías de indicadores de EpD recogidos en distintas publicaciones que pueden servirnos para situar y ordenar los indicadores de nuestra intervención, las organizaciones debemos ser prudentes a la hora de utilizarlos, y recordar que no existe un único conjunto de indicadores para medir impacto de la EpD, ya que se corre el riesgo de utilizar ese tipo de herramientas de manera equivocada, como un catálogo o inventario de indicadores, que copiamos y reproducimos, en lugar de ser utilizadas como modelos que orienten y sirvan de punto de partida para la elaboración de indicadores propios.

Por ello, como la realidad de cada intervención de EpD, con sus peculiaridades y características propias, también deben serlo los indicadores que elaboremos para aproximarnos a ella.

- La elaboración y selección de los indicadores debe realizarse de manera estratégica:

Otra reflexión, muy relacionada con la anterior, se refiere a si la visión con la que se construyen y seleccionan esos indicadores es o no estratégica., es decir, si esa selección, evidencia la existencia de un plan que sustenta la validez y la utilidad de dichos indicadores, para valorar y medir lo que realmente se quiere conocer. De esta manera, es importante seleccionar indicadores que cuenten con una visión más estratégica, con una mirada al largo plazo, orientados a valorar la transformación, el cambio y el impacto, y que por tanto, no dependan sólo de la intervención, sino de la propia estrategia de EpD o Teoría de Cambio de la entidad. Por esta razón, aquellas organizaciones que plantean sus intervenciones de EpD, con una visión de programa, a largo plazo son las que más están avanzando en el reto de evaluar las cuestiones de impacto de sus intervenciones.

- Los indicadores deben elaborarse como resultado de un análisis de la realidad: Además de sugerir que cada entidad elabore sus indicadores propios adaptados a cada intervención de EpD, evitando dentro de lo posible utilizar indicadores genéricos, se recomienda también que dichos indicadores partan de un proceso de diagnóstico de la realidad de las personas y entidades con las que se va a intervenir estableciendo una línea de base que se pueda utilizar como parámetro de referencia para contrastar la información que se obtenga de los indicadores.

Bibliografía

Olga Nirenberg , Brawerman Josette , Violeta Ruiz, 2000. “Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales”

Gómez Pérez, JM; Jiménez Rivero, M; Rosado Morón, I; Sánchez Jacob, E. (2019) “Nadie dijo que fuera fácil. Un relato colectivo, optimista y cuestionador sobre cómo las ONGD implicamos a la ciudadanía”. ONGAWA/AECID.

Ochoa, M.D. y Torres, M.P. (2014). Evaluar la Educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias.

Rodríguez San Julián, E; Boni, A; Arias, B; Ballesteros, JC; Megías, I. (2014) Evaluación ex ante en Educación para el Desarrollo. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal. UPV/AECID. ISBN: 978-84-695-9376-9

Torres, M.P, Ochoa, M.D. y García, MJ. (2019). Aprendiendo a evaluar el impacto de las intervenciones de EpD.



ANÁLISIS INTEGRADO DE OBJETIVOS PARA MEDIR EL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE MOVILIDAD INTERNACIONAL EN COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO (CUD)

M. Hernández Merino

Introducción

El compromiso que la Universidad tiene en materia de CUD (Cooperación Universitaria al Desarrollo) se puede definir por las siguientes dimensiones o líneas de acción:

- Sensibilización, fomento del pensamiento crítico e impulso de la transformación social (movilización).
- Transversalización de la CUD en las funciones propias de la Universidad: docencia (educación) e investigación
- Apoyo a los agentes sociales de desarrollo: asistencias técnicas a agentes de cooperación al desarrollo o fortalecimiento institucional de entidades contrapartes de educación superior e investigación.



Los vínculos que se establezcan entre los diferentes actores participantes en el programa (estudiantes, PDI y representantes institucionales en la Universidad, y agentes de desarrollo) y la forma en que éstos interactúen, tendrán una repercusión diferenciada en las dimensiones de la CUD antes mencionadas y en los impactos sobre el desarrollo.

Del análisis de las diferentes acciones desarrolladas en los últimos años en relación con la movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación universitaria al desarrollo, se han identificado 4 modelos de interacción entre los agentes implicados en este tipo de programas:

1.- Modelo académico:

En este modelo la relación predominante se establece entre el/la estudiante y el profesorado. El interés principal reside en la realización de investigaciones, estudios o prácticas priorizadas por un determinado departamento o grupo de investigación en la universidad de origen del estudiante. La actividad a realizarse en escasas ocasiones ha sido identificada por el agente contraparte en destino, por lo tanto, éste resulta ser un objeto (pasivo) de estudio más que el destinatario final de los resultados del mismo. Se descuida en este modelo la devolución de resultados a los agentes contrapartes para su aplicación. El/la estudiante tiene, en estos casos, un importante reconocimiento académico por esta actividad (proyecto fin de carrera, prácticas obligatorias en su titulación, etc.), y no se le exige conocimiento e interés sobre la cooperación al desarrollo.

2.- Modelo de voluntariado

La relación predominante se establece entre el/la estudiante y la contraparte en terreno, entre los cuales se establece un fuerte vínculo emocional.

Los/as estudiantes adquieren una experiencia personal muy enriquecedora, involucrándose fuertemente con los agentes de desarrollo en destino que, por lo general suelen ser ONGDs o asociaciones solidarias. Los/

as estudiantes suelen tener formación previa sobre cooperación o inquietudes de voluntariado y solidaridad, y regresan motivados para su implicación en procesos de sensibilización en el lugar de origen. El trabajo desarrollado por el/la estudiante se aleja de su formación universitaria, por lo que no suele obtener por ello reconocimiento académico oficial o convalidación por prácticas y formación reglada incluida en su plan de estudios. El profesorado tutor se involucra poco en las acciones, al estar éstas poco relacionadas con sus intereses académicos y resultar difíciles de transversalizar en su docencia o investigación.

3.- Modelo de cooperación interuniversitaria:

La relación predominante se establece entre el profesorado tutor y la contraparte en destino que resulta ser, por lo general, una institución de educación superior y/o de investigación.

Las relaciones entre ambas entidades se centran en intereses académicos, participando conjuntamente en proyectos de cooperación interuniversitaria (Proyectos de Innovación para el Desarrollo – AECID-, Erasmus+ KA2, etc.). La movilidad de los estudiantes resulta ser un instrumento para fortalecer estos vínculos y colaborar en las actividades programadas en los proyectos.

Los/as estudiantes desempeñan un trabajo técnico y científico especializado en un espacio universitario, sin involucrarse con el resto de colectivos sociales que le permitirían familiarizarse con otra realidad más predominante en el país de destino. Este tipo de trabajo aporta menos enriquecimiento personal al estudiante, que considera la estancia un trámite más para la finalización de su carrera.

4.- Modelo integral de CUD

En este modelo, las relaciones entre los 3 principales agentes: estudiante, profesorado y agente contraparte, son equilibradas, respetándose los intereses de cada uno de ellos.

Las tres partes entienden que la movilidad debe responder a los objetivos planteados de:

- sensibilización y educación en valores de los/as estudiantes para que lleguen a ser motores de transformación social,
- mejora de la calidad de la función universitaria a través de la transversalización de la Cooperación al Desarrollo en los planes de estudio y programas de investigación,
- mejora de la calidad de vida de las poblaciones en los países de destino a través del apoyo, asistencia técnica y fortalecimiento de los agentes de desarrollo contrapartes, y la generación de conocimiento útil para la implementación de alternativas de desarrollo sostenibles.

Los tres primeros modelos teóricos que han sido identificados responden a posicionamientos extremos de estos sistemas de relaciones. En la mayoría de casos nos encontraremos con sistemas intermedios.

Además, no todos los programas de movilidad de estudiantes en proyectos de cooperación al desarrollo tienen como objetivo lograr resultados en las tres líneas de acción anteriormente expuestas. Éste será sólo el caso del modelo integral.

Las estructuras de cooperación universitarias, en función de los objetivos definidos en sus programas de movilidad, focalizarán su trabajo en determinados agentes participantes y determinarán el tipo de relaciones que deben establecerse y fomentarse entre los actores implicados.

La evaluación de los programas de movilidad de la comunidad universitaria en proyectos de CUD deberá, por tanto, analizar estas interrelaciones e identificar el modelo al que más se asemejan. De esta forma, las universidades podrán prever los impactos y resultados de esta herramienta, definir los indicadores pertinentes para su evaluación y poner en marcha las acciones que contribuyan a la consecución de los objetivos definidos en los mismos, detectando las posibles desviaciones que se pudieran estar dando con respecto a los objetivos perseguidos.

La Universidad de Córdoba pretende convertir el programa de movilidad en un instrumento que integre las 3 líneas estratégicas de CUD anteriormente mencionadas. Para ello es imprescindible que responda a un modelo integral en el que se establezcan vínculos equilibrados entre los diferentes agentes implicados en el

programa (estudiantes, PDI y representantes institucionales, y agentes de desarrollo contrapartes o socios) y se respeten los intereses de cada uno de ellos.

Lograr este equilibrio y que el programa de movilidad de estudiantes tenga un impacto positivo en todas las líneas estratégicas de CUD, requiere una importante labor de programación en torno a la identificación de contrapartes, la negociación con el profesorado y la institución, y la formación del alumnado y una constante evaluación sobre este equilibrio de objetivos planteados.

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Para el análisis del modelo de cooperación seguido por la UCO, se organizó un encuentro-taller para la evaluación participativa del programa de movilidad para acciones de CUD, al que asistieron agentes claves en el proceso:

- 14 personas vinculadas a la UCO (Personal Docente e Investigador, personas técnicas del Área de Cooperación y Solidaridad, y personas con responsabilidades institucionales de diferentes Centros y Vicerrectorados)
- 9 representantes de agentes de cooperación al desarrollo (de ONGDs y de cooperación descentralizada)
- 21 estudiantes beneficiados/as de las becas en proyectos de cooperación al desarrollo.

En el Encuentro se expusieron los objetivos del programa y se analizaron los diferentes modelos de implementación del mismo, en función de las sinergias e interrelaciones entre los agentes participantes.

Se llevó a cabo un ejercicio de reflexión por grupos en torno a la mejora del programa que favorecieran el impacto del programa en las 3 dimensiones planeadas:

- La sensibilización de las personas participantes en el programa.
- La transversalización de la Educación y Cooperación para el Desarrollo en las funciones propias de la Universidad.
- El Desarrollo Humano de la región y utilidad para las organizaciones de desarrollo locales o socias, a través de la asistencia técnica y fortalecimiento institucional.

Los grupos de trabajo se organizaron de forma que hubiera en todos ellos participantes de cada uno de los perfiles de asistentes al encuentro (representantes institucionales de la UCO, técnicos/as de agentes de cooperación al desarrollo, y estudiantes), y de forma que se encontraran en un mismo grupo las personas o entidades de sectores o áreas de conocimiento comunes. A los tres grupos se les facilitó un documento guía para orientar la reflexión y las propuestas, que resultó de gran utilidad para el análisis del programa desde diferentes dimensiones de la CUD. Las medidas propuestas se organizaron en torno a los distintos ejes de CUD y en función de los actores destinatarios o impulsores de la actividad propuesta.

Resultados

Las medidas ya en marcha y las propuestas en el taller participativo para la mejora del programa de becas CUD, se ordenaron en las diferentes dimensiones y objetivos del programa de movilidad, en función de las vinculaciones o relación entre actores que contribuían a fomentar.

Como se observa en la figura, parte de las medidas propuestas requiere la coordinación entre 2 o 3 de los actores participantes para su posible implementación, por lo que las ideas se situaron en posición intermedia de los agentes implicados.



Para aprovechar al máximo el espacio de encuentro de los grupos de interés de la CUD, el evento se organizó de manera que, además de la obtención de propuestas para la mejora del impacto del programa de movilidad, se obtuvieran resultados en torno al aprendizaje y comprensión sobre la CUD, la conformación de redes y contactos, generación de ideas proyectos, etc.

El desarrollo de la actividad en su conjunto, y su utilidad fue valorada muy positivamente por las personas asistentes. De las 31 personas que completaron la encuesta, a 13 de ellas el taller les sirvió de aprendizaje personal, a 23 personas para reflexionar sobre la función y utilidad de la CUD, a 15 para la generación de ideas de proyectos y acciones futuras y a 15 para contactar con otras personas y agentes de cooperación al desarrollo. Todas ellas declararon que el evento fue de alguna utilidad entre las expuestas en la encuesta.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones obtenidas del encuentro es que las medidas impulsadas por el Área de Cooperación y Solidaridad para fomentar el modelo integral del programa y facilitar las relaciones entre los agentes implicados, son bien valoradas por los colectivos participantes en el taller. Una parte de las propuestas generadas está orientada a reforzar dichas medidas ya existentes.

El análisis de los cuatro posibles modelos de programas de movilidad en función de la interacción de sus agentes participantes ha resultado de gran utilidad para la reflexión sobre los objetivos planteados en el programa y la propuesta de medidas que favorezcan el modelo integral de consecución de los objetivos de la CUD.

Pensamos que las estructuras universitarias coordinadoras de programas de movilidad de estudiantes, podrán extraer de esta experiencia las medidas propuestas que sean pertinentes en función del modelo que persigan (académico, de voluntariado, de cooperación interuniversitaria, o integral), reforzando a los agentes claves en cada caso una vez hayan evaluado a qué modelo se ajustan en sus programas de movilidad.

Durante la marcha del taller se detectó que todas las personas participantes mostraron en los debates generados un gran respeto y comprensión sobre las diferentes visiones y objetivos del programa y la necesidad de llegar a un equilibrio entre ellas. Creemos que en este aspecto, la visualización gráfica de los diferentes modelos, y en concreto del modelo integral, resultó de gran utilidad para focalizar la atención a los objetivos planteados.

Se ha concluido además, que es necesario hacer una evaluación más profunda del programa para medir el impacto en cada una de las dimensiones planteadas para conocer cuáles son las áreas más débiles y, por tanto, en qué medidas habrá que hacer mayor incidencia para lograr ese equilibrio integral de los objetivos planteados. Una parte de la información necesaria para la evaluación se puede obtener de la documentación generada por el propio programa de movilidad y las medidas implementadas para incrementar su impacto, pero se ha detectado que hay una fuerte componente actitudinal y personal que es necesario evaluar a través de encuestas a los actores participantes (estudiantes, personal docente e investigador, y responsables de las organizaciones de acogida o contrapartes).

Al mismo tiempo, el proceso de evaluación en sí ha generado otro nivel de impacto en el ámbito de la CUD. La metodología utilizada basada en la reflexión participativa por grupos mixtos conformados por diferentes actores (estudiantes, profesorado y representantes de agentes de desarrollo) y la posterior puesta en común ha facilitado el intercambio de experiencias, el aprendizaje mutuo, la comprensión de los intereses propios de cada agente, la generación de ideas proyecto y la motivación de los participantes para su implicación en las medidas propuestas. Estos impactos fueron reflejados en las fichas de evaluación entregadas al final del encuentro-taller a las personas asistentes.



STOP MINAS: Construcción colectiva de un jardín para la paz

A. L. Moreno Sánchez y M. Gómez Pareja

Introducción

Esta comunicación surge a raíz del proceso de formación del proyecto realizado por la Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla (AAPSS) con el apoyo de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), cuyo objetivo es promover la movilización por la erradicación de las minas antipersona. Este proceso de aprendizaje abarcó distintos ámbitos acerca de la problemática de las minas antipersona en el Sahara y con una misión a la Reunión Intersesional de la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción de Ginebra (Llamamiento de Ginebra, 2014). Gracias a todo ello, nos dimos cuenta de la gravedad de la situación en el Sahara, la problemática de las minas terrestres y el muro marroquí, los cuales atentan contra los derechos humanos, y la falta de visualización de esta tesitura, tanto a nivel nacional, como internacional.

Es notorio resaltar que, a pesar de las atrocidades que han sucedido y que siguen sucediendo en el Sahara Occidental no se encuentran visibilizadas en la agenda internacional o en los medios de comunicación o, por lo menos, no están tan presente, como si lo están otros casos de incumplimientos de derechos humanos.

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Hasta el momento, bajo el marco del proyecto StopMinas, se ha usado una metodología Acción Participativa (AP), como se puede observar a continuación (Webriti, 2018):

- Etapa previa: se realizó el proyecto piloto Por cada mina, una flor en centros educativos (Mohamed Moulud Yeslem, 2014). A raíz de esta experiencia, se identificó la necesidad de realizar una formación más específica que incluyera la incidencia política.
- Etapa diagnóstica: ha consistido en una fase de formación de un grupo intercultural, intergeneracional e interdisciplinario de 31 personas, llevada a cabo por distintos expertos en la problemática de las minas terrestres, el muro marroquí y los Tratados Internacionales (minas antipersona y bombas de racimo) así como algunas víctimas de minas. En este primer paso, también se llevó a cabo la lectura de distintos informes de ONGs e instituciones (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, Comité Internacional de Cruz Roja, Landmine and Cluster Munition Monitor, Misión de Naciones Unidas para el referendo en el Sahara Occidental o Aministía Internacional) y de bibliografía sobre esta temática, destacando la investigación *El fuego escondido. Las víctimas de minas en el Sáhara Occidental* dirigida por Carlos Martín Beristain y con la colaboración de Gisela

Sepúlveda Aparicio y Edi Escobar Casas y El muro marroquí en el Sahara Occidental. Historia, estructura y efectos escrito por Gaici Nah.

La formación se dividió en tres bloques distintos:

- Bloque 1. Cohesión grupal: Mohammed Moulud habló sobre la iniciativa de construir un jardín para la paz. Luego, Esperanza Jorge Barbuzano educadora social, investigadora en la Universidad Autónoma en inmigraciones y militante de la lucha del pueblo saharauí, abordó con metodologías teatrales y lúdicas, la cohesión grupal de los/as participantes del proyecto STOPMINAS: Construcción colectiva de un Jardín para la Paz.
- Bloque 2. Profundización teórica y vivencial: este bloque se divide entres talleres que veremos a continuación:
- Minas: se contó con la intervención de Gaici Nah, ingeniero militar y autor del libro *El muro marroquí en el Sáhara Occidental*, quien profundizó sobre qué significa las minas antipersona, tanto a nivel téc-

nico o físico, así como a nivel simbólico.

- **Víctimas:** Durante esta sesión, Mohammed Salem y Mohammed Lamin, dos saharauis que han sido víctimas de minas, explicaron en primera persona como vivieron el momento de la explosión y las consecuencias que les ha supuesto el accidente.
- **Tratado- Campaña:** se contó con la colaboración de Alejandro del Pozo, investigador del Centre Delàs D'Estudis Per La Pau y experto en conflictos armados, desarme y acción humanitaria. Durante esta sesión, Alejandro habló sobre el marco internacional de lucha por la erradicación de las minas antipersona: el Tratado de Ottawa y la Campaña Internacional para la Prohibición de Minas (ICBL).
- **Bloque 3: Incidencia política:** En este bloque se contó de nuevo con la intervención de Alejandro del Pozo del Centre Delàs. El cual aportó una serie de consejos y ejemplos tanto teóricos como prácticos para la elaboración de un manifiesto. Este documento, enfocado en la problemática de las minas en el Sahara, ha sido una de las finalidades del proyecto, cuyo objetivo fue ser firmado para ser presentado en Ginebra.
- Además, hubo una fase de investigación en la que se realizó un análisis de las necesidades recogidas por las víctimas a través de la Asociación Saharai de Asistencia a las Víctimas de Minas (ASAVIM), el trabajo actual de las organizaciones en el interior entre la que destaca la Oficina de desminado saharai, Sahrawi Mine Action Coordination Office (SMACO) y exterior del territorio del Sahara Occidental dando origen a un Plan de acción de incidencia política a nivel nacional e internacional. Esta fase de investigación concluyó con una comunicación en el I Congreso Internacional de Derechos Humanos y Globalización de la Universidad de Sevilla, denominada como *Minas terrestres en el Sahara Occidental. Una realidad silenciada*.
- **Etapa programación:** se llevó a cabo una sensibilización a la población en distintos colectivos, centros educativos, centros cívicos, etc. en un total de 906 personas (508 mujeres). Se realizaron dos acciones de incidencia en la provincia de Sevilla, una en Ginebra y otras dos en Oslo. Posteriormente, se viajó a la Reunión Intersesional de la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción con la misión a Ginebra. Tras la visibilización de la situación en esta reunión, el grupo motor se organizó para ir a la 4th Convención de Minas Antipersona en la ciudad de Oslo. Estas actuaciones nos sirvieron como muestreo para observar el escaso conocimiento del problema tanto a nivel local (provincial de Sevilla), como a nivel internacional.
- **Etapa conclusiones:** Una vez finalizada las misiones internacionales, se evaluó el proceso del proyecto. En él se valoraron dos ejes fundamentales:
- **Evaluación del proceso de participación de la ciudadanía en los diferentes niveles de implicación:**
 - **Grupo motor:** Este grupo ha constituido desde el inicio del proceso y ha tenido una formación específica sobre la temática.
 - **Grupo sensibilización:** Personas que han participado en acciones de sensibilización.
 - **Grupo internacional:** Personas participantes en las Reuniones Intersesionales de Ginebra como en la 4th Convención de Oslo.
- **Evaluación del proceso de la situación de las minas terrestres en el Sahara Occidental.** Se han analizado las diferentes formas de trabajo:
 - Ayudas recibidas para las acciones de desminado.
 - Representación en las Convenciones internacionales.
- **Evaluación del proceso de la situación de las víctimas de minas terrestres en el Sahara Occidental:**
 - Ámbitos de intervención social con las víctimas.
 - Redes de apoyo internacionales.

Resultados

Los resultados obtenidos tras el análisis de las variables mencionadas se obtienen cambios en la participación de la sociedad.

En cuanto al nivel de movilización ciudadana se observan diferentes resultados:

- a. Grupo motor: La Plataforma ciudadana de Jardineros/as por la Paz se mantiene vigente y activa tras la finalización del proceso. En ella se encuentran representadas tanto la población andaluza como saharauí. La variabilidad de edades y perfiles ha favorecido el intercambio y la cohesión. Ha sido clave la inmersión que se ha realizado con los actores principales saharauí (tanto de la oficina de SMACO como ASAVIM) así como la participación a nivel internacional, que ha provocado la apropiación del proceso y han traspasado los objetivos inicialmente establecidos.
- b. Se ha elaborado un manifiesto que lleva recogida casi 4.000 firmas por la erradicación de las minas terrestres (Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla, 2019).
- c. Grupo sensibilización: Ha participado de forma activa en las actividades realizadas y ha ayudado a visibilizar la problemática. Principalmente ha tenido mayor impacto dentro de los CEIP e IES, cuya sensibilización de ha desarrollado de forma más continuada.
- d. Grupo internacional: En ambos lugares, el impacto de la visibilización de la problemática saharauí ha sido alto debido al uso del arte y el apoyo del grupo ad-hoc. Se están realizando campañas internacionales y se está llegando a diferentes lugares del mundo. Además, la plataforma ciudadana amplió sus redes de colaboración con diferentes colectivos.

2. Evaluación del proceso de la situación de las minas terrestres en el Sahara Occidental: En este caso, las ayudas para el desminado en el territorio no se han visto ampliadas. La situación del pueblo no ha variado en cuanto a los recursos económicos, psicosociales y médicos, sin embargo, se ha producido un cambio en cuanto a la actitud de los organismos saharauí. Han aumentado su participación y representación en los espacios internacionales y redes sociales, así como, la visibilización de la alarmante situación del pueblo. La situación actual de SMACO es la búsqueda de financiación para el desminado humanitario, especialmente con el grupo de mujeres desminadoras, y la inclusión del Sahara Occidental como territorio prioritario para alcanzar el objetivo establecido por la Convención de un mundo libre de minas en el 2025. En la actualidad, sólo funciona un bajo porcentaje de desminadores y de forma voluntaria siguen haciendo sensibilización a la población de los campamentos de refugiados y territorios liberados.

3. Evaluación del proceso de la situación de las víctimas de minas en el Sahara Occidental: En cuanto a las víctimas, siguen trabajando por el fortalecimiento de la dignidad y la inclusión laboral de las mismas. Así como el trabajo psicosocial con las familias. En la actualidad se ha incluido en redes de América Latina para favorecer el intercambio de experiencias y apoyo mutuo. Siguen necesitando financiación para acceder a cuidados médicos que se adapten a las condiciones de su hábitat.

Conclusiones

Principalmente se puede sacar las siguientes conclusiones del proyecto StopMinas:

- A pesar del impacto positivo del proyecto de Educación para el Desarrollo (EpD) de StopMinas, todavía quedan mucho trabajo por realizar en el ámbito de la sensibilización sobre la situación del Sahara Occidental y concretamente sobre la problemática de las minas antipersonas y la existencia del muro que divide el territorio.
- La metodología de formación y evaluación Acción Participativa (AP) ha resultado exitosa. Como ya se ha podido leer el proyecto surge tras un proceso participativo que permite aunar distintos sectores (educadores, alumnado, profesionales en distintas áreas y sociedad en general), permitiendo la construcción de un grupo sólido que ha pervivido, incluso una vez finalizado el proyecto financiado por la AACID. Por lo tanto,

se observa como el proyecto de EpD usa un método que implica formación práctica y teoría, siendo el grupo de trabajo resultante la prueba irrefutable de su eficacia.

- Se ha confirmado que el arte es un medio de comunicación poderoso para educar y generar impacto en la sociedad (Agencia EFE, 2019). Así se pudo demostrar en la Convención de Minas Antipersona de Ginebra, donde se implementó la formación relajada durante el proyecto. A Ginebra acudió un equipo multidisciplinar, donde se aplicaron distintas modalidades de actuación para lograr el objetivo de visualizar la problemática de las minas antipersonas en el Sahara Occidental. Un eje horizontal del grupo fue el arte como medio de exposición y comunicación, generador de conciencia y sensibilización. Gracias a este se logró un impacto considerable de la misión en Ginebra (La Vanguardia, 2019).
- Es necesario ampliar las redes colaborativas. La colaboración es esencial para la ampliación del impacto social esperado y para mejorar la eficacia del trabajo. En este sentido, desde StopMinas se aprendió que era necesario confluir y apoyarse en otros grupos con objetivos similares. En este sentido, y como ya se ha mencionado, se está trabajando con grupos de Latinoamérica que también persiguen la erradicación de la lacra que supone las minas antipersonas.

Bibliografía

Agencia EFE. [Agencia EFE]. (24 de mayo de 2019). ONG lleva ante la ONU el drama de las minas antipersona en el Sáhara. [Archivo vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=aEuBojETHAQ&ab_channel=AGENCIAEFE

Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla. (2019). Change.org: *Eradicate landmine, anti-tank and unexploded ordnance in Western Sahara*. Recuperado de https://www.change.org/p/change-org-erradicar-minas-antipersona-anticarro-y-municiones-sin-explotar-en-el-sahara-occidental?recruiter=947898363&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=share_petition&utm_term=4ee75195bc504e87b57384282f0bec59

Llamamiento de Ginebra. (2014). Llamamiento de Ginebra: *Acerca del Llamamiento de Ginebra*. Recuperado de <https://www.genevacall.org/geneva-call-3/>

Mohamed Moulud Yeslem. (2014). *ARTE POR LA PAZ: ARTE POR LA PAZ "Un pincel, es un arma de lucha, de libertad y de expresión; y llega más lejos que los misiles, porque llega a los corazones de la gente sembrando vida"*. Moulud Yeslem. Recuperado de <http://mouludyeslem.blogspot.com/>

ONG española recuerda ante la ONU el drama de las minas antipersona en Sahara. (23 de mayo de 2019). *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20190523/462423074094/ong-espanola-recuerda-ante-la-onu-el-drama-de-las-minas-antipersona-en-sahara.html>

Webriti. (2018). STOPMINAS: STOPMINAS. Recuperado de <http://stopminas.saharasevilla.org/>



Aproximaciones a la experiencia de evaluación de la Campaña Nacional “ERES MÁS” contra la violencia de género en Cuba

Regla Ismaray Cabreja Piedra

Análisis de la situación

El contexto

La cultura patriarcal en Cuba ha condicionado que la mujer sea explotada, discriminada y oprimida, por razones de género. Muchos eran los problemas que la afectaban desde la época colonial, los derechos de las mismas como ciudadanas, su incapacidad ante la ley, su participación en las luchas por la independencia, entre otros.

En la actualidad, existe un conjunto de instituciones cuya responsabilidad principal es la investigación, prevención y control de la violencia de género. Destacan el Instituto de Medicina Legal, el área de investigaciones y desarrollo de la Fiscalía General de la República de Cuba, Centros de investigaciones sociales como el CENESEX (Centro Nacional de Educación Sexual), la Cátedra de la Mujer de la Universidad de La Habana, el Centro de Estudios de la Mujer y la Familia, la Federación de Mujeres Cubanas, y el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas; instituciones todas que han ganado espacios importantes en representación de los derechos de las mujeres y las niñas, así como también han dado visibilidad a algunos de los problemas que afectan sus vidas particulares.

A pesar de todos los esfuerzos investigativos, la voluntad del gobierno y las campañas de sensibilización por diversos medios de comunicación social; especialistas del Grupo de Estudios sobre Familia (Chávez Negrín, E. et. al, 2008), afirman que la violencia que se exterioriza a los espacios más públicos de la vida de los sujetos, es apenas alrededor del 10% de la que verdaderamente ocurre en una sociedad. Esto sucede por la tendencia que existe a invisibilizarla. Los factores que favorecen la ocurrencia de este fenómeno, a su juicio, son al menos tres:

- Los sentimientos de vergüenza, o minusvalía provocados por las situaciones de violencia, mucho más cuando el acto violento proviene de personas que deberían ser proveedoras de cariño o afectos.
- La tendencia de nuestra sociedad al no cuestionamiento o no denuncia de cualquier manifestación de violencia en general, se ha transmitido de generación en generación una actitud de tolerancia y aceptación ante estos comportamientos.
- Por último, la influencia de los falsos conceptos de la violencia que desde la propia educación familiar se forman.

Avanzar en la modificación de prácticas y realidades entorno a la violencia hacia las mujeres es tarea compleja y lenta. Cualquier trabajo que se realice a favor de la disminución de estos comportamientos desde el rol individual, será de suma importancia si tenemos en cuenta sus terribles consecuencias para el saludable desarrollo de cada ser humano.

Afirma Isabel Moya, quien fuera una reconocida especialista en el tema y Directora de la Revista Mujeres, que “(...) la comunicación se ha vuelto un discurso en la sociedad contemporánea que no sólo apoya el poder sino que socializa conocimiento siendo un espacio donde se inhiben las ideologías hegemónicas y por tanto los poderes (...)” (Cruz, 2013, p. 55).

Es necesaria la creación de un discurso que logre problematizar con los discursos de los sujetos, que logre incidir en sus imaginarios de manera que los haga cuestionarse sus estereotipos, costumbres y prácticas culturales sexistas. Es precisamente la razón de ser de esta campaña, sensibilizar a las personas en torno al problema de la violencia de género y contribuir a deconstruir estereotipos socialmente legitimados.

Justificación de la Campaña

La violencia de los hombres hacia las mujeres es un problema medular de significativa importancia que debe ser tratado no solo por los órganos especializados en el tema, sino también por medios de acceso a toda la población en aras de avanzar en la educación a las personas sobre la violencia de género y sus distintas manifestaciones. Dentro de sus formas de expresión la más reconocida es la física, permaneciendo naturalizadas otras violencias, principalmente la violencia psicológica, la cual constituye uno de los ejes proyectivos de la presente campaña.

Esta iniciativa pretendió visibilizar algunos de los tipos de prácticas naturalizadas en los que se expresa la violencia psicológica debido al estado de invisibilidad en la que permanecen ya que se encuentran arraigadas en el seno de la sociedad patriarcal en la que vivimos.

El problema

Naturalización e invisibilidad de la violencia psicológica

Alcance

Nacional: Se responde a las necesidades del Grupo de Reflexión y Solidaridad Oscar Arnulfo Romero y organizaciones articuladas con el mismo, por crear una campaña por la no violencia contra la mujer que logre incidir en las diferentes regiones del país en donde también la Institución ha logrado avances y reconocimientos con sus programas, por ende la campaña abarcará tanto zonas urbanas como zonas rurales. Además el alcance nacional está pensado por la importancia que amerita el tema de la violencia psicológica contra la mujer y el marcado interés porque la sociedad cubana actual marque pautas de avance en el reconocimiento del problema.

Objetivos de Comunicación General

- Elevar los niveles de percepción de la violencia psicológica Específicos:
- Informar lo que es y significa la violencia psicológica.
- Mostrar la nocividad de la violencia psicológica.
- Informar sobre las instituciones y organizaciones vigentes en el país encargadas de prevenir y dar solución desde la comunidad a la violencia de género.
- Impulsar acciones que promuevan diálogos sobre la necesidad de trabajar en contra de la violencia psicológica de género.

Públicos

La violencia psicológica del hombre hacia la mujer es un problema social que involucra a todos los actores, especialmente las mujeres se ven afectadas por los roles secundarios que le han sido asignados históricamente.

Público primario

Mujeres de 25 a 50 años de edad, activas laboralmente

- Todas las mujeres históricamente han vivido en mayor o menor intensidad formas de violencia de género, por lo cual muchas de sus manifestaciones la perciben natural. Las causas han sido disímiles, y se han correspondido indudablemente con el momento histórico.
- En el entorno laboral en ocasiones se reproducen prejuicios sobre la mujer y a veces se le violenta por ser mujer lo que hace que trasladen el estrés y la misma situación de violencia a otros ámbitos.



Público secundario

Hombres de 25 a 50 años de edad, activos laboralmente

- Es el hombre, como segmento social, el victimario por excelencia de la violencia de género contra la mujer.

Estrategia de Mensajes

Eje psicológico: La mujer puede deslegitimar las formas de expresión de la violencia psicológica.

Concepto de comunicación: Representar diversas expresiones de la violencia psicológica, mostrando situaciones de legitimación de las mismas.

Slogan: Eres más

Desarrollo de la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Se entiende por evaluación, “la actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (Ramos, 1989). La conceptualización aportada por Ramos conecta con los procesos centrales de interpretación y posterior toma de decisiones que tuvieron lugar como parte del proceso evaluativo de la campaña.

La evaluación por expertos respondió al objetivo general de consensuar criterios sobre la implementación de la Campaña “Eres Más”, además, se pretendieron como objetivos específicos: proponer recomendaciones para la implementación de la Campaña Eres Más de los próximos 2 años, elaborar indicadores y propuestas metodológicas para el diseño del estudio de recepción de la Campaña Eres Más 2014-2015.

Los talleres fueron organizados mediante el trabajo en grupos. Para la evaluación se dividió la salsa de expertos en dos grupos, de manera que en cada uno tuviera lugar un grupo de discusión en donde se abordaran diferentes indicadores de evaluación: el 1er grupo examinó todo lo referente a los soportes y los medios empleados. El 2do grupo se detuvo en las actividades contenidas dentro de la exposición de la campaña.

El Grupo de discusión estuvo diseñado a partir de los siguientes indicadores: GRUPO 1 (soportes y medios empleados):

1. En cuanto a la implementación

- Tipos de soportes utilizados en la gráfica (carteles, trípticos, sueltos, almanaques de pared, boletín COMPARTIR OAR impreso y digital) promocionales o merchandising (bolsos, llaveros, delantales, pulóver, etiquetas, agendas, planificadores de mesa)
- Contenido informativo de los soportes
- Sitios de exposición de los soportes (comunidades, espacios públicos etc.)
- Frecuencias de emisión
- Mix de medios (espacios televisivos, radiales, periodísticos, y salas de teatro, prensa plana y digital, internet-sitio web de OAR); géneros empleados (entrevistas reportajes, reportes promocionales); inserción de mensajes de la gráfica y otras modalidades en sitios públicos, consultorios médicos, instituciones de salud, escuelas, universidades, instalaciones deportivas y culturales, supermercados, paradas de ómnibus, colocación de la valla en céntrica avenida habanera, presentación de documentales, spot promocional en televisión y en salas de teatro durante presentaciones del Festival de Nuevo Cine Latinoamericano.
- Instituciones que accedieron a los soportes

2. Recomendaciones para los dos próximos años considerando debilidades y fortalezas analizadas en el punto anterior.

Resumen en cuanto a medios y soportes

¿Cuál creen que fue el mensaje principal de la campaña?

¿Cuáles creen que son los puntos más fuertes de la campaña?

¿Cuáles creen que son los puntos más débiles de la campaña?

Nota: Se dotó a este grupo de un dossier con inserción de mensajes de la gráfica y otras modalidades en sitios públicos, consultorios médicos, instituciones de salud, escuelas, universidades, instalaciones deportivas y culturales, supermercados, paradas de ómnibus, colocación de la valla en céntrica avenida habanera.

GRUPO2 (actividades realizadas durante la campaña):

1. En cuanto a su implementación:

- Tipos de actividades realizadas (Gala artística, Taller ERES MAS, Foros de Masculinidades y Violencia, Presentación del documental CONSECUENCIAS, foros, marcha, paneles temáticos, buro informativo y exposiciones de artes plásticas, acciones con jóvenes en 9 provincias del interior del país, además de actividades variadas en los Talleres de Transformación del Barrio TTIB de la capital y en Proyectos (Malatesta, Red de Jóvenes de la UCI sitios de recreación etc.)
- Diseño y contenido de estas actividades (adecuación del mensaje)
- Adecuación del número de actividades realizadas
- Accesibilidad de los públicos metas

2. Las recomendaciones para los dos próximos años considerando debilidades y fortalezas analizadas en el punto anterior

Resumen en cuanto a actividades

¿Cuál creen que fue el mensaje principal de la campaña?

¿Cuáles creen que son los puntos más fuertes de la campaña?

¿Cuáles creen que son los puntos más débiles de la campaña?

Se divide el auditorio en dos y se orienta la reflexión sobre la Campaña Eres Más 2014-2015, a partir de diferentes puntos de análisis e insumos para cada grupo.

Se propone la posibilidad de un estudio de impacto teniendo en cuenta dimensiones y variables de investigación utilizadas en experiencias de campañas anteriores desarrolladas por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

La estructura del proceso de evaluación transcurrió durante dos días, de la siguiente forma: DÍA 1

I. Encuadre: Presentación de la coordinación y de los participantes. Expectativas. Socialización del programa.

Presentación de los objetivos del encuentro. Se rescatan algunas ideas sobre el tema de la prevención de la Violencia contra la Mujer (VCM) en Cuba:

- Ausencia de un protocolo de atención a las víctimas y sobrevivientes.
- Atención centralizada desde la coordinación de una instancia estatal de alto nivel de jerarquía.
- Carencias en la implementación de una ley específica para atender la violencia de género.
- Incompleta inserción de asignaturas que aborden el problema en el sistema educacional de pregrado.
- Avances en formación/capacitación/sensibilización y divulgación.



II. Presentación de la historia de las campañas de OAR y la estrategia comunicacional utilizada en el diseño e implementación de la Campaña Eres Más, por María Teresa Díaz.

Regla Ismaray Cabreja y Yohan Madrigal, dos de los 4 creadores de la Campaña Eres Más aportan a la presentación algunas ideas:

- Se realizó un acercamiento mediante investigación de campo. Se trata de un problema complejo.
- Se decidió abordar la violencia psicológica y su percepción. Es importante conocer los problemas o motivos que pueden impulsar a las mujeres a un accionar y conocer su red de vínculos. El eje se elaboró como: mujeres capaces de desnaturalizar la violencia.
- Se consideró como público primario a las mujeres y a los hombres como público secundario.
- El corte de las letras N y A en el eslogan responde a que “existe algo que no se ve pero está” (la violencia).
- Previmos etapas para un año y ahora se extiende a 4.
- Como estrategia de evaluación se previó un pretest de campaña (para constatar en el público conocimientos sobre violencia psicológica) y post-campaña para evaluar impacto de los mensajes.
- En cuanto a los soportes se previó pullovers con diseño para mujeres, CDs para divulgar las experiencias de la implementación.
- Es de destacar la importancia de la exposición los tres carteles juntos, sus textos y el slogan.
- Fue satisfactorio participar en varias de las actividades realizadas durante 2014 como el Taller Nacional de Buenas Prácticas en Guantánamo, la presentación de la campaña en la Comunidad 23 del Escambray y otras.

III. Trabajo en grupos

Se divide el auditorio en dos partes para la exposición de los ejes de la campaña ERES MAS 2014-2015, así como proponer ideas y modos de hacer, que sin perder la esencia conceptual del diseño inicial, contribuyan a mejorar su implementación y desechen modos de hacer menos fiables.

El 1er grupo examinará todo lo referente a los soportes y los medios empleados. El 2do grupo se detendrá en las actividades contenidas dentro de la exposición de la campaña. Todas las sugerencias serán bienvenidas y útiles. La opinión de los expertos es muy importante pero al final la última palabra la dirá el público, es necesario evaluar.

IV. Puesta en común de los resultados donde cada uno expondrá sus consideraciones que podrán ser debatidas y enriquecidas por todo el plenario.

DÍA 2

I. Palabras de apertura y recordatorio de la sesión anterior.

II. Experiencias cubanas en estudios de recepción de la Facultad de Comunicación.

La presentación de experiencias es realizada por Tania del Pino Más, profesora de la Facultad de Comunicación. Hace referencia a los resultados del proyecto “Evaluación de Campañas de Comunicación dirigidas a la prevención de VIH/sida entre hombres que tienen sexo con hombres (HSH) de La Habana”. Expone cuáles fueron las técnicas de investigación utilizadas, la fundamentación para su uso y las unidades de análisis. Describe el proceso de construcción de indicadores y refiere la posibilidad de hacer un estudio de impacto.

III. Exposición de la metodología de trabajo utilizada en el estudio de recepción emprendido por OAR en 2012.

La presentación es realizada por María Teresa Díaz. Expone el diseño del estudio de recepción implementado por OAR en el año 2013. El objetivo general se dirigió a evaluar la recepción de la campaña por la no violencia 2012, en el público meta. Se definieron como objetivos específicos:

1. Constatar si la necesidad de información sobre el tema fue concientizada por el público meta
2. Evaluar la recepción de la campaña por la no violencia 2012, en el público meta
3. Determinar el nivel de apropiación del público respecto al tema de la violencia psicológica
4. Identificar el nivel de aceptación en los receptores en relación con las acciones de la campaña
5. Definir el grado de satisfacción del público meta respecto a los contenidos tratados
6. Detectar la disposición al cambio de los destinatarios a partir de los mensajes recibidos

IV. Trabajo grupal.

Se divide el plenario en dos grupos y a cada uno se les entrega un resumen del diseño metodológico empleado en el estudio de recepción de OAR, las técnicas utilizadas, la muestra seleccionada (públicos y expertos consultados) etc. de manera que puedan analizar críticamente:

- Concepción del diseño metodológico del estudio
- Las categorías de análisis seleccionadas y sus indicadores
- Los instrumentos empleados (tipo de instrumento, correspondencia de lo que se indaga con las categorías de análisis, adecuación de los contenidos colocados en los instrumentos, niveles de comprensión etc.)
- Alcance del estudio

A partir de ese análisis se elaboran propuestas que enriquezcan o modifiquen lo realizado anteriormente por OAR, con vistas a diseñar un estudio de recepción que contribuya eficazmente a medir los efectos y el impacto de la campaña ERES MAS.

V. Devolución y consenso alcanzado en relación con la propuesta de indicadores para el diseño de un estudio de recepción.

VI. Evaluación y cierre del taller.

Se solicita a cada participante escribir su valoración del taller realizado teniendo en cuenta las categorías “diseño”, “utilidad” y “pertinencia”.

Resultados

La devolución del Grupo 1 giró en torno a los siguientes aspectos:

- Necesidad de hacer sinergia con otras campañas similares.
- Se consideró que desde el punto de vista teórico-metodológico la campaña estaba bien pensada pero que algunas de sus imágenes asociadas eran demasiado metafóricas y podía dificultar el entendimiento del público general.
- Se planteó la necesidad de llevar la campaña a zonas rurales de poco acceso e involucrar a todas las personas bajo el principio de igualdad, tomando en cuenta la diversidad racial, religiosa, de preferencias sexuales, etc.
- Se ponderó a la radio como medio de alto consumo en zonas rurales.
- Se ratificó la importancia de establecer alianzas estratégicas como catalizadores de unión. Los telecentros están abiertos a participar, ya hay muchos comunicadores/as desde “la militancia” que han pasado formación.
- Necesidad de articulación entre actividades, comunidades, investigación, soportes, instituciones y actores. Es necesaria la organización, ver hipótesis de cambio y sus escenarios, prever hacia dónde apunta cada una.
- Necesidad de trabajar en las escuelas, como base del sistema educativo. Urgencia del trabajo con niños, maestros y de la introducción del tema en los planes de estudio.
- En la zona oriental la campaña fue intensa, se trabajó con telecentros y emisoras radiales locales con mucha disposición a participar y fortalezas, contrario a la televisión nacional. Se habló de que debe



haber coherencia entre los mensajes de los medios y las actividades. Variar los soportes se consideró importante, dado el mejor funcionamiento de las pegatinas, mochilas, camisetas, productos de larga exposición. Es necesario buscar otras alternativas y usar redes sociales (Twitter, Facebook).

- Hay diferentes públicos e impactos. Algunos expertos consideraron que la definición de violencia psicológica no llega a tener tanto impacto si no cuenta a modo de historias, situaciones y buenos testimonios que ayuden a los conceptos. Los soportes deben ser artículos de uso personal. No se puede emigrar al espacio digital totalmente, pero puede ser de mucha ganancia llamar la atención por esta vía, y los jóvenes replican los mensajes. Es una alternativa que seduce a los muchachos. Los contenidos deben convocar a unirse a la campaña.
- Trabajar los conceptos desde el testimonio.
- La campaña devela la necesidad de una estrategia nacional y es de destacar que OAR lo ha logrado. Se debe defender esta campaña con sus objetivos.

Intervenciones en el Grupo 2:

- Se habló de la necesidad de articular actores, involucrar a las universidades con la comunidad, espacios que se utilizan para la sensibilización y la promoción. Esta propia sensibilización facilita que los centros educacionales soliciten actividades en las escuelas, sector donde no es fácil actuar de manera sistemática.
- Otros elementos positivos en esta campaña resultaron la presentación del documental “Consecuencias” y la valla que se logró exhibir y que aún permanece expuesta.
- Hubo una consideración generalizada de que los talleres permiten aclarar los errores conceptuales que pueden existir; se percibe que ha existido un proceso que los ha llevado a consolidar conocimientos y sensibilización. El tema ha dejado de ser solo de un período de tiempo para convertirse en una presencia permanente.
- Se recomienda pensar las actividades según líneas de acción, más que por regiones o tipo de público. Si se determina que una línea de acción es la educativa, ahí deben ir dirigidas las actividades. Si es falta de conocimientos, debe ser la línea informativa. Esto facilita que los objetivos sean claros y no se repitan innecesariamente. La capacidad de convocatoria es fundamental, por lo que debe diversificarse.
- Propiciar espacios para que las articulaciones se produzcan y se vaya convirtiendo en una cultura.
- Articular los relatos de la cotidianidad de las mujeres con lo que se expresa mediáticamente.
- No necesariamente las alianzas surgen de las instituciones, también de los líderes de opinión de la comunidad y de los centros.
- Buscar alianzas con la Federaciones de Estudiantes Universitarios (FEU).
- Se pueden realizar productos lúdicos relacionados con el tema (ej.: crucigénero, multimedia, aprovechando la vía del entretenimiento).

Conclusiones

El producto final del trabajo de investigación realizado aporta la posibilidad de analizar desde diferentes aristas, las ventajas y limitaciones de la propuesta de iniciativa. Los expertos que formaron parte de los talleres identificaron líneas de acción que constituyen oportunidades para optimizar los resultados esperados en la implementación de las próximas convocatorias de la campaña.

El proceso de evaluación educativa ha sido relevante para evidenciar las fortalezas y las debilidades que estuvieron sujetas a revisión para la toma de decisiones y la mejora de la propuesta educativa, en este caso, la campaña de sensibilización contra la violencia de género. La presentación de los resultados al grupo en general contribuyó al enriquecimiento de los grupos de discusión y de la evaluación en general. Al ser la primera evaluación de expertos realizada de la propuesta de intervención, puede ser mejorable para otras oportunidades.

La diversidad de actores involucrados hizo posible que se arribara a interpretaciones más amplias y productivas. El diseño de los instrumentos de investigación evaluativa empleados resultó ser factible y pertinente para los fines de este trabajo pero también marca pautas de apoyo para la evaluación de futuras campañas de sensibilización que tengan como objeto de estudio la violencia de género.

Bibliografía

Chávez Negrín E, Durán Góndar A, Valdés Jiménez Y, Gazmuri Núñez P, Díaz Tenorio M, Padrón Durán S, et al (2010). Las familias cubanas en el parteaguas de dos siglos. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191007042448/Las_Familias_Cubanas_en_el_parteaguas.pdf.

Cruz, Rodríguez Juan Camilo. (2013). Tesis de Licenciatura “Campaña de comunicación de bien público sobre la incorporación en Cuba de la mujer a puestos laborales tradicionalmente ocupados por hombres”, La Habana, Cuba.

García Ramos, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.

Taller de expertos (2017). “Reflexiones sobre las Campañas por la no violencia hacia la mujer”. Centro Oscar Arnulfo Romero (OAR).

CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

GRUPO 1: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Ideas más importantes trabajadas en el grupo que surgieron a partir de las experiencias presentadas y en las que hay que seguir trabajando:

- Existe todavía una reticencia importante a evaluar de otra manera que no sean las pruebas escritas a pesar de que hay experiencias que muestran que se puede hacer y que la normativa educativa no lo impide.
- Esa reticencia está muy marcada por el “miedo” a no saber hacerlo o a ser cuestionado/a.
- Los criterios de evaluación pueden ser nuestra guía de competencias personales y profesionales. A pesar de que se identifican cierta incongruencias entre los indicadores del currículum y las competencias
- Surge la duda de cómo podemos poner un número de la mano de los criterios de evaluación. Cómo convertir evaluaciones con instrumentos y enfoques más cualitativos en una calificación y poder justificarlo y argumentarlo bien.
- La evaluación (los criterios de evaluación) es lo primero (el referente) para diseñar una intervención educativa.
- Evaluar haciendo y mostrando los criterios de evaluación para ser más justos. Nos olvidamos de los exámenes. El alumnado debe conocer los criterios con los cuales va a ser evaluado. Implicar al profesorado y al alumnado.
- Se vieron la utilidad de instrumentos como el portafolio, la escalera de aprendizaje como alternativas viables para la evaluación. Todos ellos comparten el enfoque de evaluación del proceso y proponen el uso de la rúbrica (o afines) que ayudan a valorar el progreso.
- Se destacó el Aprendizaje y Servicio como metodología de enseñanza-aprendizaje de las competencias y en concreto para la competencia social y ciudadana porque pone “escuela” y “sociedad” a trabajar juntos.
- Se reforzó, la idea, y vimos un ejemplo concreto, de la importancia, necesidad y coherencia de trabajar desde todas las disciplinas: Tenemos problemas complejos y necesitamos soluciones creativas desde una mirada interdisciplinar.

GRUPO 2: EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

- En el grupo se han presentado dos experiencias relacionadas con la participación y la implicación de las personas con su entorno.
- La evaluación de las mismas se han basado en información recogida a través de diarios, la opinión de los participantes y la revisión de las producciones.
- Hemos conocido una herramienta concreta “Octoputest”. Esta herramienta es una matriz de doble entrada que recoge elementos como: Gestión del poder, interseccionalidad, feminismo, sostenibilidad ecológica, cuidados, necesidades básicas, vías de participación, etc en todas las fases del proyecto: Diagnóstico, contenido, metodología y logros.

- Vemos que aunque estamos hablando de experiencias de educación no formal se realizan en relación con los centros educativos y en eso encontramos un reto. Hay que acomodar lenguajes y procedimientos, tiempo.
- Las propuestas que hacemos e ideamos desde las entidades ayudan a los centros a incorporar la realidad a las aulas (metodologías, enfoques transversales y temáticas) pero requiere un periodo de adaptación y experimentación en los centros.
- Importancia de la formación gradual del profesorado para ello.

GRUPO 3: EXPERIENCIAS DE EVALUACION EXTERNA DE PROYECTOS EDUCATIVOS

Se han presentado en este grupo 3 comunicaciones con un enfoque más investigativo.

Algunas conclusiones comunes tras la presentación de cada una de ellas:

- Es necesario la evaluación de las acciones para la mejora de las mismas y para conseguir aliados.
- No es posible entender el impacto si no se analiza el proceso. Las intervenciones pueden tener diferentes tipos de impacto en los distintos colectivos participantes y en distintos aspectos de estos. Hay que saber qué se quiere conseguir y trabajar en ese camino.
- Las entidades, en general, siguen pensando que la evaluación es algo complejo, incluso inalcanzable.
- Se reconoce la falta de cultura evaluativa lo que se ve relacionado con el hecho de no ir (o no saber) recogiendo información durante toda la ejecución de los proyectos.
- Eso repercute totalmente en el trabajo de las personas que hacen al final las evaluaciones externas, ya que les falta información y ya no puedes recogerla.

PONENCIA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Un spot para decir stop: experiencia de evaluación de cambio de actitudes.

R, Gamero Ledo. FAD- Andalucía; M. Burgos Sánchez. Madre Coraje

El proyecto “Un Spot para decir Stop” tiene como objetivo empoderar a adolescentes como mediadores entre iguales para fortalecer su comprensión global sobre los Derechos Humanos, Ciudadanía Global y ODS.

Para ello, los 6 grupos de entre 10 y 15 chicos y chicas participantes (seleccionados en un concurso de microvideos) han sido formados como mediadores entre iguales en materia de Derechos Humanos y han elaborado un cortometraje en relación a dicha materia. Además, los adolescentes han utilizado el cortometraje para realizar una actividad de sensibilización en su entorno, ejerciendo así como promotores de ODS y Derechos Humanos.

Por ello, la evaluación llevada a cabo tiene como objetivo principal valorar el cambio de actitudes que ha promovido en los chicos y chicas participantes las actividades realizadas en el marco del proyecto. Y este cambio se ha valorado en base a la herramienta INDIED; mediante la cual, eligiendo 7 variables relacionadas con el respeto y promoción de los Derechos Humanos, se ha identificado la mejora de actitudes y comportamientos de los 6 grupos gracias a la progresión en los niveles de la rúbrica asociados a cada variable.

A continuación, se presenta la hipótesis de evaluación, así como su desarrollo en cuanto a metodología, resultados y conclusiones.

Desarrollo la experiencia de evaluación (metodología, instrumentos, proceso, etc.)

Para valorar el cambio de actitudes en los participantes del proyecto, nos planteamos la siguiente HIPÓTESIS: H1: Se produce un incremento en parámetros referidos a actitudes de respeto y promoción de los Derechos Humanos en el mundo, entre los y las adolescentes participantes como titulares de derechos y de responsabilidades.

Para valorar este cambio de actitudes en los grupos participantes en el proyecto se han utilizado diferentes TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

- Interrogación: entrevistas grupales a los 6 grupos (E1) y cuestionario final (C2).
- Análisis de producciones: microvideo, guión y cortometraje de cada grupo.
- Observación: rúbrica de progresión INDIED (Anexo), en la que se recogen 7 variables, cada una de ellas con 4 niveles de progresión, relacionadas directamente con los objetivos del proyecto:
- Desarrollo de un discurso propio
- Identificar las diferencias culturales existentes dentro de la sociedad y respecto a otras sociedades
- Conocimiento de los Derechos Humanos y sus implicaciones
- Cuestionamiento crítico de los Estereotipos de género
- Sensibilidad ante la realidad de otras personas
- Participación ciudadana
- Implicación en actividades y proyectos colectivos

Y se han llevado a cabo en varios momentos del proceso:

- Sesiones de formación (4 sesiones de las 8 realizadas, incluyendo inicial y final)
- Actividades de sensibilización que los adolescentes han llevado a cabo
- Microvideo creado al inicio del proyecto por los adolescentes
- Cortometraje producto final del trabajo de los participantes

La información recogida mediante estas técnicas e instrumentos se ha analizado detalladamente. Y las evidencias de cambio de actitudes y comportamientos en los grupos, se han volcado en la rúbrica de progresión según los niveles de la rúbrica asociados a cada variable anteriormente mencionada. De este modo, los grupos se situaban en uno u otro nivel de la rúbrica durante todo el proceso de la intervención, lo que ha permitido establecer en cada variable cuál ha sido el nivel del que partía el grupo al comenzar las actividades del proyecto y el nivel alcanzado al finalizar las mismas.

Un ejemplo del ANÁLISIS DE VARIABLE en un grupo es el siguiente:

Para la variable “Sensibilidad ante la realidad de otras personas” el grupo de Bellavista avanza en la rúbrica hasta 3 niveles, ya que parte de un segundo nivel en el comienzo de la intervención, a un nivel 4 al final de la misma. Esto lo podemos observar en las evidencias que se recogen en la tabla que se presenta a continuación, además de en otras evidencias, como la comparación de su microvideo inicial (en el que un chico que sufre discriminación y acoso acaba suicidándose) con su cortometraje final (en el que la chica víctima cambia su suerte cuando un compañero actúa frente a la intimidación y acoso de sus compañeros/as).

VARIABLE	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL3	NIVEL 4
	Muestra, esporádicamente, interés por los problemas que tienen las personas de su entorno	Plantea qué ayuda necesitarían las personas que viven en situaciones de dificultad sin que aparezcan, de forma especial, implicaciones personales	Se implica, desde sus posibilidades, en las posibles soluciones para mejorar la vida de las personas que sufren	Manifiesta su corresponsabilidad en provocar o mantener situaciones que afectan negativamente a otras personas, participando, desde sus posibilidades, en las soluciones
Sensibilidad ante la realidad de otras personas	Sesión 1 26/04: “Creo que nosotros no hacemos nada. Pero deberíamos”	Sesión 2 3/05: “Todos los países tienen responsabilidad”		Sesión 3 15/05: En la elaboración del guión se establece el debate de cómo podría mejorar la situación de la chica y plantean que “ <i>depende de nosotros, de cómo actuemos, así acaban las cosas</i> ”. Dan ideas de cómo actuar ante una situación de acoso y discriminación a una compañera (sumarse al acoso, ignorarlo o apoyar a la persona). asumen que es una decisión personal pero que puede tener efectos muy diferentes en las demás personas.

Así, se han recogido todas las evidencias de las 7 variables en los grupos de participantes y se ha identificado un punto de partida inicial en la rúbrica y uno final, permitiendo valorar la mejora de los grupos en actitudes de respeto y promoción de los Derechos Humanos.

Resultados

Como resultado, obtenemos el avance que los grupos, de forma general, han tenido en cada una de las variables estudiadas:

Variable 1: Desarrollo de un discurso propio

Esta variable pretende analizar lo que los y las participantes saben de los temas tratados y, sobre todo, la capacidad para argumentar sus ideas, lo cual está en la base del desarrollo del pensamiento crítico para el ejercicio de una ciudadanía que elabora sus propias opiniones, las justifica y las defiende. Las actividades realizadas han puesto a los chicos y las chicas en la situación de tener que debatir y construir colectivamente un discurso sobre el tema elegido de forma que fuera comprensible para otros chicos y chicas de su edad, por lo que han tenido que buscar información sobre el tema, posicionarse ante el mismo y definir su propio discurso al respecto. La mayoría de los grupos partían de un nivel bajo en el que daban ideas sueltas y vagas o estereotipadas del tema elegido. Sin embargo la totalidad de los grupos ha elaborado el guión del corto por ellos mismos, y reconocen haber mejorado en ese sentido.

Variable 2: Identificar las diferencias culturales existentes dentro de la sociedad y respecto a otras sociedades

Ser ciudadanos y ciudadanas con una visión global de la sociedad y de los problemas sociales implica conocer, reconocer y valorar la diversidad humana y cómo todas las personas tenemos nuestras diferencias y nuestros puntos en común. En ese sentido, la diversidad cultural ha estado presente en todos los cortos elaborados por los chicos y chicas teniendo en algunos de ellos (Bellavista, Coria del Río) más peso en la historia contada. En términos generales ha habido una evolución en la comprensión de la diversidad cultural, destacando que se ha llegado al nivel de entender la diversidad humana no sólo por las características físicas que pueden identificar diferentes razas, sino un nivel mayor de complejidad del concepto en el que entran en juego otras cuestiones sociales como el contexto en el que se vive, el acceso a los recursos o el género.

Variable 3: Conocimiento de los Derechos Humanos y sus implicaciones

Los Derechos Humanos han tenido un lugar fundamental en la actividad desarrollada, dedicándoles de forma expresa alguna de las sesiones. En ellas pudimos comprobar como existía un conocimiento general de los Derechos Humanos, nombrando normalmente los “más conocidos”: “derechos a la vivienda, derecho a la igualdad, a la educación...” (Ubrique). Y aunque, en global, no ha habido una evolución muy significativa en este aspecto, sí podemos afirmar que lo que el proyecto ha aportado en este sentido es que, más allá de su conocimiento, se han relacionado algunos de los problemas sociales que se han trabajado en los cortos con el incumplimiento o vulneración de los derechos fundamentales de las personas.

Variable 4: Cuestionamiento crítico de los Estereotipos de género

Romper con la discriminación basada en estereotipos es una pieza clave para una ciudadanía justa y equitativa. En este sentido hemos analizado este aspecto desde dos puntos de vista. Por un lado, los estereotipos que se pudieran producir en el seno de los propios grupos de chicos y chicas, y, por otro en el tratamiento de la temática en los cortometrajes creados por ellos/as. En el primer aspecto, no hemos identificado una diferenciación significativa en las formas de trabajar, en el reparto de tareas (por ejemplo al grabar o al realizar las labores técnicas de montaje) entre los chicos y chicas que conformaban los grupos. En lo que se refiere al tratamiento de la temática, ha habido tres grupos que no han reflejado en sus cortos nada referente a estereotipos de género, frente a otros tres que sí lo han hecho de forma explícita, incluso en dos de ellos era

el tema central del corto. En los grupos que sí han trabajado este aspecto hemos identificado en su discurso planteamientos que se oponen a la existencia de estereotipos de género (*“y que la madre ponga la mesa y recoja todo y el hijo no le ayuda y la hija tiene que ayudarlo a poner la mesa... eso no tiene que ser así porque sea chica”*. Ubrique), que los sitúan en un nivel 4 de la Rúbrica.

Variable 5: Sensibilidad ante la realidad de otras personas

Con la variable “sensibilidad ante la realidad de otras personas” hemos analizado cómo las actividades han ido promoviendo en los chicos y chicas el interés y la comprensión de que hay personas con diferentes realidades, y más concretamente con realidades injustas en las que tenemos parte de responsabilidad. Ésta es la actitud en la que se ha producido un avance más significativo en el conjunto de los grupos. Si bien en las primeras sesiones (o el microvideo) muestran que saben que hay personas que viven en situaciones injustas, también asumen que no se han parado a pensar si ellos/as podían o debían hacer algo (*“Yo veo las cosas pero no me paro”*. Bellavista; *“en el microvideo no contaba mucho la historia de... de una persona que estaba en un banco, no contaba mucho de ella, y ahora como que te abre los ojos de que es lo que ha sufrido esa persona para venir aquí y por qué está en ese banco”*. Coria del Río). A lo largo de las sesiones y, sobre todo en las actividades de sensibilización o en las entrevistas grupales, reconocen la importancia de conocer a las personas, su historia, su realidad y cómo es importante su implicación: *“Yo creo que hasta que no nos ponemos en el lugar de la otra persona no nos concienciamos bien de lo que le pasa”*; *“Yo creo que después de esto todos vamos a estar un poquito más concienciados de lo que es la realidad y vamos a intentar ponerlo en práctica. Más que na en plan si ya lo teníamos un poco como concienciado – Ahora más todavía.* (Ubrique)

Variable 6: Participación ciudadana

Una ciudadanía comprometida debe implicarse desde sus posibilidades en las injusticias sociales, y entender ese compromiso desde el derecho de las personas que viven esas situaciones a tener una vida digna. El proyecto “Un Spot para decir Stop” quiere generar en los chicos y chicas ese compromiso a participar e implicarse.

Si bien en términos cuantitativos vemos que esta es la variable en la que hay menos evolución, tiene que ver con que todos los grupos partían de un nivel avanzado en su concepción de lo que es la participación ciudadana. Todos los grupos han hecho alusión a que había que “ayudar” (lo que interpretamos en el lenguaje de los chicos y chicas como implicación voluntaria de las personas en su contexto social. Nivel 3) o incluso que *participación ciudadana es “asistir a manifestaciones sobre algún tema que les preocupa”* (Bellavista). La experiencia de pensar y crear el corto, indagando en cada una de las problemáticas tratadas ha generado otra concepción, no sólo como ayuda, sino como compromiso para cambiar.

Variable 7: Implicación en actividades y proyectos colectivos

Esta variable implica la representación o concreción de las actitudes que se han trabajado a lo largo del proyecto porque permite comprobar si los chicos y chicas han asumido el compromiso. Si bien todos los grupos, han mostrado interés por el proyecto y las actividades, comprobamos como ha aumentado su implicación, en los mensajes que dan a sus compañeros y en sus reflexiones sobre el trabajo realizado. Asumiendo que tenemos que implicarnos, que hay que contar lo que pasa para que los demás también lo hagan. Vemos algunos ejemplos en el grupo de Bellavista *“Hay que “cambiar el presente”, no “cambiar el futuro”, porque eso no nos implica...”*

Estos resultados, y aun teniendo en cuenta el carácter eminentemente cualitativo de la evaluación, se han cuantificado siguiendo criterios de asimilación de valores (del 1 al 4) a los niveles de la rúbrica, para poder mostrar el cambio de actitudes en los grupos de manera gráfica. De este modo, los resultados obtenidos muestran, entre otros datos, lo siguiente:

1. Que la variable en la que se han alcanzado niveles más altos en la rúbrica INDIED es “Sensibilidad ante la realidad de otras personas”.

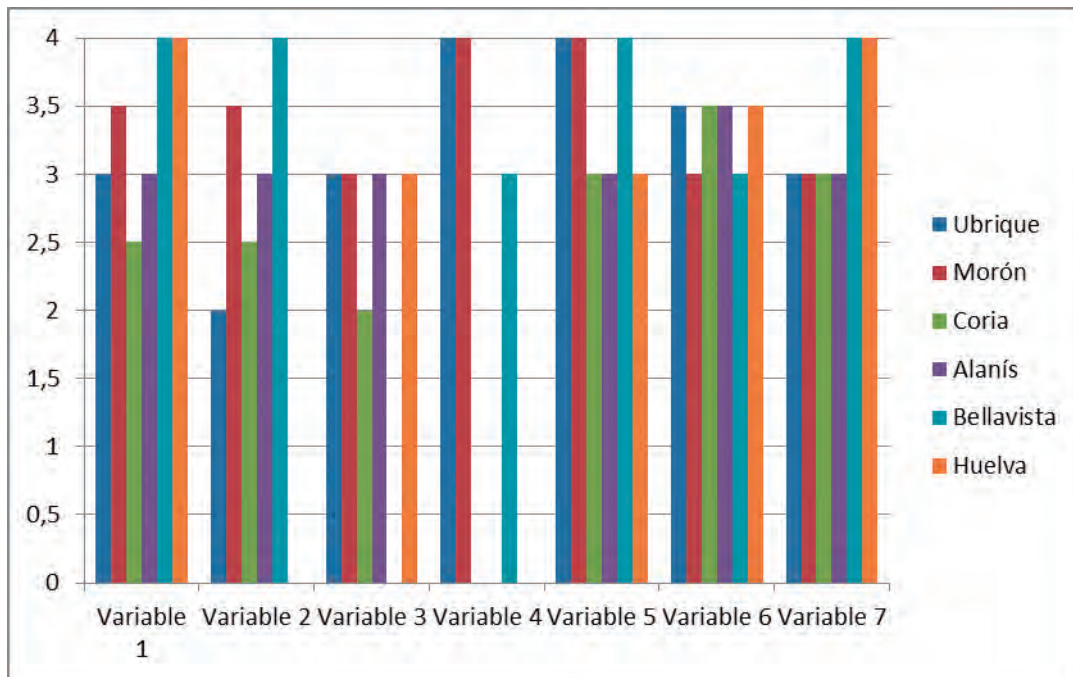


Gráfico 1. Nivel más alto alcanzado en la rúbrica por cada uno de los grupos en cada una de las variables.

2. Que se producen avances en la rúbrica en todas las variables. Y que en la mayoría de grupos se producen cambios en al menos 6 de las 7 variables estudiadas.

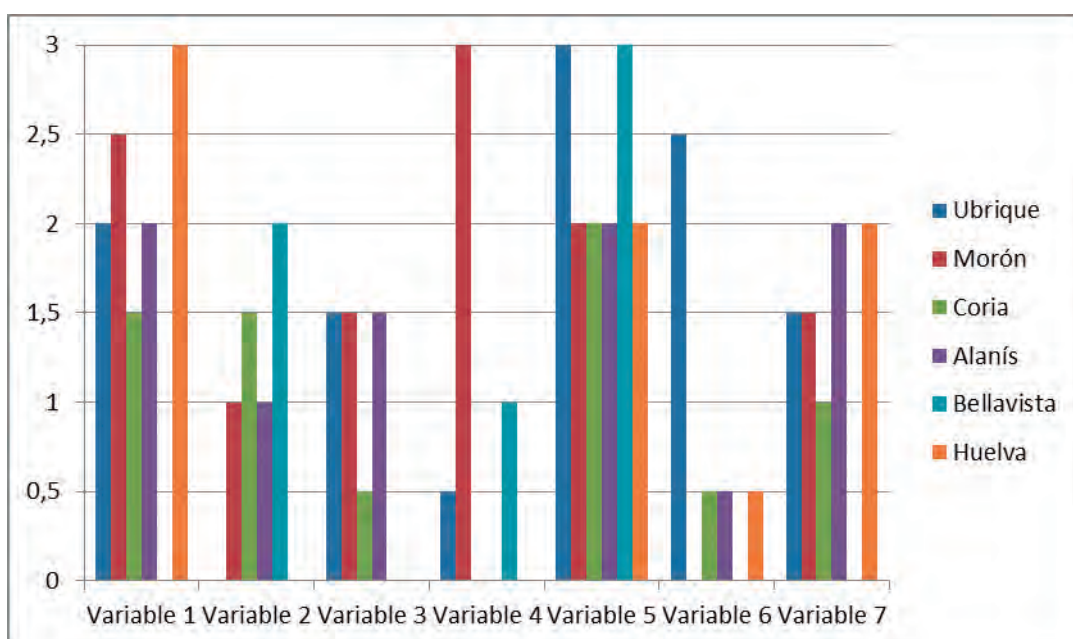


Gráfico 2. Diferencia entre nivel inicial y final de cada uno de los grupos en cada una de las variables.

Variable 1: Desarrollo de un discurso propio

Variable 2: Identificar las diferencias culturales existentes dentro de la sociedad y respecto a otras sociedades
Variable 3: Conocimiento de los Derechos Humanos y sus implicaciones

Variable 4: Cuestionamiento crítico de los Estereotipos de género
Variable 5: Sensibilidad ante la realidad de otras personas
Variable 6: Participación ciudadana

Variable 7: Implicación en actividades y proyectos colectivos

Así, como hemos comentado anteriormente, asumiendo un valor a cada nivel, en términos cuantitativos, la media de cambio en los grupos ha sido de 1'2 niveles en la rúbrica. Esto supone que, de manera general, los grupos han avanzado al menos un nivel en la rúbrica en las variables que hemos estudiado.

Por ello, y tras valorar este avance de los grupos en los niveles de la rúbrica, podemos comprobar que el proyecto, efectivamente, ha promovido un cambio en las actitudes de los chicos y chicas participantes, confirmando la hipótesis y cumpliendo el objetivo de las actividades planteadas.

Conclusiones

De la evaluación del proyecto concluimos que las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso, así como información obtenida, han permitido cumplir con el objetivo de la misma y recoger, de manera eficaz y veraz, evidencias de que se ha producido cambios de actitudes en los participantes en las variables escogidas en la rúbrica de la herramienta INDIED.

Por otro lado, la experiencia de utilización de INDIED ha sido muy positiva por diversos motivos:

- Ha aportado calidad a la planificación de la evaluación, ya que al establecer distintos puntos en los que recoger información permite que sea una evaluación real del proceso y no solo de resultados.
- Ayuda a tener presente los objetivos que se quieren conseguir con respecto al cambio de actitudes, ya que observamos qué comportamientos concretos nos indican que los participantes han cambiado su actitud.
- Es una evaluación cualitativa pero que permite incluso ser cuantificada posteriormente, para poder expresarlo de manera más visual.

Un aspecto menos positivo de la herramienta es que inevitablemente, y aunque los niveles de la rúbrica permiten una objetividad fiable, la interpretación de la información y asimilación de esta a niveles de la rúbrica tiene una carga personal medianamente alta del investigador/a.

En futuras experiencias de evaluación con esta herramienta, se tratará de mejorar en la operatividad del volcado de información en la rúbrica, así como en la elección de variables, pues se considera que se han analizado demasiadas y, en ocasión, con similitud entre ellas.

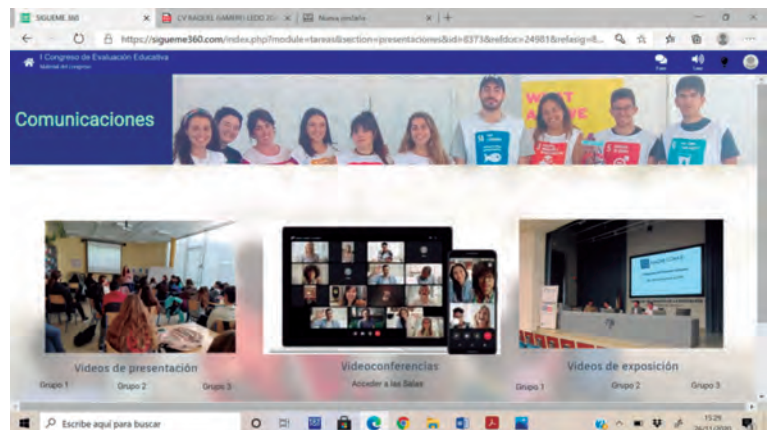
Bibliografía

“INDIED. Evalúa actitudes para construir ciudadanía” (2018) ONGD Madre Coraje <http://epdenelaula.madrecoraje.org/materiales>

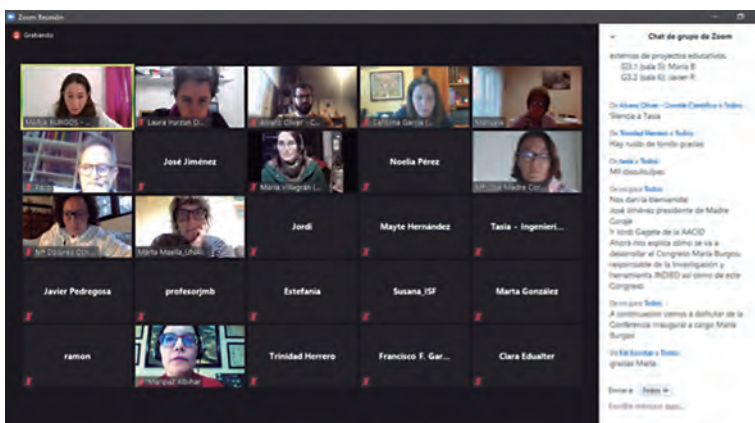
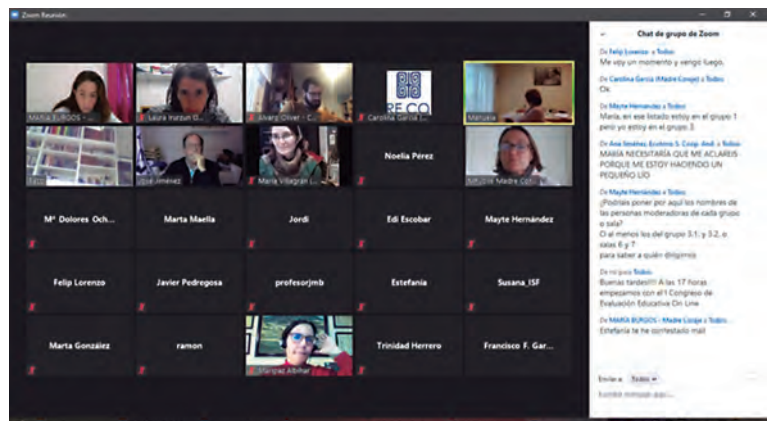
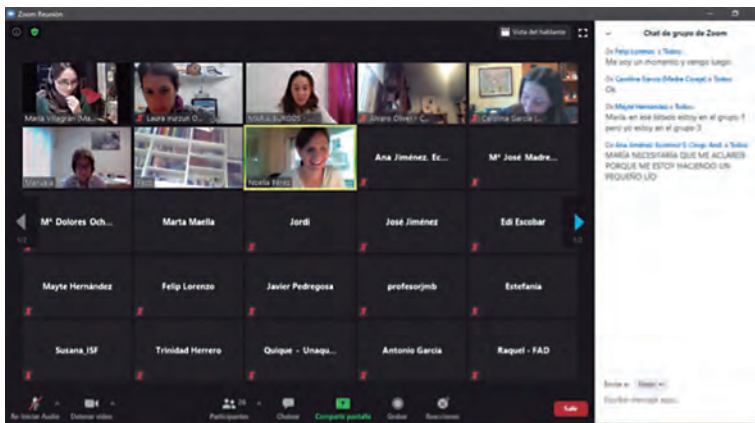
Fad. (2020). Informe de evaluación de la contribución del proyecto “Un SPOT para decir STOP” al cambio de actitudes y adquisición de valores solidarios en grupos de chicos y chicas adolescentes.

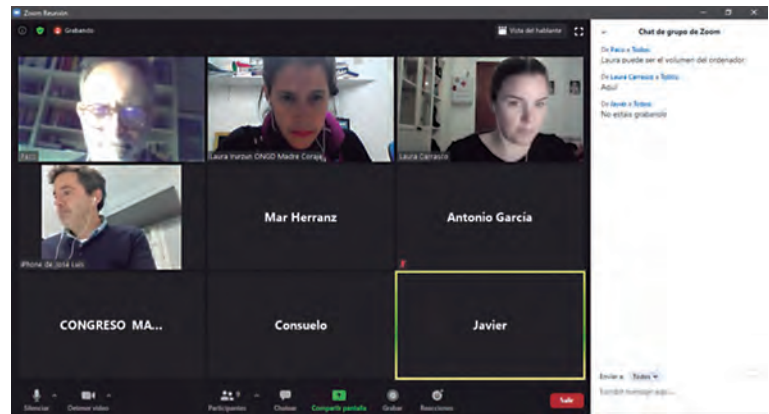
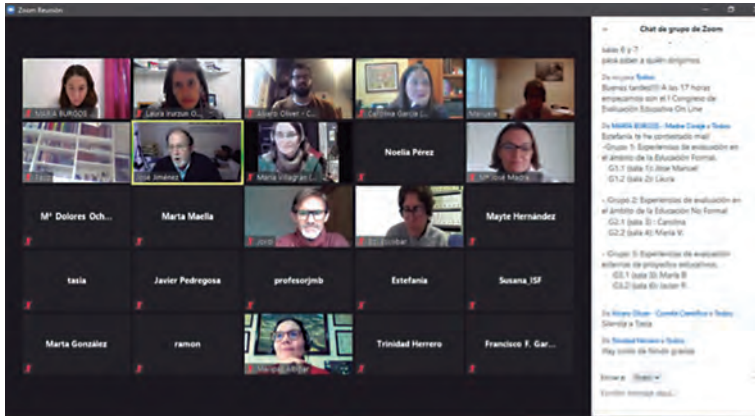
GALERÍA FOTOGRÁFICA

PLATAFORMA

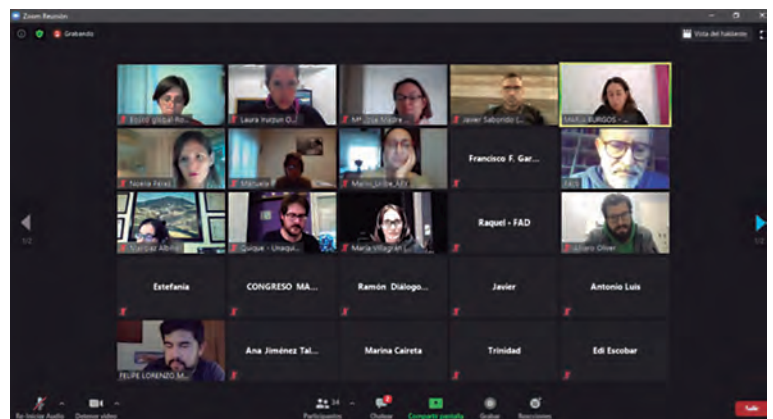
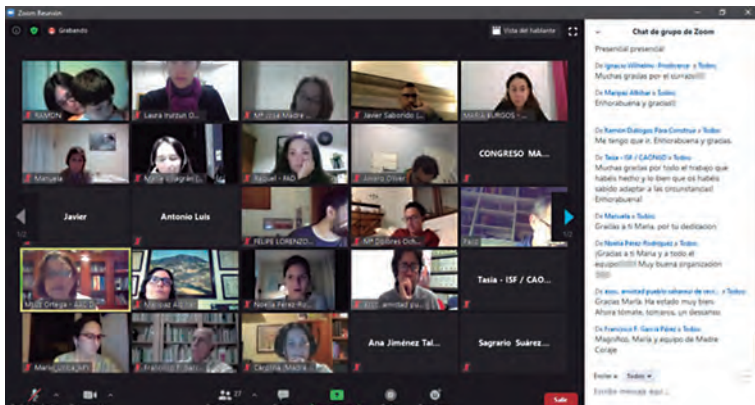


25 DE NOVIEMBRE 2020





26 DE NOVIEMBRE 2020



¿Qué evaluamos?

- Actitudes de respeto y promoción de los Derechos Humanos
- En grupos de adolescentes participantes en el proyecto
- Mediante la utilización de la herramienta INDIED

<https://youtu.be/GEBekKzY2ks>



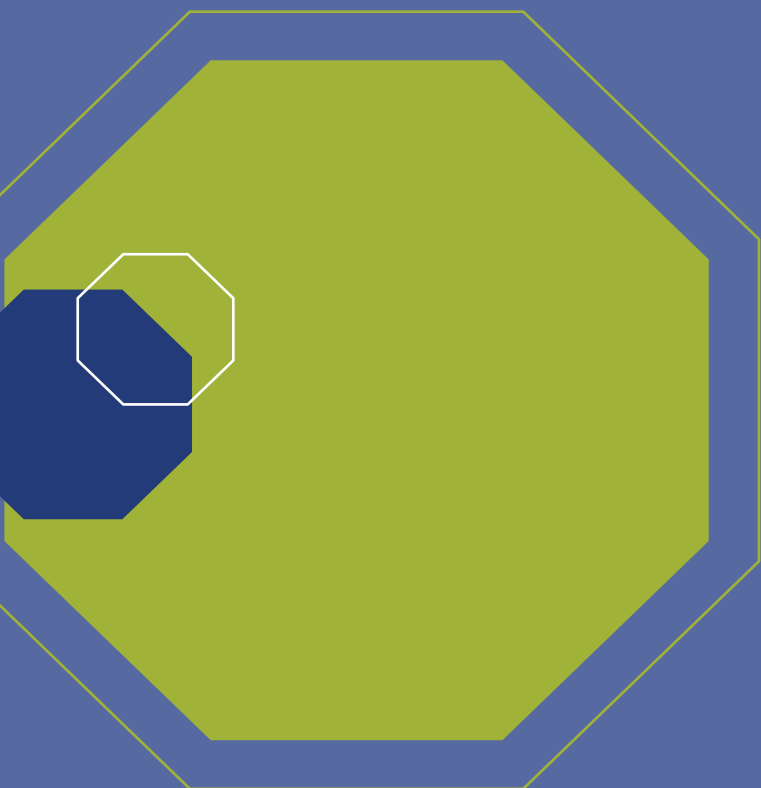
Chat de grupo de Zoom

De Taisa - ISF / CAO... Gracias!

De Taisa - ISF / CAO... Gracias! Me voy a dormir, que no me dejen activar la cámara

De FELIPE LORENZO... Gracias! Me voy a dormir, que no me dejen activar la cámara

De Ana Jiménez Tal... Gracias! Me voy a dormir, que no me dejen activar la cámara



I CONGRESO de Evaluación Educativa con enfoque de Ciudadanía Global. Comunicaciones y Conclusiones

Autoría: Varios/as autores/as y Asociación Madre Coraje

Edita: Asociación Madre Coraje (1ª edición)
ISBN: 978-84-09-27795-7
Diseña y Maqueta: Editorial Didáctica Tecnológica S.L.
Imprime: Editorial Didáctica Tecnológica S.L.
Fecha de la publicación: Febrero 2021

 MADRE CORAJE



AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO
Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación