

Alejandra Boni y Estela López

HERRAMIENTAS PARA PLANIFICAR Y EVALUAR PRÁCTICAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL



OXFAM Intermón

red
xatxa
redes
sarea

educadores
y educadoras
para una ciudadanía global

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
--------------	---

CAPÍTULO I:

EN QUÉ CONSISTE EL SISTEMA DE CRITERIOS ORIENTADORES Y PARA QUÉ SIRVE	6
---	---

1. NIVEL DE FUNDAMENTOS: ¿En qué valores nos basamos?	9
---	---

2. NIVEL DE RESULTADOS: ¿Qué queremos cambiar?	11
--	----

2.1. Atributos cognitivos	12
---------------------------	----

2.2. Atributos de habilidades	14
-------------------------------	----

2.3. Atributos de actitudes	15
-----------------------------	----

3. NIVEL DE PROCESOS: ¿Sobre qué y cómo educamos en ECG?	17
--	----

3.1. Contenidos o temáticas	17
-----------------------------	----

3.2. Prácticas y metodologías	17
-------------------------------	----

4. NIVEL DE LA ESTRUCTURA: ¿Qué apoyos, recursos o frenos tengo?	23
--	----

5. NIVEL DE CONTEXTO: ¿Qué factores externos influyen sobre las prácticas ECG?	26
--	----

CAPÍTULO II:

CÓMO UTILIZAR EL SISTEMA DE CRITERIOS ORIENTADORES	28
--	----

1. En función de los atributos que se quiera evaluar	30
--	----

1.1. Atributos cognitivos	30
---------------------------	----

1.2. Atributos de habilidades	33
-------------------------------	----

1.3. Atributos de actitudes	34
-----------------------------	----

2. En función de mi interés, conocimiento y disponibilidad	36
--	----

3. En función del momento en que pueda/quiera utilizar los instrumentos	37
---	----

4. En función de si estoy diseñando una propuesta o reflexionando sobre una experiencia	39
---	----

CAPÍTULO III:

LOS INSTRUMENTOS

40

1. Aspectos generales	42
1.1. Los sujetos	42
1.2. Visión de proceso	43
1.3. ¿Cual es el cambio aspirado?	43
Instrumento 1. Ficha para orientar el diseño de materiales pedagógicos para Kaidara	44
Instrumento 2. DAFO	45
Instrumento 3. Matriz para la planificación sistémica	46
Instrumento 4. Análisis del discurso comparativo (pretest/postest)	47
Instrumento 5. Diario de observaciones de habilidades (pretest/postest)	48
Instrumento 6. Pase de encuesta al alumnado (pretest/postest)	49
Instrumento 7. Roleplaying (pretest/postest)	51
Instrumento 8. Autoobservación u observación de pares	52
Instrumento 9. Diario de cambios del contexto	61
Instrumento 10. Taller con el alumnado sobre tu práctica en ECG	62
Instrumento 11. Encuesta <i>online</i> sobre materiales de Kaidara	64
Instrumento 12. Ficha final para compartir los resultados y aprendizajes	66
Instrumento 12. Anexo	69

PARA SABER MÁS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

71

PARA SABER MÁS SOBRE EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

72

INTRODUCCIÓN

La **Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global** es un colectivo impulsado por Oxfam Intermón, y está formada por educadores y educadoras pertenecientes a diferentes comunidades autónomas del territorio español. En la Red apostamos por una escuela comprometida con la construcción de una ciudadanía global responsable con la humanidad y el planeta.

Tenemos la convicción de que esta escuela solo es posible con la participación plena del colectivo docente. Con este objetivo, diversos educadores y educadoras nos encontramos, nos formamos, investigamos y creamos en red para conseguir que nuestras propuestas se incorporen en las creencias, las actitudes y las políticas de las personas y las instituciones involucradas.

El objetivo principal de nuestra Red es contribuir a la construcción de una ciudadanía global, responsable con el planeta y la humanidad, respetuosa de la diversidad, participativa, movilizadora a favor de los derechos humanos y comprometida con la justicia, entre las generaciones jóvenes y la población en general, desde los ámbitos educativos formales y no formales.

Desde hace más de 20 años, la Red produce materiales y recursos educativos que actualmente son un referente en el mundo de la educación para el desarrollo, tanto entre escuelas y docentes como dentro del tercer sector. Durante mucho tiempo todas las propuestas didácticas se editaban en papel, pero en el 2010 se lanza la iniciativa **Kaidara** (www.kaidara.org), el portal en Internet de difusión de las propuestas didácticas, experiencias y prácticas de la Red.

El lanzamiento de Kaidara supuso realizar una revisión de todos los recursos y documentos existentes, para asegurar que se digitalizarían aquellos que siguieran siendo de actualidad y/o cuya propuesta didáctica incluyera aspectos de sumo interés para el modelo de Educación para una ciudadanía global (ECG). Este ejercicio fue realizado por un grupo de docentes pertenecientes a la Red, quienes, al terminar su revisión, facilitaron el listado de los materiales que cumplían los requisitos mencionados, y evidenciaron la necesidad de contar con unos **criterios orientadores claros y precisos** que sirvieran para discernir el grado de encaje de una propuesta con los principios de la ECG.

Así fue como desde la Red asumimos el reto de generar **un marco orientador para prácticas educativas** que no solamente sirviera para **confrontar la aptitud de una propuesta desde los valores y principios de la ECG**, sino que también sirviera como marco inspirador de nuevas propuestas, **y como marco de reflexión crítica sobre las prácticas y experiencias llevadas a cabo**.

Lo que presentamos en esta publicación es el marco orientador para prácticas educativas ECG, trabajo realizado por Alejandra Boni¹, Estela López² y la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global.

1 Alejandra Boni es profesora en la Universidad Politécnica de Valencia e investigadora en el Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (UPV).

2 Estela López es investigadora en el Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (UPV).

Este marco orientador está constituido **por un sistema de criterios orientadores que nos permitirán planificar y evaluar nuestra práctica educativa desde el punto de vista de la Educación para una ciudadanía global.**

El texto se divide en tres capítulos: el primero explica cuál es la lógica global de este sistema de criterios, presentando sus diferentes componentes (valores, resultados, metodologías, determinantes, etc.) desde

un punto generalista y operativo. El segundo capítulo explica de forma práctica cuál es la utilidad del sistema de criterios y da pistas para utilizarlos desde distintas perspectivas, necesidades o posibilidades.

Finalmente, el tercer capítulo contiene el aterrizaje de estos criterios orientadores en instrumentos prácticos, así como algunas recomendaciones generales para su aplicación.

CAPÍTULO I: EN QUÉ CONSISTE EL SISTEMA DE CRITERIOS ORIENTADORES Y PARA QUÉ SIRVE



Partimos de la idea que la intención de la ECG es favorecer la transformación social para conseguir que las personas puedan vivir en condiciones de justicia y equidad. Sin embargo, asumimos y entendemos que nuestro rol comienza (no acaba allí...) **por transformar a nuestros y nuestras estudiantes**³ (sus actitudes, conocimientos y habilidades), para que ellos y ellas sean actores principales en esa transformación. De ahí que sea tan importante evidenciar todos los elementos que forman parte de este entramado en el que desarrollamos las prácticas educativas de ECG.

- Es importante evidenciar y visibilizar **cuáles son esos cambios que queremos conseguir en nuestros y nuestras alumnas (los resultados)**, y ser capaces (en la medida de las posibilidades y complejidades) de valorar si efectivamente hemos favorecido un cambio.
- Como educadores y educadoras, **impulsamos** esos cambios a través de **procesos educativos** que constan principalmente de dos elementos: unos **contenidos** y unas **metodologías** coherentes con la ECG. Esto es lo que nosotras hacemos, y de alguna manera hemos de poder ir aprendiendo qué contenidos y qué metodologías **nos ayudan más a generar cambios**.
- Sin embargo, la educación y la transformación social no son “ciencias puras” porque no se mueven en el vacío. Se desarrollan en **una estructura educativa que facilita o dificulta** (o simplemente condiciona) **nuestras prácticas educativas y los resultados que podemos llegar a conseguir**.
- Finalmente, nuestro quehacer está inserto en **un contexto sociopolítico y económico** que también puede ejercer una influencia positiva o negativa sobre nuestra intención.

Uno de los aspectos más interesantes de esta visión sistémica es que, aunque tiene una aparente visión lineal (el contexto determina la estructura, y esta determina nuestras prácticas, y estas determinan los resultados...), en realidad pone en evidencia que las influencias son multidireccionales: los resultados obtenidos con los y las estudiantes pueden significar un cambio en el contexto (p. ej.: alumnado de Secundaria haciendo incidencia política) o en la estructura (p. ej.: generar un clima de cooperación en el centro), o unas prácticas educativas que también provocan cambios en las estructuras (p. ej.: Conectando mundos (www.conectandomundos.org) ha influenciado proyectos educativos, dinámicas de ciclo, etc.).

³ También se busca transformar los centros, pero estos criterios orientadores se enfocan en el alumnado.

CUADRO 1: ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE ECG



1

NIVEL DE FUNDAMENTOS: ¿EN QUÉ VALORES NOS BASAMOS?

La Educación para una ciudadanía global es heredera de una larga tradición que no solo bebe de teorías y enfoques pedagógicos o educativos propiamente dichos, sino también de la política, la economía, la sociología, etc. Sin embargo, su mayor sello de identidad es que promueve un modelo de sociedad más justo y solidario, en el que todas las personas habitantes del mundo se sientan co-responsables del futuro digno de la humanidad.

Por ello, las prácticas y propuestas educativas en el marco de la ECG han de tener en común un sustrato ético-político al que llamaremos valores. Los **valores** son aquellos **rasgos de identidad que definen y orientan todo lo que**

hacemos y perseguimos (los **qué** y **para qué**), y los medios que utilizamos (los **cómo**).

Precisamente, al ser el sustrato que permea y alimenta toda la visión de la ECG, los valores no son una categoría de análisis en sí misma o aislada de los atributos. Estos valores se manifiestan y están intrínsecamente relacionados con cada uno de los contenidos, principios metodológicos y resultados esperados vinculados a nuestras prácticas y propuestas. Los listamos aquí, pero no se retomarán luego como un elemento específico a evaluar, pues se evalúan indirectamente a través de los otros elementos que conforman el sistema de criterios.

CUADRO 2: LOS VALORES

Visión política	<ul style="list-style-type: none">• La educación como esfera pública. Es decir, como espacio para aprender y ejercer democracia (concepción de la ciudadanía como práctica).• Comunidad educativa como agente de cambio. Personas con poder para lograr el cambio.• Ciudadanía como titular de derechos, obligaciones y responsabilidades (concepción de la ciudadanía como un estatus legal).• Visión de la justicia: importancia de la incidencia política y de la movilización social para el cambio de las reglas nacionales y globales que perpetúan la pobreza, la inseguridad y la desigualdad.
-----------------	---



<< Cuadro 2: Los valores

<p>Visión ecosistémica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La degradación medioambiental no son solo problemas del medio ambiente, sino también de la sociedad. Proteger la naturaleza es proteger la calidad de vida. • “Reverdecimiento del yo”. Cada una de las personas ha de reconocerse como parte del problema del mundo, pero también como solución. • Simplificación de nuestras vidas y vivir de un modo que afirme los valores ecológicos y humanos. • Visión interdependiente y sistémica de la vida (superación de las diferencias geográficas Norte/Sur, de la compartimentación del conocimiento, de las perspectivas unidireccionales, etc.).
<p>Elemento de identidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y apreciación de la diferencia. Aprendizaje del reconocimiento. • Reconocimiento de las múltiples identidades que conforman al ser humano (género, raza, etnia, comunidad, etc.), identidades que no son excluyentes ni estáticas, sino inclusivas y cambiantes. • Reconocimiento de una identidad cosmopolita basada en el sentido de pertenencia a una comunidad amplia, y basada en la solidaridad y el bien común.
<p>Elemento <i>glocal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia de la ciudadanía a nivel local. Apertura de la escuela al entorno: implica tanto que la escuela se abra y deje entrar experiencias externas, como que salga, participe y colabore en los problemas individuales y sociales. • Vivencia de la ciudadanía a nivel global. Procurar espacios de aprendizaje sobre cómo conectar lo global con lo local. • Profesorado, alumnado, familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos son reconocidos como constructores de conocimientos en común a través del diálogo. • La Red de educadores y educadoras como espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía <i>glocal</i>.
<p>Elemento pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educación popular. Educación concientizadora y transformadora. Orientación hacia la práctica. • Reconocimiento de culturas y saberes populares. • Construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de la experiencia. • Construcción colectiva de conocimientos.

2

NIVEL DE RESULTADOS: ¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR?

Aunque desde la perspectiva de la ECG se aspira a cambiar no solamente al alumnado, sino también al propio centro y al entorno,⁴ este sistema de criterios orientadores se ha centrado en los cambios en los y las estudiantes.

Aquello en lo que queremos incidir lo llamaremos los **atributos** de nuestros estudiantes, dividiéndolos en tres categorías: cognitivos, de habilidades y de actitudes.



¿POR QUÉ EL TÉRMINO *ATRIBUTOS*?

Cuando se pensó en la primera definición del marco orientador, tuvimos una discusión sobre qué término emplear para definir esas características “ideales” de la ciudadanía global. Podíamos hablar de competencias, de características, de atributos, de rasgos y, probablemente, de otros términos que seguro serían igualmente sugerentes.

Rasgos y *características* nos parecía que se quedaban en algo demasiado descriptivo, mientras que *competencias* era firme candidato, ya que sabíamos que era el que podía estar más cercano a la práctica de los y las educadoras.

Sin embargo, había algo que no nos acababa de convencer: normalmente se da a entender que la persona incompetente no tiene capacidad para realizar algo, y si es competente sí la tiene. Así que nos pareció que *competencias* tenía una visión un poco instrumental, además de que podían atribuírsele unas connotaciones un poco negativas.

Así, llegamos al término *atributos*, al que no vemos un sesgo instrumental. Se trata de una palabra no tan empleada (aunque eso puede ser una dificultad) ni connotada, y nos parecía un poco más robusta que *rasgos* y *características*.

Tal y como los entendemos, **los atributos son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes del ideal de ciudadano/a global.**

A continuación se presenta un listado exhaustivo de estos atributos, así como unas pautas (o indicadores) para hacerlos operativos. Sin embargo, es muy importante mencionar que hemos de ser conscientes que no siempre estamos trabajando todos

estos atributos a la vez. De hecho, uno de los prerequisites para que este sistema de criterios funcione es **seleccionar del listado aquellos atributos que vayamos a trabajar o hayamos trabajado**, para focalizar nuestro análisis.

⁴ Centros educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social (www.kaidara.org/es/centros-educativos-transformadores).

2.1. ATRIBUTOS COGNITIVOS

CUADRO 3: ATRIBUTOS COGNITIVOS

Atributo	Operacionalización del atributo (El alumnado dispone de...)
<p>COMPRESIÓN DE LA JUSTICIA Y LA EQUIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades • Conocimiento de las necesidades básicas humanas • Conocimiento de los derechos humanos y de las situaciones de vulneración de derechos
<p>COMPRESIÓN DEL SIGNIFICADO ÉTICO DE UNA COMUNIDAD MUNDIAL DE IGUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los argumentos éticos que sustentan la justicia, equidad y del reconocimiento de la dignidad humana • Conocimiento de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales (derechos y obligaciones) • Conocimiento de las propuestas políticas para la realización de cambios en pro de la transformación social acordes con la ECG
<p>COMPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de una visión analítica de cómo se construye la identidad de las personas • Entendimiento de la diversidad como riqueza desde una perspectiva de identidades inclusivas • Toma de conciencia de los prejuicios existentes hacia cualquier forma de diversidad • Saber cómo actuar para romper los estereotipos existentes hacia diferentes formas de diversidad
<p>COMPRESIÓN DE INTERRELACIONES ECONÓMICAS, SOCIALES, POLÍTICAS, CULTURALES Y MEDIOAMBIENTALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento del modelo de desarrollo existente, el paradigma neoliberal que lo sustenta y las consecuencias de dicho modelo • Conocimiento de la existencia de modelos de desarrollo alternativos y comprensión de sus fundamentos y consecuencias • Comprensión de determinados hechos político-económicos (especialmente vinculados al momento de crisis sistémica en el que nos encontramos) y sus consecuencias en las personas, la sociedad, el medio ambiente, la cultura, etc. • Comprensión de la conformación histórica de las diferencias de poder entre el Norte y el Sur: sus relaciones, tipología de recursos intercambiados, etc. • Capacidad de vincular las consecuencias globales con los comportamientos locales



<< Cuadro 3: Atributos cognitivos

Atributo	Operacionalización del atributo (El alumnado dispone de...)
<p>COMPRENSIÓN DEL CAMBIO SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento histórico del cambio social y del papel del sujeto dentro de él • Comprensión de la capacidad de cambio personal y colectivo a lo largo de la historia
<p>COMPRENSIÓN DEL PODER EJERCIDO DESDE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la existencia de diferentes posiciones de poder, así como de las brechas existentes entre ellas • Capacidad analítica de qué mecanismos se emplean para mantener esas posiciones de poder desiguales • Conocimiento de cómo se puede revertir esa situación de desigualdad de poder desde el uso de los canales de participación ciudadana existentes y la reivindicación de nuevos espacios de participación y rendición de cuentas públicas
<p>TOMA DE CONCIENCIA DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilización de las relaciones de poder ejercidas desde el sistema patriarcal en las diferentes culturas y de la existencia de brechas de género como consecuencia • Capacidad de análisis de su identidad de género partiendo de vivencias y ejemplos de desigualdad de género en entornos cotidianos • Disponibilidad de pautas de actuación para construir relaciones más equitativas
<p>COMPRENSIÓN DE LA NECESIDAD DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA VIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento de la importancia de la inteligencia emocional y en qué consiste • Pautas para desarrollar y ejercer la inteligencia emocional
<p>CONOCIMIENTO SOBRE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento de las causas y naturaleza de los conflictos • Conocimientos sobre herramientas y técnicas de mediación para la gestión de conflictos

2.2. ATRIBUTOS DE HABILIDADES

CUADRO 4: ATRIBUTOS DE HABILIDADES

Atributo	Operacionalización del atributo (<i>Los alumnos y las alumnas...</i>)
<p>CAPACIDAD DE DELIBERAR, TENER VOZ Y ESCUCHAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respetan el turno de palabra • Escuchan activamente a sus compañer@s, lo que les posibilita rebatir o argumentar sobre las opiniones de los demás • Argumentan para hacer ver sus posiciones • Enriquecen sus posiciones iniciales con los discursos de los demás • No gritan ni descalifican a otras personas, pues entienden que existen posiciones diferentes a las suyas
<p>CAPACIDAD DE NEGOCIAR Y LLEGAR A COMPROMISOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No intentan imponer sus propios intereses y posiciones por encima de las del resto, pues entienden que es importante aproximarse a acuerdos • Proponen acuerdos intermedios entre diferentes posiciones • Aceptan acuerdos que no les satisfacen por completo, pues entienden que es necesario ceder para un mayor bienestar del grupo • Definen conjuntamente los compromisos adquiridos respecto al acuerdo tomado
<p>CAPACIDAD DE COMUNICAR Y COLABORAR CON OTROS/AS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de comunicar argumentadamente sus motivaciones, posiciones e intereses • Son capaces de buscar los canales más eficaces para comunicar a diferentes audiencias
<p>CAPACIDAD DE INFLUIR EN OTRAS PERSONAS Y EJERCER EL LIDERAZGO COMPARTIDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de identificar qué recursos y apoyos necesitan para llevar a cabo sus objetivos • Son capaces de buscar alianzas para llevar a cabo eficazmente sus propósitos
<p>CAPACIDAD DE IMAGINAR Y REALIZAR PROYECTOS ORIENTADOS AL BIEN COMÚN (EN SU GRUPO DE IGUALES, EN SU COLEGIO, EN SU ENTORNO PRÓXIMO, ETC.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizan su capacidad de transformación en sus diferentes escenarios de acción • Analizan sus posibilidades de acción y eligen razonadamente y de manera democrática la opción más viable para alcanzar sus objetivos • Proponen acciones coherentes y razonables con su capacidad de cambio • No tienen intereses que saben que puedan perjudicar o empeorar la situación o posición de otras personas • Persiguen objetivos sustentados en valores de universalismo que incluyen la igualdad, el mundo en paz y la justicia global

2.3. ATRIBUTOS DE ACTITUDES

CUADRO 5: ATRIBUTOS DE ACTITUDES

Atributo	Operacionalización del atributo (<i>Los alumnos y las alumnas...</i>)
<p>CONCIENCIA CRÍTICA, ACTITUD INVESTIGADORA Y NO CONFORMISTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiestan interés o preguntan sobre las causas y consecuencias de los temas que se trabajan en el aula, buscando dar sentido a los vacíos explicativos o disonancias que puedan surgir • Ponen ejemplos, preguntan y argumentan, poniendo en relación las temáticas que se trabajan en el aula con sus realidades, experiencias y vivencias próximas • Tienen presente la evolución histórica de las problemáticas o fenómenos que se trabajan en el aula y argumentan y preguntan desde esta lógica
<p>VOLUNTAD DE VIVIR CON LAS DIFERENCIAS Y DE RESOLVER CONFLICTOS DE MANERA NO VIOLENTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen un discurso y actitud igualitaria favorable a la integración (huyendo de planteamientos sexistas, racistas, homófobos, etc.) • Respetan el turno de palabra • No gritan ni descalifican a otras personas por ser o tener actitudes diferentes a las suyas • No intentan imponer sus propios intereses y posiciones por encima de los del resto, pues entienden que es importante aproximarse a consensos • Proponen acuerdos intermedios entre diferentes posiciones • Aceptan acuerdos que no les satisfacen por completo, pues entienden que es necesario ceder para un mayor bienestar del grupo
<p>COMPROMISO CON LA JUSTICIA SOCIAL Y LA EQUIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejan una visión de la pobreza no estereotipada basada en la justicia social y en valores universalistas y huyen de planteamientos asistencialistas que recurran al marco profundo del Orden Moral⁵ • Preguntan y demuestran interés y preocupación por los temas globales y son capaces de identificar la lógica causa-efecto entre lo global y sus realidades • Orientan sus preguntas y planteamientos hacia las causas estructurales que posibilitan la existencia de países empobrecidos y las relacionan con las coyunturales • Tienen buena disposición y buscan cauces de acción para trabajar por un mundo más justo



5 El marco Orden Moral sostiene que la naturaleza es moral y que las jerarquías naturales de poder son, por extensión, también morales. “Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty” (<http://www.kaidara.org/es/buscando-marcos>)

<< Cuadro 5: Atributos de actitudes

Atributo	Operacionalización del atributo (<i>Los alumnos y las alumnas...</i>)
<p>RESPECTO Y RECONOCIMIENTO POR EL MEDIO AMBIENTE Y LA VIDA DENTRO DE ÉL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entienden el paradigma de desarrollo actual y sus consecuencias ambientales tanto en lo global como en sus manifestaciones locales más próximas • Muestran actitudes respetuosas con el medio ambiente: reciclan, cierran el grifo, apagan la luz, etc.
<p>EMPATÍA Y SENTIDO DE UNA HUMANIDAD COMÚN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entienden su identidad como un conjunto de identidades inclusivas, no excluyentes, de manera que son capaces de encontrar y destacar los puntos comunes, respetando las diferencias • Mantienen relaciones de compañerismo y/o amistad con compañeros y compañeras procedentes de otras culturas, razas, religiones, etc. • No participan de conductas orientadas a marginar o excluir a algún compañero o compañera, sea cual sea el motivo • Se muestran afectados/as por vulneraciones de derechos humanos, sea cual sea el lugar del mundo en el que sucedan y el colectivo que las sufra
<p>SENTIDO DE LA EFICACIA Y DE QUE SE PUEDE TENER UN IMPACTO EN LA VIDA DE LOS DEMÁS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen, entienden y valoran positivamente algunos espacios de participación ciudadana orientados a la transformación social • Verbalizan su convencimiento de que es posible la construcción de un mundo más justo e igualitario • Se involucran en espacios de participación en el aula, centro, entorno para cambiar las cosas
<p>IDENTIDAD Y AUTOESTIMA: SENTIMIENTO DE LA PROPIA VALÍA E INDIVIDUALIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestran decididos y decididas de su capacidad para ejercer cambios en su realidad. Apelan a la capacidad de acción desde lo individual a la hora de cuidar el medio ambiente y consumir responsablemente, por ejemplo • Llevan a cabo acciones desde un liderazgo compartido, pues entienden que su participación, así como la de cada sus compañeros y compañeras, marca la diferencia, lo que les lleva a corresponsabilizarse

3

NIVEL DE PROCESOS: ¿SOBRE QUÉ Y CÓMO EDUCAMOS EN ECG?

Como ya se explicó antes, esta parte del sistema se divide en dos subapartados:

3.1. CONTENIDOS O TEMÁTICAS

El listado que se presenta es meramente inspirador, por lo que no se presenta una lista exhaustiva ni pormenorizada de temas, subtemas, etc., sino que solamente se ofrecen algunos titulares. Se entiende que la mayoría de estos temas pueden ser contenidos en sí mismos, pero también pueden/deben ser integrados de forma transversal dentro del currículum y los procesos ECG a lo largo de las distintas etapas educativas.

- Equidad (incluye identidades inclusivas y género) y derechos humanos.
- Participación ciudadana
- Relación global-local
- Modelos de desarrollo (ecología, economía, política, etc.)
- Historicidad y transformación: el papel de las personas
- Gestión de conflictos
- Inteligencia emocional

3.2. PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS

La ECG no nace ni pretende hacerse en el vacío, sino que aprovecha lo mejor de otras corrientes y perspectivas metodológicas, complementa con sus pilares ético-políticos: la perspectiva de justicia y derechos, y las interrelaciones Norte-Sur.

Se han identificado varios modelos metodológicos que aportan elementos

interesantes y complementarios a la ECG. Algunos pueden entenderse como principios transversales, pero también como enfoques globales con su instrumental y marcos específicos.

Por ejemplo, el enfoque socio-afectivo puede ser considerado un eje transversal de las prácticas educativas, pero también puede cogerse como un marco más pautado como el programa "Aulas felices"⁶ (catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf), etc.

- Abordaje crítico-problematizador
- Abordaje dialógico (pedagogía de la pregunta)
- Resolución alternativa de conflictos
- Enfoque socio-afectivo
- Abordaje experiencial, situacional
- Trabajo por proyectos y cooperativo
- Aprendizaje significativo
- Abordaje ético de los contenidos-orientación a la justicia social

A continuación se ofrecen algunos elementos que sirven para aterrizar y hacer operativos estos distintos enfoques, subdividiéndolos en algunos elementos y planteando algunas preguntas críticas que pueden ser útiles para la autoevaluación-reflexión.

⁶ Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación. R. Arguís, A. P. Bolsas, S. Hernández y M^a del M. Salvador. <http://educaposit.blogspot.com.es/>

CUADRO 6: MODELOS METODOLÓGICOS

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen	Interrogantes que deberían guiar al educador o educadora en la valoración de la inclusión o no del elemento (¿Se han tenido presentes y trabajado en el aula estas preguntas que componen el elemento?)
ABORDAJE CRÍTICO-PROBLEMI-ZADOR	Visibilizar los propios estereotipos del alumnado y profesorado respecto al fenómeno que se va a estudiar y sus relaciones con las identidades de cada quién.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa y siente el alumnado sobre el fenómeno que se quiere estudiar? • ¿Por qué piensa eso y qué relación tiene el fenómeno con la identidad de cada quién? • ¿De dónde surge la información que sustenta esta valoración? (ídem respecto a mi visión del fenómeno como educador o educadora)
	Analizar el fenómeno a estudiar desde una perspectiva histórica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué percepciones sociales han existido históricamente sobre el fenómeno? • ¿En qué momento histórico se han dado y cuál era el paradigma dominante? • ¿Quiénes han adoptado discursos diferentes sobre el fenómeno? • ¿Qué intereses tenían estas personas, colectivos o instituciones respecto al fenómeno?
	Toma de información contrastada y fiable (no neutral sino argumentada y posicionada con un análisis de los sesgos).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién ha publicado lo que se estudia? • ¿Qué posición de poder ocupa y cuáles son sus intereses? • ¿Cuál es la fiabilidad de la información? • ¿Existen publicaciones con un planteamiento diferente del fenómeno? • ¿Qué posición de poder ocupa y cuáles son los intereses asociados a este otro discurso?
	Analizar el fenómeno a estudiar en profundidad, teniendo presente la multicausalidad y las relaciones entre las diferentes dimensiones del fenómeno.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha presentado y estudiado el fenómeno desde diferentes ámbitos? • ¿Se han buscado las interrelaciones entre estos ámbitos y el fenómeno para disponer de un planteamiento holístico?



<< Cuadro 6: Modelos metodológicos

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen	Interrogantes que deberían guiar al educador o educadora en la valoración de la inclusión o no del elemento
ABORDAJE CRÍTICO-PROBLEMATIZADOR	Analizar los discursos existentes sobre el fenómeno y de quién procede (quién los formula, con qué intereses, desde qué posiciones de poder, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué discursos diferenciados se dan en este momento acerca del fenómeno? • ¿A quiénes se les atribuyen esos discursos? • ¿Qué intereses tienen y qué posición de poder tienen?
	Detectar las contradicciones existentes entre las diferentes posiciones sobre el fenómeno a estudiar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué contradicciones existen entre los diferentes discursos que se dan sobre el fenómeno?
	Proponer explicaciones plausibles a las contradicciones detectadas respecto al fenómeno que se quiere estudiar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la explicación más plausible que permita superar las contradicciones sobre el fenómeno?
APRENDIZAJE DIALÓGICO. PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA	Ofrecer información evitando dar soluciones cerradas y explicaciones acabadas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha partido de un proceso de información matizada a partir del cual el alumnado pueda construir explicaciones plausibles sobre el fenómeno a estudiar?
	Focalizarse y profundizar sobre las inconsistencias y contradicciones para interpelar al alumnado en su proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha guiado al alumnado en su proceso de aprendizaje a través de preguntas cuestionadoras que permitan provocar disonancias en sus visiones del fenómeno estudiado?



<< Cuadro 6: Modelos metodológicos

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen	Interrogantes que deberían guiar al educador o educadora en la valoración de la inclusión o no del elemento
ENFOQUE SOCIO-AFECTIVO	Adoptar y promover actitudes de respeto a la diversidad dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha fomentado el respeto partiendo de una actitud dialogante y abierta del educador/a hacia el alumnado?
	Fomentar la cultura del cuidado hacia el resto del grupo, del compañerismo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha privilegiado el trabajo cooperativo frente al competitivo? • ¿Se han reforzado conductas de compañerismo?
RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS	Gestionar cooperativamente los conflictos para llegar a negociaciones y acuerdos.	<ul style="list-style-type: none"> • Si se ha dado un conflicto, ¿se ha trabajado dialógicamente para superarlo y aprender del mismo evitando que se enquisté?



<< Cuadro 6: Modelos metodológicos

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen	Interrogantes que deberían guiar al educador o educadora en la valoración de la inclusión o no del elemento
EXPERIENCIAL, SITUACIONAL	Partir de las experiencias de cada una de las personas relacionadas con el fenómeno a estudiar para trabajar sobre ellas y deconstruirlas a la luz de un análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha promovido que se compartan experiencias previas del alumnado respecto al fenómeno estudiado? • ¿Se ha visibilizado y valorado positivamente la diversidad de opiniones, perfiles, vivencias, etc.?
	Dar al alumnado información para que pueda tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, (hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje como fase previa a su corresponsabilización).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han incorporado mecanismos de participación y toma de decisiones que inciten a una apropiación y corresponsabilización respecto al análisis del fenómeno?
	Crear situaciones que provoquen emociones respecto al fenómeno a estudiar. Permite destacar y poder reflexionar sobre los motivos de esas reacciones y trabajar sobre ellas. Por ejemplo, permite pasar de la indignación ante una determinada problemática a la motivación para actuar y cambiar comportamientos propios.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han adoptado técnicas de roleplaying o semejantes para poder incorporar y trabajar sobre las emociones que se dan respecto al fenómeno estudiado?



<< Cuadro 6: Modelos metodológicos

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen	Interrogantes que deberían guiar al educador o educadora en la valoración de la inclusión o no del elemento
<p>TRABAJO POR PROYECTOS Y TRABAJO COOPERATIVO</p>	<p>Abrir la posibilidad a elegir y desarrollar una determinada problemática que movilice un interés particular para el alumnado y acompañarles en el proceso exploratorio del fenómeno. Promover el trabajo cooperativo a partir del cual consensuar qué aspectos se quieren abordar y cuáles son las posibilidades de acción desde la posición del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han creado espacios para poder acompañar y desarrollar proyectos en el aula/centro? • ¿El profesor o profesora ha trabajado en coordinación con otros/as educadores/as del centro para permitir un análisis multidisciplinar (desde varias asignaturas) de una misma problemática a través de un mismo proyecto? • ¿Se ha incentivado el trabajo cooperativo entre el alumnado?
<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p>	<p>Analizar los vínculos de los fenómenos a estudiar con su realidad cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha propuesto un análisis del fenómeno sobre su realidad cotidiana más cercana?
	<p>Hacer reflexionar al alumnado sobre cuál es su capacidad de transformación para generar cambios en su realidad cotidiana relacionados con el fenómeno estudiado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha buscado generar reflexiones sobre su capacidad de cambio respecto al fenómeno estudiado en su realidad cotidiana?
<p>ABORDAJE ÉTICO DE LOS CONTENIDOS. ORIENTACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL</p>	<p>Analizar el fenómeno a estudiar desde un posicionamiento de transformación basado en la justicia social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha orientado todo el proceso de aprendizaje desde el referente ético de justicia social?

4

NIVEL DE ESTRUCTURA: ¿QUÉ APOYOS, RECURSOS O FRENOS TENGO?

Las prácticas de ECG se enmarcan en una realidad particular, la del propio centro educativo, y, como bien sabemos, cada centro tiene su perfil de alumnado, su equipo directivo, sus docentes, su historia, etc. Muchas veces, estos elementos de **estructura** pueden ser apoyos o frenos importantes para avanzar en nuestras prácticas, y por ello es importante reflexionar sobre ellos.

La estructura va a quedar especialmente **determinada por** una serie de elementos, como son: el **profesorado, la comunidad educativa, la organización escolar y el perfil de alumnado**.

Con la intención de plantear una primera concreción de la propuesta de estructura, se ha recogido en la siguiente tabla algunos de los principales elementos y una primera operacionalización que no comprende todavía la elaboración de indicadores. Esto es, afina en qué componentes debemos fijarnos dentro de cada uno de los elementos estructurales

(el fenómeno que queremos estudiar), pero no supone la definición de indicadores, pues estos deben proponer una observación concreta del mismo y su correspondiente estándar.

Por ejemplo, para el elemento “Profesorado de la Red”, se han planteado tres componentes (o fenómenos), cada uno de los cuales se relaciona con las capacidades que se consideran necesarias para llevar a cabo unas buenas prácticas educativas de ECG.

- 1. Componente cognitivo:** ¿Qué conoce este educador o educadora acerca de la ECG?
- 2. Componente procedimental:** ¿Sabe aplicar y aplica la ECG en su ámbito de influencia (aula, centro y/o entorno)?
- 3. Componente de compromiso:** ¿Tiene el educador o educadora una posición ética favorable a la ECG? ¿Sus valores son próximos a la propuesta de ECG?

CUADRO 7: ELEMENTOS DE ESTRUCTURA

Elementos de estructura	Detalle	Componentes de cada elemento
TÚ MISMO, TÚ MISMA	El profesor o profesora que se autoevalúa y su capacidad de transformación	<ul style="list-style-type: none"> • Sus conocimientos de ECG • Su empleo de metodologías y principios pedagógicos de ECG. Sus habilidades y destrezas para llevarlas a cabo • Sus valores y compromiso
LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Claustro	<ul style="list-style-type: none"> • Sus conocimientos de ECG • Su empleo de metodologías y principios pedagógicos de ECG. Sus habilidades y destrezas para llevarlas a cabo • Sus valores y compromiso, su apuesta por el cambio y la transformación
	Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Sus conocimientos de ECG • Su empleo de metodologías y principios pedagógicos de ECG. Sus habilidades y destrezas para llevarlas a cabo • Sus valores y compromiso, su apuesta por el cambio y la transformación
	AMPAS	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de conducta y refuerzo de conocimientos de ECG en los hogares
	Padres y madres	
	Centros de formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo formativo, especialmente en conocimientos y metodologías acordes con la ECG
	Red de Educadores y educadoras para una ciudadanía global	<ul style="list-style-type: none"> • Genera apoyos formativos, posibilita el diálogo reflexivo, fortalece el compromiso y, en último término, impulsa la toma de conciencia y prepara y refuerza la acción del profesorado en ECG



<< Cuadro 7: Elementos de estructura

Elementos de estructura	Detalle	Componentes de cada elemento
<p style="text-align: center;">LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR</p>	<p>El proyecto educativo de centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valores afines a la ECG (valores de universalismo) • Posicionamiento claro desde la ECG, noción de centralidad de la ECG como parte del proyecto educativo
	<p>Actividades propias de la ECG</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de horas dedicadas a la ECG • Flexibilidad curricular y apertura al cambio
	<p>Las aulas y los espacios disponibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de adaptar los espacios existentes a la propuesta de ECG (distribución circular de las mesas en el aula para favorecer el diálogo, etc.)
	<p>Tiempos y organización de los horarios de trabajo en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de realizar ciclos de “reflexiones completas” basadas en los principios pedagógicos de la ECG: experienciales, situacionales, cooperativas, etc.
	<p>Organización de grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La organización de grupos que favorezca la diversidad de perfiles en las aulas puede ser un elemento enriquecedor y favorecedor de la ECG. Permite incorporar miradas variadas del fenómeno que se trabaja en el aula si se incorporan las diferentes vivencias, conocimientos, etc., del alumnado
<p style="text-align: center;">EL PERFIL DEL ALUMNADO</p>	<p>Perfil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de sus entornos, sus experiencias previas, las tipologías de familia de las que proceden y nivel socioeconómico, su empatía, sus condicionantes, etc.
	<p>Diversidad</p>	
	<p>Dinámicas grupales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de dialogar desde una actitud de respeto • Valores grupales mayoritariamente afines a la ECG

5

NIVEL DE CONTEXTO: ¿QUÉ FACTORES EXTERNOS INFLUYEN SOBRE LAS PRÁCTICAS ECG?

Desde una perspectiva sistémica, el análisis del **contexto** debe quedar recogido en el modelo para posibilitar el estudio de las interrelaciones entre la intervención educativa en ECG y el entorno en el que se encuentra. Esta interrelación es de mutua influencia, y nos motiva a reflexionar **qué elementos de contexto ayudan o dificultan a lograr los cambios en el alumnado, e inversamente, qué actividades del alumnado pueden ejercer una influencia para cambiar el contexto**. Actualmente, nos encontramos con un contexto caracterizado por:

- Disparidad entre los valores de la sociedad y los promovidos por la ECG
- Progresiva **devaluación del sistema educativo** y del prestigio de la función docente
- Ajuste económico
- La visión economicista de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Marco legal curricular de **evaluación orientada a conocimientos**, no a habilidades ni actitudes.
- Se habla de la ECG en muchos frentes, pero existe un peligro de “buenismo” (refuerzo de planteamientos asistencialistas)
- **Burocratización**
- **Fragmentación de la comunidad educativa** (emociones, sensaciones y actitudes negativas relacionadas con la descohesión educativa y su materialización en “*conflictos*”, “*dispersión*” y sensación de “*ruido y prisa; preocupación, desmotivación y desorientación, desánimo, inercia e inmovilismo del profesorado, fragmentación*

e individualismo y falta de interacción real de la comunidad educativa”.

- **Refuerzo de un sector de la ciudadanía en la necesidad de defender y mantener la escuela pública**, ante las dificultades a las que se enfrenta. La educación y la sanidad son los dos grandes estandartes de defensa social.
- **Discurso en la calle de pérdida de derechos**. La pérdida de derechos y el desmantelamiento del estado de bienestar son elementos frecuentes en los discursos.
- **Creciente indignación social y protesta ciudadana amplia multigeneracional**. Movilización visible, en la calle y en las redes sociales (también como espacio de vida pública en las generaciones nativodigitales). Protesta y acceso a información alternativa. Las familias participan en las acciones de calle, no solo la “*juventud contestataria e idealista*” como sucedía antes. No obstante, es importante tener presente que la gente se moviliza por reacción a situaciones cercanas que les afectan económicamente; “les tocan el bolsillo”.
- **Creciente debate público de asuntos relacionados con la política** –entendida como la gestión de lo público– **y la participación ciudadana**. Descreimiento de la democracia representativa; la clase política ha perdido totalmente la credibilidad⁷.

⁷ Barómetro del CIS de julio de 2012. La clase política y los partidos políticos son considerados el tercer problema principal que existe en España.

- **Exigibilidad de transparencia ante la corrupción.** Se han visibilizado relaciones de poder que favorecían a los grupos poderosos alineados con el capital, entre los que se encuentran algunos empresarios, banqueros, políticos, etc.
- **Creciente cuestionamiento de las bases del capitalismo,** especialmente representado por el papel de los bancos y los mercados.
- **Ruptura con sistema de valores y creencias inspirado por el individualismo, consumismo.** Ya no hay recursos económicos para posibilitar ese modelo, aunque es una actitud adoptada más por fuerza que por convencimiento.
- **Crecientes planteamientos de modelos de vida alternativos:** huertos urbanos y agricultura ecológica, grupos de consumo, etc.
- **Proximidad de la pobreza, vulnerabilidad y exclusión.** Cada vez más personas conocen casos cercanos de desahucios, paro, falta de recursos económicos mínimos, etc. Por ello, ya no se vincula esa situación de vulnerabilidad con actitudes de desidia o pereza sino con aspectos socioeconómicos del país, con la falta de oportunidades, en definitiva, con aspectos estructurales.
- La juventud se siente **desubicada y sin ilusión** por percibir **falta de alternativas.** No obstante, a pesar de su escasa formación política, en la mayoría de los casos los movimientos juveniles tienen planteamientos bastante radicales e inconformistas que están planteando iniciativas basadas en la participación y en la acción.
- **Desideologización de los nuevos movimientos sociales.** Entendimiento del movimiento social desde el “buenismo aséptico”. Ser apolítico es una moda. Mucha gente no se posiciona y se declara apolítica, no solo apartidista. De igual manera, muchas organizaciones buscan parecer apolíticas, “neutrales”; creen conveniente no posicionarse políticamente para no enemistarse con financiadores, gobiernos locales, etc.

Todos estos elementos que están presentes en el Estado español en el contexto actual y que guardan relación con la ciudadanía global y la educación, nos permiten entender los sistemas en los que se encuentran inmersos el alumnado y el profesorado, y, en buena medida, detectar necesidades y oportunidades a la hora de diseñar prácticas educativas de ECG.

CAPÍTULO II: CÓMO UTILIZAR EL SISTEMA DE CRITERIOS ORIENTADORES



El sistema de criterios ofrece una serie de **instrumentos y recursos para facilitar la reflexión crítica sobre las propuestas o prácticas desarrolladas** a partir de los fundamentos (conceptuales, metodológicos, etc.) de la ECG. Estos instrumentos y visión nos tendrían que ayudar a resolver preguntas como:

- ¿Estoy favoreciendo que los y las estudiantes consoliden los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un ciudadano o ciudadana global?
- ¿Estoy desarrollando metodologías o prácticas adecuadas y coherentes con la ECG? ¿En qué puedo mejorar?
- ¿Cómo la estructura que me rodea me ayuda o me dificulta a profundizar la calidad de mis prácticas, y por tanto sus resultados? ¿Hay cosas que puedo aprovechar mejor?
- ¿Hasta qué punto algunos elementos del contexto sociopolítico están afectando (para bien o para mal) lo que trabajamos en el aula-escuela? ¿Hay potencial para cambiar aspectos de ese contexto desde las prácticas educativas?

Sin embargo, aunque las preguntas pueden ser las adecuadas y las pertinentes para una reflexión profunda, **no todos y todas, siempre, podremos/querremos responderlas en conjunto**. Por ello, el sistema de criterios es sumamente flexible y ofrece distintas formas de utilizarlo, ya sea de forma completa o parcial. Estas formas no son excluyentes, sino simplemente son formas de entender cómo, cuándo o en qué condiciones puedo utilizar sus distintos componentes.



1

EN FUNCIÓN DE LOS ATRIBUTOS QUE SE QUIERA EVALUAR

Una de las posibilidades que existe es que un o una docente tenga o se proponga trabajar algún atributo específico, a partir de un diagnóstico previo, unos objetivos curriculares, una situación/problema coyuntural entre el alumnado, etc. Para estos casos, **se ofrecen unos cuadros que vinculan cada uno de los atributos (o conjuntos de ellos que están relacionados) con un determinado contenido y/o práctica metodológica.** Esta relación que se establece entre atributos y contenidos/metodologías no es única, ni cerrada, ni determinista. Se ofrece simplemente para ayudar a identificar algunos elementos relacionados de forma más directa, aunque es evidente que existen más relaciones que las señaladas, o que hay elementos relacionados de forma más transversal.

Lo que sí recomendamos es identificar aquellos atributos que han sido trabajados de forma directa, como una forma de acotar nuestro marco de reflexión y análisis.

En los siguientes subapartados se va haciendo sugerencia de qué instrumentos pueden servirte para analizar los atributos según su tipo (cognitivos, habilidades, actitudes), pero es probable que los instrumentos sirvan también de forma cruzada. El **instrumento 7** es interesante para una valoración más global del cambio en atributos, pues utiliza el juego de rol y eso puede permitir que afloren precisamente atributos de todos los tipos.

Para hacer el análisis completo, es importante que el profesor/a reflexione sobre otros aspectos (contexto-estructura) que pueden estar afectando en el cambio (ya sea avance, retroceso o estancamiento) de los atributos, y por ello es recomendable siempre hacer el **instrumento 9**.

1.1. ATRIBUTOS COGNITIVOS

En este punto se va a poner en relación de manera plausible los **resultados que se esperan conseguir a nivel de conocimientos en el alumnado con las prácticas educativas** (procesos en términos de evaluación) a través de las cuales el profesorado espera conseguir hacer llegar esos conocimientos. Para ello nos serviremos de diagramas, dado que la diagramación se ha revelado como una técnica muy interesante para la comprensión de la Teoría del Programa desde la perspectiva sistémica⁸. Evidentemente, se trata de una simplificación de la realidad, una modelización de la misma, puesto que la diagramación ayuda a entender la lógica propuesta pero dificulta un trazado complejo de relaciones donde varios contenidos y/o principios puedan estar contribuyendo a varios atributos.

Por todo ello, estas prácticas educativas orientadas al componente cognitivo se van a formular en términos de:

1. Temáticas inspiradoras de la ECG
2. Principios pedagógicos desde los que abordar el contenido

Los contenidos nos sugieren ámbitos y temáticas que deben ser tenidas en cuenta, pero se necesita además explicitar qué principios pedagógicos deben vehicular esos contenidos en consonancia con la propuesta de la ECG.

El diagrama que se recoge a continuación permite relacionar cada una de las temáticas inspiradoras a partir de las cuales se espera alcanzar este primer nivel de atributos cognitivos.

⁸ Funnell & Rogers, 2011.

La puesta en relación de cada contenido con cada atributo ha permitido detectar que el contenido de historicidad y transformación⁹ no disponía de atributo específico. Al mismo tiempo, ha contribuido a matizar el primer contenido de "Igualdad y derechos" para incorporar el concepto de identidades inclusivas que permita alcanzar el atributo de respeto a la diversidad.

Los contenidos marcados con el contorno granate se corresponden con la comprensión de las desigualdades de género, la gestión de conflictos y la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional. Si el (o alguno) de los atributos que estás pensando analizar es de tipo cognitivo, el **instrumento 4** es sin lugar a duda el que más te ayudará a analizar el cambio en el discurso de tu alumnado.

9 Atributos propuestos por el grupo de Investigación y acción participativa, del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (UPV).

CUADRO 8: RELACIÓN ENTRE TEMÁTICAS Y ATRIBUTOS COGNITIVOS

CURRÍCULUM DE LA ECG	CONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN
	(No simple información)
<p>Enfoque socio-afectivo</p> <p>Equidad (incluye identidades inclusivas y género) y derechos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión de la justicia social y la equidad, y de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales. ● Comprensión y respeto de la diversidad. ● Toma de conciencia de las desigualdades de género.
<p>Aprendizaje dialógico</p> <p>Participación ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales. ● Comprensión del poder ejercido desde la participación.
<p>Abordaje crítico, problematización</p> <p>Relación local-global</p> <p>Modelos de desarrollo (relación ecología-economía)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales.
<p>Historicidad y transformación. Papel del sujeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión histórica del cambio social y el poder de cambio del sujeto y la colectividad.
<p>Gestión de conflictos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión de la naturaleza de los conflictos y las estrategias para su gestión.
<p>La inteligencia emocional para la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión de la necesidad de desarrollar inteligencia emocional.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS:

Enfoque socio-afectivo | Aprendizaje dialógico | Abordaje crítico, problematización

1.2. ATRIBUTOS DE HABILIDADES

De nuevo, se intentará vincular qué prácticas educativas conducen en mayor medida a la consecución de cada uno de los atributos de habilidades.

En este punto, el desarrollo de las prácticas educativas no depende de las temáticas inspiradoras sino de cómo se trabaja en el aula, de cuáles son los principios pedagógicos que

posibilitan el logro de los resultados. En este caso, la organización de la información en el diagrama ha permitido ordenar la secuencia de capacidades del primer bloque, pues se entiende que no se generan en paralelo sino secuencialmente. Al mismo tiempo, ha posibilitado identificar la necesidad de incorporar la componente ética en el abordaje de los contenidos (como enuncia la última flecha de contorno naranja), como base para alcanzar el atributo de trabajar para el bien común.

CUADRO 9: RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ATRIBUTOS DE HABILIDADES

ORGANIZACIÓN DE TRABAJO EN EL AULA

PRECONDICIÓN: Distribución de tiempos y espacios coherentes con la ECG

Abordaje crítico, problematizador

Aprendizaje dialógico. Pedagogía de la pregunta

Resolución alternativa de conflictos

Enfoque socio-afectivo: conductas y actitudes en el aula, relación profesor-alumn@

Experiencial, situacional

Trabajo por proyectos y cooperativo

Aprendizaje significativo

Abordaje ético de los contenidos. orientación a la justicia social

HABILIDADES DE LA CIUDADANÍA ACTIVA

Especialmente en relación con otras personas

Cadena de efectos:

- Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar
- Capacidad de negociar y llegar a compromisos y capacidad de comunicar y colaborar con otros/as
- Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido

- Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común

Si el (o alguno) de los atributos que estás pensando analizar es de tipo cognitivo, el **instrumento 5** es sin lugar a duda el que más te ayudará a analizar el cambio en algunos comportamientos de tus estudiantes, a partir de ir registrando observaciones de su dinámica, etc.

1.3. ATRIBUTOS DE ACTITUDES

Por último, los atributos relacionados con los valores de la ciudadanía global se relacionan tanto con los contenidos como con los principios pedagógicos. Por ello, el diagrama que se recoge a continuación expone cómo se espera alcanzar los atributos actitudinales (rectángulos verdes) a partir de las temáticas inspiradoras (flechas moradas) y de los principios pedagógicos (flechas naranja).

Si el (o alguno) de los atributos que estás pensando analizar es de tipo actitudinal, el **instrumento 6** plantea la posibilidad de hacer una encuesta con tus estudiantes, de manera que se puedan percibir algunos de estos cambios.

Sin embargo, para que la encuesta fuese un instrumento "válido" a nivel estadístico, se necesitaría una estandarización o unos baremos globales.

CUADRO 10: RELACIÓN ENTRE TEMAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ATRIBUTOS DE ACTITUDES



2

EN FUNCIÓN DE MI INTERÉS, CONOCIMIENTO Y DISPONIBILIDAD

La visión de este sistema es que todos los elementos que lo conforman están interrelacionados, y en ese sentido **lo ideal sería intentar reflexionar sobre todos estos elementos de forma conjunta**, para poder así extraer el mayor número de aprendizajes y claves de mejora.

Sin embargo, el sistema ofrece 12 instrumentos distintos que pueden ser utilizados de forma independiente, adaptándose a distintas situaciones, disposiciones e intereses.

CUADRO 11: INSTRUMENTOS EN FUNCIÓN DEL INTERÉS, CONOCIMIENTO Y DISPONIBILIDAD

Situaciones tipo basadas en diferentes intereses y disponibilidades	Te proponemos que utilices los instrumentos...
Quiero elaborar materiales para Kaidara y emplear el dispositivo para reflexionar sobre la pertinencia y coherencia de los mismos	>1
Quiero contribuir a mejorar el diseño de un material de Kaidara que he empleado en mi aula	>11
Dispongo de poco tiempo, pero tengo ganas de experimentar con el dispositivo de autoevaluación e incorporar elementos que me permitan mejorar mi práctica	> 8 y >10 (prácticas ECG)
Dispongo de poco tiempo, pero tengo ganas de experimentar con el dispositivo de autoevaluación y explorar si estoy consiguiendo resultados con mi práctica	>4, >5 y >6 (atributos)
Me quiero involucrar en la aplicación del dispositivo, pero al tratarse de la primera vez me gustaría empezar por unos cuantos elementos y no por todos ellos al mismo tiempo	>3 (planificación sistémica) >8 y >10 (práctica ECG), >4, >5, y >6 (atributos) y >12 (análisis final y sistematización de resultados)
Me ha gustado mucho el dispositivo y le veo mucho potencial. Tengo ganas de aplicarlo en su totalidad para completar el análisis sistémico	TODOS excepto el 1 (si se trata de un material que ya está disponible en Kaidara)

3

EN FUNCIÓN DEL MOMENTO EN QUE PUEDA/QUIERA UTILIZAR LOS INSTRUMENTOS

De la misma manera, el máximo provecho que se extraiga del sistema de criterios orientadores (en términos de aprendizajes) depende de su utilización a lo largo de todo el proceso educativo sobre el que se quiera reflexionar: planificación, ejecución y evaluación.

Sin embargo, el diseño de los instrumentos permite coger solamente aquellos que sean útiles o plausibles de aplicar en momentos puntuales: antes, durante y/o después.

CUADRO 12: INSTRUMENTOS SEGÚN EL MOMENTO DE SU APLICACIÓN

Instrumento	¿Qué dimensión evalúa?	¿A quién interroga?
ETAPA: ANTES DE EMPEZAR LA PRÁCTICA (ETAPA DE PLANIFICACIÓN)		
2. DAFO	Estructura y contexto	Profesorado que la lleva a cabo
3. Matriz para el planificación sistémica	Lógica del diseño sistémico	Profesorado que la lleva a cabo
ETAPA: DURANTE LA PRÁCTICA DE ECG		
Justo antes de iniciar la práctica		
4. Análisis del discurso comparativo. Pretest conceptual	Atributos cognitivos en el alumnado	Alumnado
5. Diario de observaciones de habilidades. Pretest habilidades	Atributos de habilidades en el alumnado	Alumnado
6. Pase de encuesta al alumnado. Pretest actitudes	Atributos de actitudes en el alumnado	Alumnado
7. (Opcional para reforzar la triangulación): Pretest roleplaying	Atributos en el alumnado	Profesorado que la lleva a cabo
Durante la práctica		
8. Autoobservación u observación participante de otro profesor en tu aula	Prácticas de ECG	Compañero/a del profesorado que la lleva a cabo
9. Diario de cambios del contexto	Contexto	Profesorado que la lleva a cabo



<< Cuadro 12: Instrumentos según el momento de su aplicación

Instrumento	¿Qué dimensión evalúa?	¿A quién interroga?
ETAPA: AL FINALIZAR LA PRÁCTICA		
4. Análisis del discurso comparativo. Postest conceptual	Atributos cognitivos	Alumnado
5. Diario de observaciones de habilidades. Postest habilidades	Atributos de habilidades	Alumnado
6. Pase de encuesta al alumnado. Postest actitudes	Atributos de actitudes	Alumnado
7. Posttest roleplaying	Atributos de alumnado	Profesorado que la lleva a cabo
10. Taller con alumnado sobre tu práctica en ECG	Prácticas en ECG	Alumnado
11. Encuesta online sobre materiales de Kaidara (en caso de que haya sido tomada de Kaidara)	Prácticas en ECG y lógica sistémica	Profesorado que la lleva a cabo
12. Análisis sistémico final, interpretación y aprendizajes	Todas las dimensiones y lógica sistémica	Profesorado que la lleva a cabo

4

EN FUNCIÓN DE SI ESTOY DISEÑANDO UNA PROPUESTA O REFLEXIONANDO SOBRE UNA EXPERIENCIA

Finalmente, los criterios de calidad **sirven para inspirar la reflexión sobre prácticas concretas, así como el diseño de propuestas y materiales educativos** (que, a su vez, inspirarán prácticas). Así pues, **en los instrumentos se pueden escoger aquellos**

útiles para diseñar un recurso o propuesta didáctica (p. ej., *Global express*, Conectando mundos, etc.), y otros útiles para reflexionar sobre prácticas que he realizado con mis estudiantes, se basen o no en materiales de Oxfam Intermón.

CUADRO 13: INSTRUMENTOS PARA EL DISEÑO DE PRÁCTICAS Y PARA LA REFLEXIÓN

DISEÑO DE PROPUESTAS Y MATERIALES ECG
INSTRUMENTO 1. Ficha para orientar el diseño de propuestas/materiales educativos ECG
REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS
INSTRUMENTOS DEL 2 AL 12, dependiendo de disponibilidad o momento

CAPÍTULO III: LOS INSTRUMENTOS



Como ya se ha venido diciendo, la propuesta está compuesta de 12 instrumentos que se pueden utilizar casi de forma independiente, aunque cada uno de ellos sirve para analizar aspectos distintos de las prácticas/propuestas. Así que, en ese sentido, sería ideal utilizarlos todos o el máximo número posible.

En el capítulo anterior se ofreció una visión general de qué tipo de criterios pueden servir para seleccionar qué instrumentos utilizar y cuándo, y ahora hablaremos brevemente de los instrumentos.



1

ASPECTOS GENERALES

Vamos a comenzar apuntando consideraciones previas respecto a cómo abordar el análisis de las prácticas y resultados esperados (atributos), a partir de tres preguntas clave:

- Sujetos
- Visión de proceso
- ¿Cuál es el cambio esperado?

1.1. LOS SUJETOS

¿Quiénes participan en este proceso? ¿Quién evalúa a quién? ¿Hay un riesgo de subjetividad en este tipo de valoraciones?

Recordemos una aclaración básica: **el objeto a analizar son las prácticas educativas**; es decir, no se trata de poner notas al alumnado ni a nosotros mismos como docentes. **Se trata de reflexionar si las prácticas que estamos desarrollando están ayudando a transformar los atributos de nuestro alumnado y qué factores (propios o del contexto) limitan o potencian ese cambio.** Sin embargo, aunque analizamos las prácticas, solamente podremos hacerlo a través o desde la visión subjetiva de las y los actores que participan en dicha práctica. En este sentido, si recogemos información de las y los estudiantes y de nosotros/as mismos/as, intentaremos obtener datos, referencias o evidencias que nos ayuden a sacar conclusiones.

Los actores de quien nos interesa obtener información son principalmente el **estudiantado y nosotros/as mismos/as** (o del o la docente que desarrolle la práctica); aunque también hay elementos del contexto o de otros actores implicados (familias, otros docentes, equipos directivos) que también puede ser interesante recoger. **Cuanta más**

información recabemos del máximo número de actores, más información tendremos para contrastar y sacar conclusiones.

Algunas ideas prácticas para esto pueden ser:

- **Evaluación de pares o coevaluación:** pedir a otro u otra docente que nos “observe” durante una o varias sesiones, y nos dé retroalimentación a partir de los elementos de más interés. Varios de los instrumentos denominados de “autoevaluación” también pueden ser aplicados por observadores/as para tener elementos de contraste.
- **Preguntar al alumnado:** ya sea a través de encuestas/cuestionarios, o de otras metodologías menos cuantitativas, **es importante tener la opinión de los propios protagonistas sobre aquello que han aprendido, cambiado, etc.** Se puede alternar entre preguntas directas o resolución de casos, etc., pero es evidente que lo que verbalice el alumnado es crucial para valorar el cambio que se ha provocado. Además, las teorías más innovadoras en evaluación apuntan que incorporar a los propios actores en su propia evaluación aumenta su grado de implicación y compromiso con los objetivos.
- **Fichas de observación:** se dice que un gesto vale más que cien palabras. Por ello se considera **importante no solamente basar las conclusiones en lo que las personas dicen o contestan** cuando se les pregunta, sino **complementar con la observación de sus comportamientos y actitudes** manifiestas.
- **Documentar anécdotas:** a veces, un **ejemplo o una situación que se haya dado puede ser la mejor evidencia del cambio (o no)**, por lo que también se ofrecen instrumentos para recogerlas y que no se pierdan en la memoria.

1.2. VISIÓN DE PROCESO

Es imposible (o al menos bastante difícil) aspirar a “ver los cambios” si no asumimos la perspectiva de proceso que es inherente a la ECG. Esto no quiere decir que de entrada pensemos que, dado que los cambios se dan en el largo plazo, sea imposible intentar capturarlos en el corto plazo. Más bien lo que quiere decir es que, cuanta más información vayamos recogiendo a lo largo del proceso, más podremos ir dando cuenta de los pequeños cambios. **Y para lograr esto de mejor manera, lo mejor sería observar, recoger opiniones y evidencias de cómo estaba la ciudadanía global (o algunos atributos específicos) del grupo en el momento de empezar a trabajar, y cómo está después de haber llevado a cabo prácticas educativas de ECG con el mismo.** Esto nos permitirá disponer de datos sobre el grado de avance del alumnado y reforzar/reorientar nuestras prácticas para seguir favoreciendo ese proceso.

Por ello, en el **Apartado 3 del Capítulo II** se ofrece precisamente una perspectiva de los distintos instrumentos aptos para los distintos momentos de la práctica, y se refuerza la idea de que el mejor escenario es usar de forma integrada los previos y los posteriores.

1.3. ¿CUÁL ES EL CAMBIO ESPERADO?

Una vez llevadas a cabo las mediciones o levantamiento de evidencias, se tendrá una idea sobre qué evolución ha conseguido el grupo en términos de ciudadanía global (o algunos de sus atributos), pero, ¿es la evolución registrada en mi alumnado

suficiente? Si resulta que no hay avance significativo, ¿es un fracaso? ¿Dónde fijamos el éxito?

Es importante recordar que este sistema de criterios no aspira a ser una herramienta cuantitativa que determine, a partir de un “índice” de cambio X, cuáles son buenas y cuáles son malas prácticas. Lo importante es la reflexión que hagamos de esos datos, los aprendizajes que extraigamos con el objetivo de mantener o aumentar la calidad y el impacto de nuestras prácticas más adelante: ¿qué hemos de repetir, qué hemos de mejorar, qué cosas nuevas hemos de incorporar?

Actualmente, muchas de estas decisiones las tomamos por intuición. Disponer de información de qué funciona mejor permite entender qué variables externas a la práctica educativa pueden haber obstaculizado o facilitado los atributos de ciudadanía global conseguidos o qué perfil de alumnado es más resistente a los cambios en ciudadanía global, por qué y cómo se pueden plantear cambios en la práctica educativa para conseguir llegar mejor a esos perfiles de alumnado, qué refuerzos se deben incorporar en la práctica para poder conseguir potenciar determinados atributos que apenas presentan cambios, e ir haciendo sucesivos ajustes para ver qué evolución en los resultados es más favorable.

Por tanto, el registro y medición periódica de los atributos de ciudadanía global conseguidos en el alumnado permitirán aprender sobre la práctica desde las evidencias y no desde las sensaciones, y visualizar que los pequeños cambios en los atributos del alumnado pueden ser interpretados como avances válidos, aunque a veces puedan parecer muy pequeños e insuficientes.

INSTRUMENTO 1

FICHA PARA ORIENTAR EL DISEÑO DE MATERIALES PEDAGÓGICOS PARA KAIDARA

A continuación se recogen algunas **preguntas críticas que te servirán para reflexionar antes de elaborar o mientras estás elaborando una propuesta didáctica, y asegurar así que la visión de ECG está presente en dicha propuesta.**

EL MATERIAL QUE PROPONES...

1. ¿Dónde está enmarcado? (aula, centro o entorno...) En el caso de que lo propongas para trabajar con el alumnado, ¿a qué nivel educativo te diriges?
2. ¿Qué atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) esperas generar/fortalecer a través de la propuesta? *Te sugerimos que revises la **propuesta de atributos** como marco orientador. (Recuerda que es mejor ser realista y acotar aquellos aspectos en los que priorizas y esperas favorecer un cambio en el alumnado.)*
3. ¿En el tema que has seleccionado, incorporas directa o indirectamente los **contenidos/ perspectivas propios de la ECG**? ¿Cómo encaja este tema con otros contenidos curriculares que se trabajan en el aula? (Recuerda que puedes inspirarte en el cuadro que relaciona contenidos con atributos de la **página 32**.)
4. ¿Qué **metodologías** vas a proponer y por qué consideras que esa metodología tiene relación con la ECG? (Recuerda que no tienes por qué desarrollar o utilizar todos los principios metodológicos coincidentes con la ECG. Puedes ayudarte con los cuadros que relacionan **atributos con metodologías**, y puedes consultar los elementos que componen los distintos **enfoques metodológicos** para acotar tu análisis y ser realista con tus metas.)
5. ¿Piensas que hay elementos de **estructura** o **contexto** que puedan ser determinantes para llevar a cabo la propuesta?
6. ¿Hay otros actores de la comunidad educativa que participen directa o indirectamente en esta propuesta?
7. Por último, ¿cómo podemos lograr que sea un aprendizaje significativo?

INSTRUMENTO 2

DAFO

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p><i>(Elementos internos obstaculizadores de la ECG: del profesorado, alumnado, centro, etc.)</i></p> <p>Algunas cuestiones que te pueden ayudar a pensar las debilidades son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu centro tiene una posición desfavorable respecto a la ECG? ¿Qué resistencias se están dando? • ¿Qué perfil tiene tu alumnado que pueda dificultar la aplicación de la ECG en el aula? • ¿Qué limitaciones tienes como docente para generar cambios relativos a la CG en tu alumnado? 	<p><i>(Elementos externos obstaculizadores de la ECG: del entorno, contexto, etc.)</i></p> <p>Algunas cuestiones que te pueden ayudar a pensar las amenazas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios de valores se están produciendo en tu entorno en contra de la ECG?, ¿se están viendo reforzados los valores contrarios a la ECG? • ¿Qué limitaciones económicas, normativas-legales se están produciendo en tu entorno en contra de la ECG?
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p><i>(Elementos internos facilitadores de la ECG: del profesorado, alumnado, centro, etc.)</i></p> <p>Algunas cuestiones que te pueden ayudar a pensar las fortalezas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu centro tiene una posición favorable respecto a la ECG? ¿Qué apoyos se están dando? • ¿Con qué alianzas internas puedes contar en tu labor de ECG? • ¿Qué perfil tiene tu alumnado que pueda favorecer la aplicación de la ECG en el aula? • ¿Qué fortalezas dispones para generar cambios relativos a la CG en tu alumnado? 	<p><i>(Elementos externos facilitadores de la ECG: del entorno, contexto, etc.)</i></p> <p>Algunas cuestiones que te pueden ayudar a pensar las oportunidades son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué alianzas externas a tu centro puedes contar en tu labor de ECG? • ¿Qué cambios de valores se están produciendo en tu entorno en favor de la ECG? ¿Se están viendo cuestionados los valores contrarios a la ECG? • ¿Qué refuerzos económicos, normativas-legales se están produciendo en tu entorno en favor de la ECG?
<ul style="list-style-type: none"> • Cómo compensarías las debilidades u obstáculos apoyándote en tus apoyos, refuerzos (fortalezas y oportunidades)? • ¿Qué retos identificas para futuras ocasiones? 	

Este instrumento debería ser llenado tanto antes de comenzar la práctica (en prospectiva) como al finalizar la misma (en retrospectiva), para poder recoger los elementos que se están dando a favor o en contra de la ECG, reconocer sus cambios y tenerlos presentes para reorientar la ECG y proponer mejoras para el siguiente curso/experiencia. Es interesante dejar señalado de manera separada los tres momentos: (1) de qué análisis se partía, (2) qué cambios se han dado durante el curso, y (3) qué cambios se han generado desde la práctica.

INSTRUMENTO 3

MATRIZ PARA LA PLANIFICACIÓN SISTÉMICA

Lo más lógico es comenzar tu proceso de planificación/evaluación, preguntándote qué atributos quería/quiero cambiar y/o fortalecer, y después relacionarlo con los otros elementos: ¿cómo y desde dónde los vas a trabajar/los trabajaste?, y ¿qué resultados has conseguido?

Estas preguntas te pueden servir para ir llenando el cuadro de abajo:

1. Piensa en cuál o cuáles son los principales atributos que esperas/abas promover en tu alumnado a través de tu práctica. Puedes inspirarte en los **cuadros de atributos**. (Clasifícalos según su tipo: cognitivo, habilidades, actitudes).
2. Recoge sintéticamente cómo esperas promover esos atributos. Puedes consultar algunos ejemplos de temáticas **inspiradoras y principios pedagógicos** que puedes trabajar en tu práctica de ECG.
3. Lista los **elementos estructurales** que a priori consideres un obstáculo o un apoyo para llevar a cabo la práctica que te propones.

Atributos que esperas promover en tu alumnado	Tipo de atributo (C/H/A) ¹⁰	¿Cómo esperas promover esos atributos? ¿Qué temáticas, principios pedagógicos y metodologías propones emplear?	¿Qué elementos estructurales crees que te ayudarán o dificultarán desarrollar los atributos?
¿Por qué esos atributos y no otros? ¿Te has planteado estos atributos porque responden a un reto presente en el contexto? ¿Cómo los has identificado?			
¿Piensas que lo que te ofrece la estructura y las prácticas/temáticas que te planteas trabajar serán adecuados para desarrollar esos atributos?			

¹⁰ C: conocimientos / H: habilidades / A: actitudes.

INSTRUMENTO 4

ANÁLISIS DEL DISCURSO COMPARATIVO (PRETEST/POSTEST)

Este no es un instrumento en sí mismo, sino unas pautas para que puedas determinar si ha habido cambios en los atributos cognitivos (conocimientos) de tu alumnado.

Recuerda que es importante poder realizar una comparativa antes-después, para efectivamente percibir los cambios producidos en cada alumno o alumna en el período que dure la práctica.

La propuesta es sencilla, y consiste en pedir al alumnado que haga una descripción de qué entiende por un determinado concepto y que cite ejemplos, situaciones o vivencias que conozca relacionados con dicho concepto. Por ejemplo: pobreza, desigualdad, etc. La descripción puede ser en forma de lluvia de ideas de qué elementos componen ese concepto, a modo de relato, de dibujo, etc.; dependerá del nivel educativo en el que nos encontremos.

Una vez finalizada la práctica que se espera medir, se les pedirá que vuelvan a definir el concepto que definieron antes de empezar.

IMPORTANTE: aunque se recomienda que este ejercicio sea anónimo (para que no sea entendido como una evaluación al uso), también es importante que el alumnado identifiquen su pretest y postest con algunas iniciales o nombre ficticio (el mismo en ambos, claro), para que pueda analizarse el cambio a nivel individual.

El profesor o profesora deberá realizar un análisis comparando los cambios en los discursos de cada alumno o alumna, o incluso en su conjunto.

INSTRUMENTO 5

DIARIO DE OBSERVACIONES DE HABILIDADES (PRETEST/POSTEST)

El instrumento que se propone es un diario semiestructurado que permita al profesor o profesora detectar datos relativos a las habilidades del alumnado. Para ello, se servirá de la observación del alumnado en diferentes espacios donde exista interacción entre ellas y, posteriormente, dejará recogidas las evidencias (anécdotas de valor simbólico) en un registro de evidencias como base para la autoevaluación.

DIARIO DE OBSERVACIONES DE HABILIDADES

Para cada observación, te proponemos que recojas los siguientes puntos:

- 1. Lista la/s habilidad/es que te propusiste trabajar (las puedes extraer del listado que hayas hecho en el instrumento 2)**
- 2. Fecha de la actividad**
- 3. Tipo de actividad** (p. ej., tutorías y asambleas de aula, debate, trabajo en grupos, salida del centro, dinámicas grupales en espacios recreativos, comedor escolar, etc.)
- 4. Observaciones relativas a los cambios de habilidades.** Antes de anotar las observaciones, te invitamos a que tengas presente el **cuadro de atributos operacionalizado**, pues allí tendrás pistas más concretas sobre qué tipo de cosas componen los atributos que has seleccionado, y esto te ayudará a fijarte en aspectos más concretos y focalizados
 - ¿A quién o a quiénes involucra la anécdota? (puedes anotar las iniciales de los nombres y apellidos para poder recordarlo con posterioridad)
 - ¿A qué habilidad se refiere la anécdota?
 - Descripción de la evidencia que denote un determinado grado de habilidad.
 - Valoración del grado de habilidad en esa persona o grupo de personas. (Escala: 1: bajo / 2: intermedio / 3: alto / 4: excelente)

EJEMPLO DE ANÉCDOTA

¿A quién o a quiénes involucra la anécdota? A seis alumnas y alumnos de 3º de ESO.

(Sus iniciales son: _____)

¿A qué habilidad se refiere la anécdota? A las habilidades de deliberar y negociar.

Descripción de la evidencia que denote un determinado grado de habilidad. A principio de curso, hubo una gran discusión de cómo se repartían los temas de unos trabajos porque varios grupos querían el mismo tema; se gritaron y fueron incapaces de escucharse ni de plantear soluciones alternativas que pudieran satisfacer a todos y todas. En este segundo semestre, sin embargo, y después de haber trabajado la gestión de conflictos en el aula, ante esa misma situación, las seis alumnas que querían trabajar la misma temática han negociado que un grupo elegía la temática en esta asignatura mientras que otro la elegía en otra asignatura en la que también deben hacer trabajos. Se han respetado turnos de palabra, se han realizado varias propuestas y se ha acordado la solución que se consideraba más adecuada para todas y todos. En ningún momento han elevado el tono de voz ni han solicitado la mediación del profesor, cosa que fue necesaria en el primer semestre.

Valoración del grado de habilidad en esa persona o grupo de personas: 4

INSTRUMENTO 6

PASE DE ENCUESTA AL ALUMNADO (PRETEST/POSTEST)

A partir del índice de aspiraciones de Kaiser y Ryan¹¹, se ha elaborado una encuesta en la que se pide que jerarquicen qué metas son más importantes para su vida, qué ideas les preocupan más y son más recurrentes. Se entiende que esas ideas constituyen sus aspiraciones y sus metas, y que estas se conectan con sus marcos de valores profundos.

El motivo de no emplear la Encuesta de Valores de Schwartz (SVS) es que esta es una encuesta con un contenido mucho más abstracto, en la que se van comparando pares de valores y es mucho más larga y compleja. No se han encontrado ejemplos de la aplicación de esta encuesta en adolescentes ni niños o niñas. Se considera que medir los cambios en las metas (intrínsecas o extrínsecas) ofrece información muy valiosa y mucho más tangible, por lo que esta encuesta es adecuada para pasarla a adolescentes y niños y niñas.

Observación: la encuesta deberá ser modificada para adaptarla a cada nivel educativo.

El diseño de las preguntas de la encuesta se corresponde con cada una de las metas posibles, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Meta de vida	Pregunta de la encuesta relativa a cada meta de vida
AFILIACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• A menudo pienso que me encantaría poder mostrarme tal y como soy y sentirme aceptado y/o aceptada de esa manera por mi familia y mis amistades.
CONFORMIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Muchas veces hago lo que la gente espera de mí sin plantearme qué es lo que yo quiero porque me preocupa no gustarles o no sentirme aceptado y/o aceptada.
IMAGEN	<ul style="list-style-type: none">• Le dedico mucho tiempo a tener la imagen que quiero dar: a tener el pelo como a mí me gusta, a elegir la ropa que llevo, a cuidar mi cuerpo, etc.
POPULARIDAD	<ul style="list-style-type: none">• De las cosas que más me vienen a la cabeza es que me gustaría ser popular en el instituto, sentirme admirado y/o admirada.
AUTOACEPTACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Me siento segura/o de mí misma/o, creo que soy capaz de hacerle frente a cualquier dificultad que me surja. Tengo claro por qué hago las cosas que hago.
SENTIMIENTO DE COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Me ilusiona mucho dedicar una parte de mi tiempo y energía a cambiar las cosas para que mi colegio, mi barrio, mi país y el mundo sean más justos y se respeten los derechos de todas las personas.
ÉXITO ECONÓMICO	<ul style="list-style-type: none">• He pensado estudiar una carrera que parece que me asegurará tener un buen sueldo en el futuro porque me gustaría tener dinero suficiente para comprarme todo lo que quiera.

¹¹ Recogido en el informe *Buscando marcos: nuevas formas de implicar a la ciudadanía*. UK, Oxfam (2011). <http://www.kaidara.org/upload/251/BuscandoMarcos.pdf>

INSTRUMENTO 6

ENCUESTA AL ALUMNADO

¿QUÉ COSAS SON IMPORTANTES PARA MÍ?

Enumera por orden de preferencia del 1 al 7, cuáles de las siguientes frases te vienen a la cabeza más habitualmente y consideras que son más importantes para ti en la vida (siendo 1: la que más te importa y 7: la que menos te importa).

	<ul style="list-style-type: none">• A menudo pienso que me encantaría poder mostrarme tal y como soy y sentirme aceptado y/o aceptada de esa manera por mi familia y mis amistades.
	<ul style="list-style-type: none">• Muchas veces hago lo que la gente espera de mí sin plantearme qué es lo que yo quiero porque me preocupa no gustarles o no sentirme aceptado y/o aceptada.
	<ul style="list-style-type: none">• Le dedico mucho tiempo a tener la imagen que quiero dar: a tener el pelo como a mí me gusta, a elegir la ropa que llevo, a cuidar mi cuerpo, etc.
	<ul style="list-style-type: none">• De las cosas que más me vienen a la cabeza es que me gustaría ser popular en el instituto, sentirme admirado y/o admirada.
	<ul style="list-style-type: none">• Me siento segura/o de mí misma/o, creo que soy capaz de hacerle frente a cualquier dificultad que me surja. Tengo claro por qué hago las cosas que hago.
	<ul style="list-style-type: none">• Me ilusiona mucho dedicar una parte de mi tiempo y energía a cambiar las cosas para que mi colegio, mi barrio, mi país y el mundo sean más justos y se respeten los derechos de todas las personas.
	<ul style="list-style-type: none">• He pensado estudiar una carrera que parece que me asegurará tener un buen sueldo en el futuro porque me gustaría tener dinero suficiente para comprarme todo lo que quiera.

Los resultados de la encuesta deberán ser trabajados estadísticamente con la finalidad de poder evaluar si existen diferencias significativas entre las metas antes y después de la práctica. En caso de que hubiera cambios, no es posible asegurar que esos cambios se deban únicamente a una práctica, pues como se ha matizado anteriormente, la práctica es uno de los factores que puede estar influyendo en el alumnado, pero en ningún caso el único.

Para conseguir atribuir los cambios a una práctica, se debería establecer un grupo de control o de comparación (estadísticamente equiparable) que nos permita hacer comparaciones igualando o minimizando el resto de variables. Si se opta por esto último, se recomienda contar con un equipo de profesionales que asegure el rigor técnico en la selección de los grupos, realice los ajustes al diseño de la encuesta y explote los resultados estadísticamente.

INSTRUMENTO 7

ROLEPLAYING (PRETEST/POSTEST)

Este tampoco es un instrumento en sí, sino que da unas pautas para que cada profesor o profesora cree un instrumento particular que se aplique al o a los atributos que quiera evaluar.



La técnica se basa en los **"dilemas éticos"**, y consiste en presentar al alumnado una situación ficticia en la que esté implicado uno o varios de los atributos focalizados. El dilema, adaptado a la edad y perfil del alumnado, se les presenta de forma oral o escrita.

Después se les distribuye en grupos, y a cada grupo se les asigna un rol particular (correspondiente a alguno de los personajes/actores que estén implicados en el dilema), y se les pide que acuerden dentro del grupo cómo solucionarían el problema desde su rol o punto de vista.

Por último, se pide a un representante de cada grupo que pasen a "escenificar" sus posiciones finales, como una pequeña representación teatral. En el proceso de negociación de la solución, se expondrán los diferentes puntos de vista en los que entrarán en juego tanto sus conocimientos sobre el tema como, especialmente, sus habilidades y actitudes/valores.

La escena puede durar unos minutos, en los que se deje margen para que los "actores" y las "actrices" libremente negocien entre ellos e intenten llegar un acuerdo, sin necesariamente forzarlo.

La actividad se termina con una ronda de reflexiones sobre cómo valoran lo que ha pasado en la escena, ya independientemente de su rol particular, introduciendo preguntas críticas.

El profesor o profesora deberá ir tomando nota de todo lo ocurrido, tanto desde el trabajo en grupos (¿qué posición asumen los personajes?, ¿qué conocimientos-habilidades-actitudes demuestran?, ¿cómo llegan a los consensos sobre lo que su personaje debe hacer?), como en la escenificación y el debate posterior. Dado que puede resultar un poco difícil tomar notas a la vez que se intenta ir guiando la dinámica, otra opción sería invitar a otro/a compañero/a en el rol de observador/a participante, y liberar al profesor o profesora para que se ocupe de la facilitación.

INSTRUMENTO 8

AUTOOBSERVACIÓN U OBSERVACIÓN DE PARES

Si este instrumento va a ser autoaplicado, se sugiere que se rellene justo después de terminar la clase, y que se haga con una perspectiva bastante sincera de lo que se ha hecho y cómo se ha hecho.

Como la ficha contiene la operacionalización de todos los **elementos metodológicos**, se sugiere identificar aquellos implicados directamente en la práctica, de manera que no parezca un formulario demasiado extenso e inabarcable.

Si se va a utilizar una observación de pares, se recomienda que el observador u observadora partan de un folio en blanco para evitar condicionamientos excesivos. Ahora bien, quizá sea importante orientar la observación en algunos aspectos muy generales como:

- Distribución del aula, del espacio
- Metodologías y recursos empleados en clase (p. ej.: materiales, TIC, etc.)
- Enfoque socioafectivo, nivel de protagonismo educador@-alumnado
- Abordaje crítico, problematizador
- Vínculos con la realidad local-global (p. ej.: tipos de diversidad en el aula, trabajo desde esa diversidad, etc.)
- Fomento de la corresponsabilidad del alumnado
- Orientación a la acción
- Conductas y actitudes: respeto, escucha activa, etc.
- Otros aspectos no listados percibidos en la observación

Las notas que tome la persona que observe a partir de estos “cajones” ya son en sí un material válido y suficiente para analizar la práctica de ECG, aunque lo ideal sería que se trasladen esas observaciones desestructuradas a la ficha más detallada, ya que contiene indicadores y permite desagregar y aterrizar más el contenido de cada uno de los principios. También se sugiere que se llene esta ficha lo más rápido que se pueda, habiendo quitado o preseleccionado aquellos aspectos directamente vinculados a la práctica.

ABORDAJE CRÍTICO-PROBLEMATIZADOR

OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración	ESCALA DE VALORACIÓN *	EJEMPLO ILUSTRATIVO (Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)
<p>Visibilizar los propios estereotipos del alumnado y profesorado respecto al fenómeno que se va a estudiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha indagado en qué piensa y siente el alumnado sobre el fenómeno que se quiere estudiar? • ¿ha ayudado a hacer “explícitos” o a reflejar claramente los prejuicios o concepciones implícitas que subyacen a las opiniones de los estudiantes? • ¿ha explicitado él o ella misma sus propias percepciones? 		
<p>Analizar el fenómeno a estudiar desde una perspectiva histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha invitado a que intenten contrastar si el mismo fenómeno se ha visto de forma diferente en otros momentos de la historia? • ¿ha ayudado a entender si las percepciones tienen un enclave histórico y coyuntural particular o si se explican desde una ideología imperante? • ¿ha invitado a adoptar o ha proporcionado otra perspectiva (histórica o situacional) para “motivar” otra perspectiva? • ¿ha ayudado a pensar el fenómeno en perspectiva global? 		

ABORDAJE CRÍTICO-PROBLEMATIZADOR			
OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... <small>Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración</small>	ESCALA DE VALORACIÓN *	EJEMPLO ILUSTRATIVO <small>(Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)</small>
Toma de información contrastada y fiable (no neutral sino argumentada y posicionada con un análisis de los sesgos)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha ayudado a cuestionar críticamente las “fuentes” de la información que utilizan los estudiantes (quién dice qué, desde qué situación de poder o intereses, si es información fiable o basada en datos, etc.)? • ¿ha invitado a buscar informaciones diferentes que contrasten con las primeras? • ¿ha motivado que los estudiantes se formen su propia opinión a partir de contrastar argumentos diferentes? 		
Analizar el fenómeno a estudiar en profundidad, teniendo presente la multicausalidad y las relaciones entre las diferentes dimensiones del fenómeno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha presentado o ayudado a estudiar el fenómeno desde diferentes ámbitos? • ¿ha buscado o ayudado a encontrar interrelaciones entre estos ámbitos y el fenómeno para disponer de un planteamiento holístico? • ¿ha facilitado estrategias para diferenciar entre causas y consecuencias de distinto nivel? • ¿ha motivado o facilitado información para situar el problema (sus causas y consecuencias) en una perspectiva global? 		

<< Abordaje crítico-problematizador

ABORDAJE CRÍTICO-PROBLEMATIZADOR			
OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración	ESCALA DE VALORACIÓN *	EJEMPLO ILUSTRATIVO (Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)
<p>Detectar las contradicciones existentes entre las diferentes posiciones sobre el fenómeno a estudiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha ayudado a identificar contradicciones existentes entre los diferentes discursos que se dan sobre el fenómeno? 		
<p>Proponer explicaciones plausibles a las contradicciones detectadas respecto al fenómeno que se quiere estudiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha facilitado elementos para explicar las contradicciones y poder sacar sus propias conclusiones? 		

(*) Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

APRENDIZAJE DIALÓGICO. PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... <i>Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración</i>	ESCALA DE VALORACIÓN*	EJEMPLO ILUSTRATIVO <i>[Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno]</i>
<p>Ofrecer información evitando dar soluciones cerradas y explicaciones acabadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha partido de un proceso de información matizada a partir del cual el alumnado pueda construir explicaciones plausibles sobre el fenómeno a estudiar? • ¿ha propiciado el diálogo y la escucha activa entre los distintos participantes para evitar “visiones únicas”? 		
<p>Focalizarse y profundizar sobre las inconsistencias y contradicciones para interpelar al alumnado en su proceso de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha guiado al alumnado a través de lanzar preguntas que permitan indagar en la coherencia-incoherencia de sus posicionamientos o de los posicionamientos de otros actores implicados? • ¿ha potenciado el diálogo colectivo como mecanismo para integrar otros puntos de vista y cambiar la propia postura? 		

(*) Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

ENFOQUE SOCIO-AFECTIVO

OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración	ESCALA DE VALORACIÓN*	EJEMPLO ILUSTRATIVO (Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)
Adoptar y promover actitudes de respeto dentro del aula	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha fomentado el respeto dentro del aula partiendo de una actitud dialogante y abierta del educador/a hacia el alumnado? • ¿ha potenciado la libertad de expresión y el respeto mutuo de todos los participantes? 		
Fomentar la cultura del cuidado hacia el resto del grupo, del compañerismo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha privilegiado el trabajo cooperativo frente al competitivo? • ¿se han reforzado conductas de compañerismo dentro del aula? 		
Incorporar los afectos al trabajo en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • ¿ha trabajado los afectos y emociones generadas con relación al fenómeno estudiado? • ¿y en la cotidianidad del grupo? 		
Gestionar los conflictos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • ¿se ha facilitado herramientas o técnicas para abordar los conflictos de forma alternativa? • ¿se ha aprovechado el conflicto como oportunidad de poner en evidencia distintos intereses, emociones, etc., vinculados a una problemática o un tema? 		

(*) Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

EXPERIENCIAL, SITUACIONAL			
OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA...	ESCALA DE VALORACIÓN*	EJEMPLO ILUSTRATIVO <small>(Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)</small>
Partir de las experiencias de cada una de las personas del aula relacionadas con el fenómeno a estudiar para trabajar sobre ellas y deconstruirlas a la luz de un análisis crítico	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha promovido en el aula que se compartan experiencias previas del alumnado respecto al fenómeno estudiado? ¿ha intentado relacionar el tema con las experiencias personales, familiares o grupales de los/algunos miembros del grupo? 		
Dar al alumnado información para que puedan tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje como fase previa a su corresponsabilización)	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha incorporado mecanismos de participación y toma de decisiones en el aula que inciten a una apropiación y corresponsabilización respecto al análisis del fenómeno? 		
Crear situaciones en el aula que provoquen emociones respecto al fenómeno a estudiar. Permite destapar y poder reflexionar sobre los motivos de esas reacciones y trabajar sobre ellas. Por ejemplo, permite pasar de la indignación ante una determinada problemática a la motivación para actuar y cambiar comportamientos propios	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha ofrecido información (casos, visualización de vídeos, etc.) o ha promovido técnicas como el roleplaying para poder trabajar desde las emociones que se dan respecto al fenómeno estudiado? 		

(*) Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

TRABAJO COOPERATIVO			
OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA...	ESCALA DE VALORACIÓN*	EJEMPLO ILUSTRATIVO
Promover el trabajo cooperativo a partir del cual consensuar qué aspectos se quieren abordar y cuáles son las posibilidades de acción desde la posición del grupo	Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración • ¿ha incentivado el trabajo cooperativo o por proyectos?		(Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)

(* Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración	ESCALA DE VALORACIÓN *	EJEMPLO ILUSTRATIVO (Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)
Analizar los vínculos de los fenómenos a estudiar con su realidad cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha propuesto un análisis del fenómeno sobre su realidad cotidiana más próxima? 		
Hacer reflexionar al alumnado sobre cuál es su capacidad de transformación para generar cambios en su realidad cotidiana relacionados con el fenómeno estudiado	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha buscado generar reflexiones sobre su capacidad de cambio respecto al fenómeno estudiado en su realidad cotidiana? ¿ha planteado cómo esos cambios también pueden tener un alcance a nivel global? 		

ABORDAJE ÉTICO DE LOS CONTENIDOS. ORIENTACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL

OBJETO DE VALORACIÓN	EL PROFESOR O PROFESORA... Algunos elementos que puedes tener en cuenta a la hora de hacer la valoración	ESCALA DE VALORACIÓN *	EJEMPLO ILUSTRATIVO (Refuerza la valoración recogiendo algún discurso, metodología o actitud relacionada con el fenómeno)
Analizar el fenómeno a estudiar desde un posicionamiento de transformación basado en la justicia social	<ul style="list-style-type: none"> ¿ha orientado todo el proceso de aprendizaje desde el referente ético de justicia social? 		

(*) Totalmente=2 | Medianamente=1 | No lo contempla en su práctica=0

INSTRUMENTO 9

DIARIO DE CAMBIOS DEL CONTEXTO

Con la intención de tener presente si los cambios percibidos son debidos o no a esta práctica, se incorpora en el sistema la herramienta del relato, de la escritura libre. La pregunta que guiará el relato es: *¿qué otros hechos pueden haber influido durante el periodo que estamos evaluando?, ¿qué situaciones se están dando en el contexto que pueden haber favorecido o dificultado los cambios en valores del alumnado más allá de tu práctica?*

Algunos ejemplos: otras asignaturas, jornadas de sensibilización, otras dinámicas de aprendizaje participativas, cambios en el barrio o en la familia que les hagan tomar conciencia de una determinada realidad, noticias que puedan haberles impactado en los medios de comunicación, etc.

Puedes inspirarte releendo los **elementos del contexto** que pueden estar vinculados (como potenciadores o frenos) con el cambio de atributos en el estudiantado.

INSTRUMENTO 10

TALLER CON EL ALUMNADO SOBRE TU PRÁCTICA EN ECG

Parte 1: Reflexión individual anónima por escrito

Propón al alumnado el pase de una ficha de reflexión con preguntas abiertas y cerradas con el siguiente contenido acerca de tu práctica. *(Ficha de reflexión anónima en la página siguiente).*

Parte 2: Reflexión grupal a partir de la devolución de los resultados agregados

El profesor o profesora explica en clase qué ideas principales han salido de la ficha con las respuestas agregadas. Posteriormente, les propone algunas soluciones a las partes que hayan salido más flojas y las negocia con la clase para que opinen, se sientan escuchados y se apropien de las soluciones. Si el alumnado propone alguna solución que no es viable, se les explica los motivos por los que no es viable y se les ofrece alternativas para conseguir llegar a acuerdos.

De esta manera, el taller cumpliría la doble finalidad de ayudar al profesorado a mejorar sus clases y de incitar al alumnado a participar, comunicarse, llegar a acuerdos, etc., todos ellos, atributos de habilidades que se quieren fomentar con la ECG.



FICHA DE REFLEXIÓN ANÓNIMA

La siguiente ficha va a servir para que tu profesor y/o profesora sepa qué cosas te gustan más de sus clases (FELICITO), qué cosas no te gustan tanto (CRITICO CONSTRUCTIVAMENTE) y, por último, de qué manera se te ocurre que podrían mejorar las cosas que no te gustan (PROPONGO).

Recuerda que es importante que te tomes en serio esta ficha aunque no tengas que poner el nombre. Tu profesor/a quiere contar con tu opinión sobre sus clases, porque cree que tu opinión es muy importante para cambiar aquellas cosas que propongas y que sean razonables.

Antes de rellenar el cuadro de abajo, te propongo que pienses en cómo son las clases. Piensa las siguientes preguntas y marca con una X tu respuesta en función de si lo hace MUCHO / A VECES / NUNCA. **TU PROFESOR/A...**



INSTRUMENTO 10

Tu profesor y o profesora...	MUCHO	A VECES	NUNCA
1. ¿Te cuenta cosas interesantes sobre tu país, tu ciudad, tu barrio? ¿Te habla de otros países? ¿Te gustaría que lo hiciera?			
2. ¿Te hace ver cómo las cosas que hacemos aquí (en tu ciudad y tu barrio) y ahora suponen cambios en otras partes del mundo, como por ejemplo, con el medio ambiente?			
3. ¿Te pide que escuches las opiniones de tus compañeros y compañeras?			
4. ¿Te propone debatir en clase sobre temas de actualidad relacionados con la asignatura?			
5. ¿Te anima a decidir de vez en cuando sobre qué temas dentro de la asignatura te apetece trabajar en mayor profundidad?			
6. ¿Te pregunta por cuáles crees que podrían ser las soluciones a un tema en lugar de darte una solución cerrada de qué se debe hacer?			
7. ¿Te hace preguntarte cosas sobre las que antes nunca habías pensado?			

 FELICITO a mi profesor y/o profesora por...	 CRITICO CONSTRUCTIVAMENTE a mi profesor y/o profesora por...	 PROPONGO a mi profesor y/o profesora...

INSTRUMENTO 11

ENCUESTA *ONLINE* SOBRE MATERIALES DE Kaidara

A continuación se recogen algunas preguntas que se proponen para inspirar y mejorar la práctica que has llevado a cabo en tu centro o aula.

Información previa de perfil de alumnado:

- Nivel educativo:

- Número de alumnos y alumnas en el aula:

- % de niños / % de niñas:

- Otros datos que consideres de interés:

1. De los conocimientos, habilidades y actitudes que esperabas generar a través de la práctica, ¿cuáles has conseguido y en qué medida? [Contestar únicamente en caso de que hayas empleado el instrumento de medición de atributos]

	VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS			
Nombra los atributos esperados	Nada 0	Algo 1	Bastante 2	Mucho 3

2. ¿Hay algún atributo que no te propusiste trabajar pero en el que crees que sí has percibido cambios?

	VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS			
Nombra los atributos esperados	Nada 0	Algo 1	Bastante 2	Mucho 3



INSTRUMENTO 11

3. Después de haberla trabajado y observar la aceptación e interés de tu alumnado en la temática, ¿consideras que es un tema de actualidad y pertinente de cara a la CG?

Sí No

4. ¿Habías trabajado este tema anteriormente con otros medios o desde otras perspectivas?

Sí No

5. ¿Has establecido vínculos entre lo que se trabajó anteriormente y esta práctica?

Sí No

6. ¿Consideras que la metodología propuesta es la más apropiada?

Sí No

Si has contestado que NO, ¿qué cambios propondrías?

7. ¿Has incluido algún elemento propio que consideres que puede haberla enriquecido?

Sí No

Si has contestado que SÍ, ¿cuál es?

INSTRUMENTO 12

FICHA FINAL PARA COMPARTIR LOS RESULTADOS Y APRENDIZAJES DE TU EVALUACIÓN SISTÉMICA

(Será la ficha que saldrá publicada en Kaidara)

A partir de la integración de los datos y conclusiones que hayas podido extraer de los instrumentos que hayas aplicado, rellena la siguiente ficha con tus reflexiones finales. Anexo a esta ficha encontrarás un esquema que te puede ser útil para ver la relación entre los distintos elementos, y un cuadro con las referencias al contenido que te puede ser útil para rellenar aquellos apartados en los que no hayas aplicado ningún instrumento de los que te proponemos.

Centro educativo donde se desarrolla la práctica:

Nombre de la práctica:

Fecha de realización de la práctica:

Nivel educativo y perfil del alumnado:

Resumen de las actividades realizadas:

Personas y procesos implicados en la preparación y ejecución de la práctica (si han participado otros docentes o si se ha contado con apoyo de otras organizaciones, si ha habido reuniones previas o algún otro proceso preparativo, etc.):

Recursos o materiales de apoyo/referencia:

Persona de contacto:

Datos de contacto (correo electrónico):

INSTRUMENTO 12

¿QUÉ ME PROPONÍA? [Puedes basarte en el instrumento 3]

¿Cuáles eran los atributos que querías trabajar? (puedes explicar también por qué querías trabajar esos atributos)

¿Qué piensas ahora de lo que te propusiste en un inicio?

¿QUÉ HICE Y CÓMO LO HICE? [Puedes basarte en los resultados de los instrumentos 8 y 10]

¿Qué temáticas de la ECG abordaste de forma directa o indirecta?

¿Qué principios pedagógicos puse en marcha y cuál es la (auto)valoración que hago?

¿Hay aspectos de mi práctica que quizá deba mejorar para futuras acciones?

¿QUÉ HA CAMBIADO?

¿Hay evidencias de que los atributos de ciudadanía global que has trabajado con tus estudiantes se han fortalecido? ¿En qué medida? [puedes basarte en los resultados de los instrumentos 4, 5, 6 y 7]

¿Piensas que la práctica ha influenciado o puede generar cambios en la estructura (en las dinámicas de la escuela, en otros docentes, en el equipo directivo, etc.? [Tomar ideas comparando el DAFO inicial (instrumento 2) con la situación actual]

¿Consideras que a través de la práctica y sus resultados inmediatos (cambios en los estudiantes y cambios en la estructura) se puede llegar a generar cambios en el contexto (entorno cercano)? ¿De qué manera? [Tomar ideas del DAFO inicial (instrumento 2) y del instrumento 9]

INSTRUMENTO 12

¿QUÉ FACTORES PUDIERON INFLUIR? [Instrumentos 2 y 9]

¿Qué elementos de la estructura escolar piensas que han sido un apoyo o un freno para (no) conseguir los cambios que se han dado?

¿Piensas que hay elementos del contexto que han reforzado o menguado los posibles cambios generados por la práctica?

¿Cómo piensas que en futuras ocasiones puedes aprovechar mejor las oportunidades/ fortalezas de la estructura y el contexto? O ¿cómo podrías contrarrestar sus debilidades/ frenos?

¿QUÉ APRENDIZAJES EXTRAIGO?

Aunque en cada apartado de preguntas has ido haciendo conclusiones en clave de retos a futuro, quizá sea bueno que plasmes aquí una visión más integrada de lo que te propones mejorar/reforzar para futuras ocasiones.

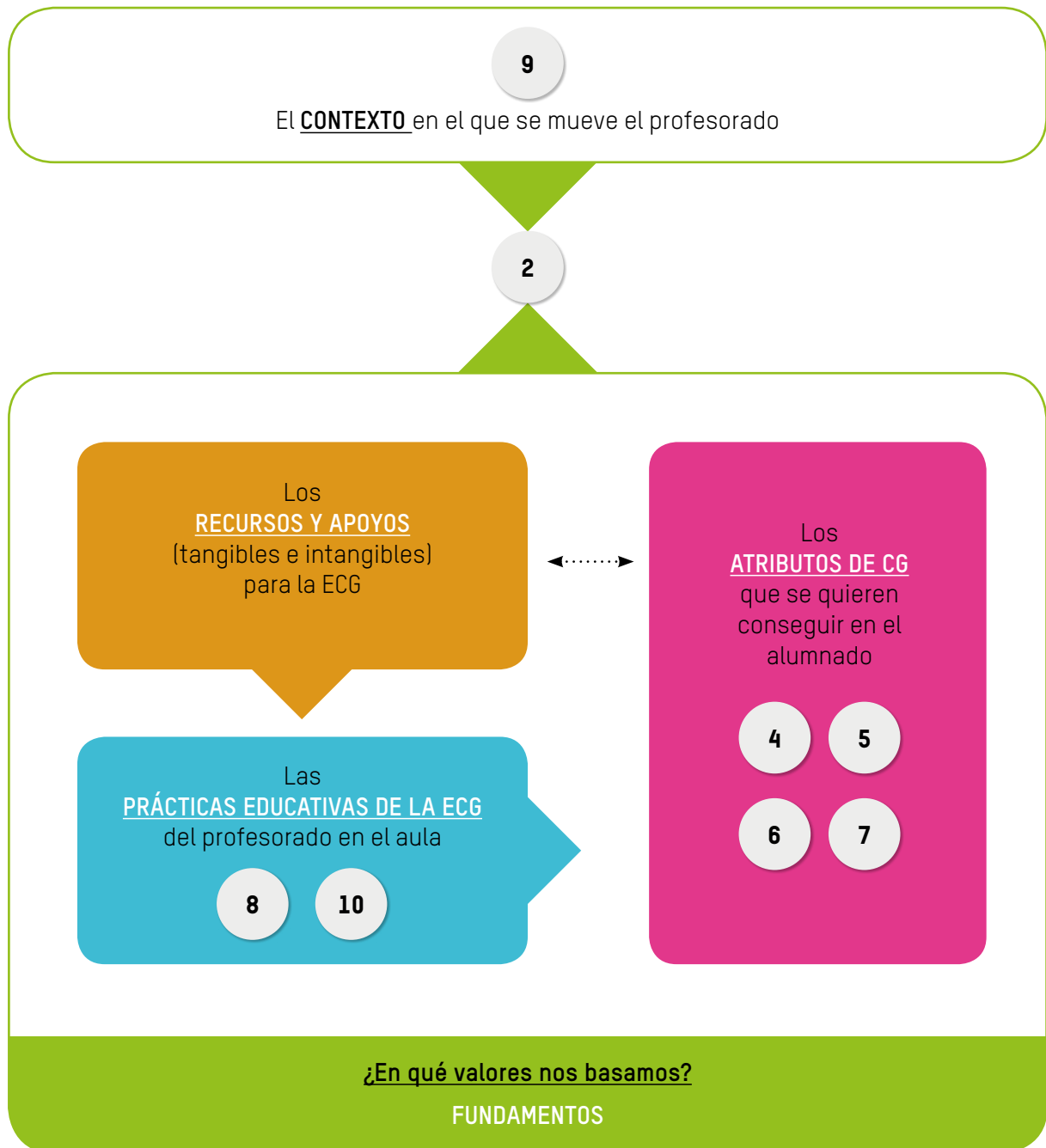
Retos o mejoras en función de cómo aplicas los principios pedagógicos de la ECG y/o cómo abordas las temáticas.

Retos o mejoras en función de cómo aprovechar/contrarrestar los elementos favorecedores o obstaculizadores en tu estructura escolar o contexto.

INSTRUMENTO 12

ANEXO

Recuerda el esquema que te proponíamos para realizar el análisis, donde el énfasis no está en cada una de las cuatro dimensiones de manera diferente sino en cómo unas influyen y se ven influidas por las otras. En el esquema que tienes a continuación puedes ver qué instrumentos pueden ayudarte a evaluar cada elemento y dónde tienes el marco teórico de cada tema.



PARA SABER MÁS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boni, A. (2006) "La educación universitaria: ¿Hacia el desarrollo humano?", en A. Boni y A. Pérez-Foguet (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam/ISF.
- Boni, A., Hoffman-Pinilla, A. y Sow, J. (2012) "Educando para la Ciudadanía Global: Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD". *Estudios sobre educación*, 23, 63–81.
- Boni, A. y León, R. (2013) "Educación para la Ciudadanía Global: Una estrategia imprescindible para la justicia social", en Intermón Oxfam (ed.) *La Realidad de la Ayuda 2012*. Barcelona: Intermón Oxfam. <http://www.realidadayuda.org/>
- CONCORD/DEEP (2011) "Development needs citizens: The place of development education and awareness raising", en CONCORD/DEEP *The Development Discourse*. Bruselas: CONCORD/ DEEP.
- CONGDE (2012) *Contribuciones de la Coordinadora de ONGD al IVº Plan Director 2013–16*. Madrid: CONGDE.
- De Paz, D. (2007) *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- European Congress on Global Education (2012) "Concept paper".
- Funnell, S. y Rogers, P. (2011) *Purposeful Program Theory. Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hartmeyer, H. y Löber, P. (2008) "Evaluating global and development education in a number of European countries: Some case studies", en E. O'Loughlin y L. Wegimont (eds.), *Quality in Global Education. An overview of policy and practice*. Amsterdam: GENE.
- Ligero, J. (2011) "Dos métodos de evaluación: Criterios y teoría del programa". *Documento de Trabajo. Serie CECOD. Nº15/2011*. Madrid: CECOD.
- Merrifield, J. (2002) *Learning Citizenship*. IDS working paper nº. 158. Brighton: Institute of Development Studies.
- O'Loughlin, E. y Wegimont, L. (eds.) (2008) *Quality in Global Education: An overview of policy and practice*. Amsterdam: GENE.
- Roper, L. (2002) "Achieving successful academic–practitioner research collaborations". *Development in Practice*, 3 y 4, 338–45.
- Roper, L., Pettit, J., y Eade, D. (eds.) (2003) *Development and the Learning Organisation*. Oxford: Oxfam.

PARA SABER MÁS SOBRE EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

COLECCIÓN CIUDADANÍA GLOBAL

La ciudadanía global es una corriente social que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible. Desde esta perspectiva, la Educación para la ciudadanía global apuesta por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales.

En este contexto, la colección Ciudadanía Global de Oxfam Intermón tiene como objetivo proporcionar herramientas teóricas y prácticas que potencien el diálogo, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso transformador en nuestras escuelas y en la sociedad.

Ofrece sus publicaciones a través de dos líneas complementarias, Saberes y Propuestas. Saberes agrupa textos que ofrecen aportaciones y alternativas teóricas vinculadas a los temas de ciudadanía global. Propuestas es un conjunto de manuales pedagógicos y divulgativos dirigidos a facilitar la apropiación y la puesta en práctica de estrategias para la construcción de esta ciudadanía global.

PUBLICACIONES

De Paz Abril, Desiderio (2007): Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora

En los tiempos que corren, el debate político sobre la educación se centra y se caldea en torno a la ciudadanía. Mientras llueven argumentos de uno y otro lado, las personas que tenemos la responsabilidad de enseñar seguimos preguntándonos qué ciudadanía estamos ayudando a construir desde la escuela. Pretendemos educar para la vida y educar para un mundo en el que nada nos sea ajeno. Eso nos obliga a repensar el mundo de la escuela. Partiendo de la necesidad de un nuevo modelo educativo humanista y global, este libro nos ofrece una mirada cosmopolita, emancipadora, crítica, participativa, democrática, constructiva, reflexiva, dialógica y, sobre todo, transformadora.

De una manera rigurosa, didáctica y comprensible, este libro nos plantea un diagnóstico, unas necesidades y unos principios organizadores de la práctica escolar, de modo tal que se convierte en una lectura ineludible para los educadores y reveladora para los padres que se preocupan por el modelo escolar de sus hijos. Este libro nos dota de argumentos a quienes creemos que la educación es el recurso más importante para conseguir un mundo más justo.

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global;-una-mirada-transformadora>

Intermón Oxfam (2008): Pistas para cambiar la escuela

Para construir una corriente de ciudadanía global, responsable con la humanidad y el planeta, es preciso asentar los fundamentos desde la escuela. Quienes cultivamos esa convicción en el día a día de las aulas sabemos que no es fácil. Pero el mundo en que vivimos nos enfrenta a desafíos que, como la pobreza o el cambio climático, no pueden seguir esperando. El sistema de educación actual ofrece escasas respuestas. Necesitamos un nuevo modelo educativo, humanista, basado en el diálogo y la convivencia, que construya la escuela-comunidad, preocupada por la justicia, abierta al entorno y al mundo. El gran reto reside en construir una educación para “ser” y para transformar.

Pistas para cambiar la escuela recoge los contenidos del libro Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora de Desiderio de Paz Abril, un maestro que ha dedicado muchos años a fundamentar de manera extensa y rigurosa la propuesta de la Educación para una ciudadanía global. Este libro no pretende simplificar, sino facilitar la aproximación a las ideas teóricas, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en grupo y, tal vez, abrir una puerta a la lectura de la obra más extensa.

Todos los apartados terminan con una serie de preguntas que invitan a la autoevaluación del lector o lectora, y pueden inspirar procesos de reflexión más profundos, ya sea individualmente o en grupo.

http://www.kaidara.org/es/Pistas-para-cambiar-la-_escuela

Caballero, Araceli (2008): Protozoos insumisos

He aquí un verdadero regalo, obviamente no consumista y doble, porque pretende instruirnos en los contenidos y deleitarnos en las formas. Y no porque sea un libro complaciente; más bien resulta inquietante, pero escrito con total afecto por las personas, la sociedad y la naturaleza.

Las reflexiones críticas parten de una afirmación básica: la ciudad se ha convertido en mercado, y el ciudadano en consumidor. Desde esta perspectiva abundan las propuestas para enfocar un consumo compartido, fortalecedor de las capacidades humanas, responsable socialmente y sostenible.

La realidad actual transforma el texto, ya de por sí útil, en un vademécum de los nuevos caminos que, en este ámbito, deberían tomarse para que la crisis, también oportunidad, fructificara en una transformación de la economía hacia aquello que constituye su única esencia: la satisfacción de las necesidades de toda la población humana.

Harán falta muchos ensayos como este para que, no tan solo en el consumo, sino también en la producción, la distribución, las finanzas, la res pública, los centros educativos, los medios de comunicación y las valoraciones éticas, aparezcan muchos **protozoos insumisos**.

(Del prólogo de Arcadi Oliveres)

<http://www.kaidara.org/es/Protozoos-insumisos.-Ciudadania-y-consumo-responsable>

Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013): Centros educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social

Esta publicación parte de un proceso de investigación-acción participativa desarrollado en el seno de la comisión estratégica y de la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. La pregunta que guía este proceso es: ¿qué prácticas debe tener un centro educativo para ser generador de transformación social en clave de ciudadanía global?

Basándose en el modelo de Educación para una ciudadanía global de la Red e Intermón Oxfam, esta publicación recoge y dialoga críticamente con otros modelos educativos que entroncan parcial o totalmente con este ideal transformador, y concreta itinerarios transformadores viables a partir de prácticas a tres niveles: prácticas docentes (ámbito de la enseñanza-aprendizaje), organizativas (ámbito de organización y relaciones), y políticas (ámbito del entorno y la transformación social).

Planteamos que un “centro transformador” es un centro educativo que impulsa el modelo de Educación para una ciudadanía global, desde las prácticas de sus educadores y educadoras y del equipo directivo, empujados a veces por AMPAS, estudiantes o el propio contexto social, en alguno o varios de los distintos ámbitos mencionados. Ser un centro transformador no es estar o haber llegado a un estado ideal cristalizado, sino que es estar en camino de generar procesos transformadores a distintos niveles.

Todos los apartados terminan con una serie de preguntas que invitan a la autoevaluación del lector o lectora, y pueden inspirar procesos de reflexión más profundos, ya sea individualmente o en grupo.

<http://www.kaidara.org/es/centros-educativos-transformadores>

HERRAMIENTAS PARA PLANIFICAR Y EVALUAR

PRÁCTICAS PARA
UNA CIUDADANÍA GLOBAL



red
xatxa
redes
sarea

educadores
y educadoras
para una ciudadanía global

CON EL APOYO DE:

