

Título: "La Educación Para El Desarrollo Como Herramienta Para La Transformación Social: Diagnóstico Y Propuesta En El Título De Grado En Educación Primaria De La Universidad De Valladolid, Campus De Segovia."

Autoras:

Rita San Romualdo Velasco

Laura Vírseda Pastor

Universidad de Valladolid

Tutora: Dolores Fernández Malanda

Curso 2013-14

Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo



ÍNDICE:

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	8
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS.....	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	13
1. LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y LA EpD.....	13
1.1. La EpD en el sistema de Cooperación al Desarrollo Español.....	14
2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	17
2.1. Conceptualización.....	17
2.1.1. Educación.....	17
2.1.2. Desarrollo.....	18
2.1.3. Educación para el desarrollo.....	20
2.1.4. Críticas al concepto de EpD: ¿qué educación y qué desarrollo?.....	24
2.2. Generaciones de la EpD.....	25
2.3. Dimensiones de la EPD.....	32
2.4. Ámbitos de actuación.....	33
2.5. Agentes de la EpD.....	36
2.6. Valores y actitudes de la EpD.....	36
2.7. Pedagogía y metodología de la EPD.....	38
3. LA EpD EN LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO.....	40
3.1. La EpD en el Grado en Educación Primaria de la UVa.....	43
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	46
2.1. Metodología cuantitativa, metodología de cuestionario.....	48
2.2. Metodología cualitativa.....	49
3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	49
3.1. El cuestionario.....	50
3.1.1. Proceso de obtención de datos del cuestionario: fase de campo.....	52
3.1.2. Muestra.....	54
3.2. Entrevista.....	54
3.2.1. Proceso de obtención de datos de la entrevista. Fase de campo.....	56
3.2.2. Selección de las personas a entrevistar.....	57
4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	57
4.1. Análisis de datos cuantitativos.....	57
4.2. Análisis de los datos cualitativos.....	58
4.3. Codificación de los instrumentos.....	62

5. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	62
6. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	64
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	66
1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	66
1.1. Concepto de la EpD	66
1.1.1. Definición de EpD.....	66
1.1.2. Valores de la EpD.....	69
1.2. Importancia y potencial educativo de la EpD	71
1.3. La EpD en el ámbito universitario	73
1.3.1. La EpD en el Grado en Educación Primaria.....	74
1.3.2. En la formación no formal o complementaria.....	84
1.4. Aplicación de la EpD en la educación primaria	88
1.5. Conciencia crítica.....	90
1.5.1. Percepción de los problemas y de las causas a nivel mundial	90
1.5.2. Corresponsabilidad	94
1.6. Responsabilidad del docente.....	99
2. CONCLUSIONES.....	102
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE ACCIÓN.....	108
1. INTRODUCCIÓN.....	108
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	108
2.1. Título.....	108
2.2. Localización.....	108
2.3. Plazo de ejecución.....	108
3. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL PROYECTO	108
3.1. Contexto.....	108
3.2. Justificación	109
3.3. Antecedentes:	111
4. POBLACIÓN BENEFICIARIA Y OTROS ACTORES IMPLICADOS.....	112
4.1. Población beneficiaria directa.....	112
4.2. Criterios de determinación y selección de la población beneficiaria directa.....	112
4.3. Población beneficiaria indirecta.....	112
5. BASES DEL PROYECTO.....	113
5.1. Análisis del problema:	113
5.2. Objetivos.....	114
5.2.1. Objetivo general.....	114
5.2.2. Objetivos específicos.....	114
5.3. Alternativas	114
6. DESARROLLO DEL PROYECTO.....	115
6.1. Metodología.....	116

6.1.1.	Metodología del proyecto.....	116
6.1.2.	Metodología de sesión	116
6.2.	Sesiones y actividades.....	116
6.2.1.	Estructura de la formación dirigida al alumnado de Grado en Educación Primaria.....	116
6.2.2.	Estructura de los talleres dirigidos al alumnado de Educación Primaria de entre 8 y 12 años.....	119
6.2.3.	Otras actividades:.....	120
6.3.	Recursos materiales y humanos.....	121
6.4.	Cronograma de sesiones y actividades	122
7.	CAUCES Y SISTEMA DE SEGUIMIENTO PERIÓDICO E INFORME FINAL PREVISTO A EFECTO DE CONTROLES Y EVALUACIONES.....	123
7.1.	Tipos de evaluación que se llevaran a cabo.....	123
7.2.	Indicadores y fuentes de verificación.....	124
7.2.1.	Fuente de verificación de lo curso de Grado	126
7.2.2.	Fuentes de verificación de los talleres	127
8.	PRESUPUESTO DEL PROYECTO.....	129
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		130
1.	RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.....	130
2.	REFLEXIÓN FINAL.....	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Paralelismos de la Cooperación al Desarrollo y la EpD.....	30
Tabla 2:	Clasificación acciones de CUD.....	42
Tabla 3:	Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.....	50
Tabla 4:	Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.....	51
Tabla 5:	Ventajas e inconvenientes de las entrevistas	55
Tabla 6:	Características de la entrevista semiestructurada	56
Tabla 7:	Categorización del cuestionario y de las entrevistas.....	60
Tabla 8:	Códigos de los instrumentos.....	62
Tabla 9:	Relaciones y definición entre los criterios de rigor cuantitativo y cualitativo.....	63
Tabla 10:	Aplicación de los criterios de rigor científico en nuestra investigación	63
Tabla 11:	Relación de la valores con las generaciones de EpD	70
Tabla 12:	Categorización sobre los problemas mundiales expuestos por los encuestados	90
Tabla 13:	Cronograma de sesiones y actividades	122
Tabla 14:	Indicadores y fuentes de verificación para cada objetivo y resultado	125
Tabla 15:	Presupuesto del proyecto.....	129

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de la EpD	32
Figura 2. Proceso en la secuenciación didáctica.....	40
Figura 3. Diseño de la investigación	48
Figura 4. Pregunta 3: ¿Sabes qué es la Educación para el Desarrollo?	66
Figura 5. Pregunta 5: ¿Qué valores consideras que se deben transmitir desde la EpD?	69
Figura 6. Pregunta 8a: ¿Como docente debo trabajar en la escuela los contenidos de la EpD?	71
Figura 7. Pregunta 8b: ¿Como docente tengo la responsabilidad de dar a conocer al alumnado las causas, consecuencias y posibles soluciones de las desigualdades Norte/Sur?	72
Figura 8. Pregunta 8d: La asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad ha influido en mi vida personal (valores, actitudes y hábitos)	76
Figura 9. Pregunta 9: Señala el grado de importancia que ha supuesto la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad en tu formación como docente	77
Figura 10. Pregunta 6: ¿A parte de lo trabajado en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad, consideras que se ha trabajado la EpD (conceptos, temas, valores...) en otras asignaturas de la carrera?.....	80
Figura 11. Pregunta 8f: He incluido aspectos de la EpD en los trabajos realizados en la Universidad.....	82
Figura 12. Pregunta 8g: He realizado acciones de EpD durante mis prácticas en los colegios	83
Figura 13. Pregunta 7: Para tu formación como docente consideras que la Universidad ofrece suficientes cursos a través de la extensión universitaria relativos a la EpD	85
Figura 14. Pregunta 16: Consideras conveniente que la Universidad proporcionarse más cursos, seminarios, talleres...sobre EpD para tu formación como docente	86
Figura 15. Pregunta 14: ¿Cómo entiendes que debe trabajarse la EpD en el ámbito escolar?	88
Figura 16. Pregunta 15: ¿En qué grado consideras que debe trabajarse la EpD en las siguientes áreas?	89
Figura 17. Pregunta 10: De las siguientes realidades apunta el grado de conocimiento que tienes sobre ellas.....	92
Figura 18. Pregunta 11: ¿Qué grado de responsabilidad consideras que tienes como ciudadano en las anteriores situaciones?	95
Figura 19. Pregunta 8e: Como ciudadanos o ciudadanas tenemos la capacidad para contribuir a mejorar los problemas mundiales	96
Figura 20. Pregunta 12: Colaboras o participas con alguna entidad (ONG, movimientos ciudadanos, foros sociales...).....	97
Figura 21. Pregunta 13: Qué te impide no tener una mayor participación e implicación en temas sociales y solidarios	98
Figura 22. Pregunta 8c: El ejercicio del docente es fundamental para conseguir un mundo más justo y equitativo.....	100
Figura 23. Líneas de acción del proyecto.....	115

ÍNDICE ANEXOS: (Se incluyen en el CD)

ANEXO I. Cuadro resumen: dimensiones de la EpD y sus características

ANEXO II. Modelo cuestionario alumnado

ANEXO III. Modelo entrevista para el profesorado de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad

ANEXO IV. Modelo entrevista para la experta en EpD

ANEXO V. Cuestionarios alumnado

ANEXO VI. Transcripciones entrevistas

ANEXO VII. Categorización del cuestionario y de las entrevistas

ANEXO VIII. Antecedentes del proyecto

ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
APA	American Psychological Association
CEIPAZ	Centro de Investigación y Educación para la Paz
CFIE	Centro de Formación e Innovación Educativa
CONGDE	Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo España
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
DDHH	Derechos Humanos
DGPOLDE	Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo
E/A	Enseñanza/Aprendizaje
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EpD	Educación para el Desarrollo
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo
ICID	Introducción a la Cooperación Internacional al Desarrollo
LCID	Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
ONG	Organización no Gubernamental
ONGD	Organización no Gubernamental para el Desarrollo
PACID	Prácticas Académicas en Proyectos de Cooperación de la Universidad de Valladolid
TFM	Trabajo fin de Máster
UVa	Universidad de Valladolid

Resumen

La Educación para el Desarrollo es la herramienta fundamental mediante la cual se puede sensibilizar y tomar conciencia de las desigualdades existentes en el mundo para poder pasar a la acción. Debido al aumento de las desigualdades sociales y económicas a nivel mundial consideramos necesario empezar a actuar en el “Norte” para que los cambios que se produzcan en el “Sur” sean duraderos y eficaces, y así conseguir una justicia y equidad social que permita conseguir un nuevo orden mundial a través de valores y actitudes como la conciencia crítica, la empatía o la corresponsabilidad.

Como docentes somos conscientes de la importancia y potencialidad de la educación como herramienta de transformación social y, por lo tanto, asumimos la responsabilidad de fomentar una educación crítica basada en formar y educar a personas y ciudadanos de un mundo global.

Desde esta perspectiva planteamos el presente trabajo, que en primer lugar trata de realizar un diagnóstico sobre la formación y percepción que posee el alumnado de Grado en Educación Primaria del campus de Segovia sobre la Educación para el Desarrollo, para posteriormente plantear una propuesta de acción que sirva para mejorar y dar respuesta a las necesidades encontradas.

Palabras clave

Conciencia crítica, Educación para el Desarrollo, Cooperación al Desarrollo, Universidad, Grado en Educación Primaria, Ciudadanía global, educación no formal

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo lleno de desigualdades en el que es urgente tomar conciencia de la complejidad y la pluralidad existente. Debido a la actual crisis económica mundial las brechas sociales, económicas y culturales están aumentando cada vez más. Por ello, como señalaba De Sebastián (1996) la solidaridad no puede quedar relegada solamente a los buenos tiempos si no que siempre debe ser tiempo de solidaridad.

Estas desigualdades mundiales a las que aludíamos son de tipo estructural, sin embargo cuando se intentan “paliar” tan solo se tiende a poner énfasis en los países del “Sur”. En este sentido nosotras nos cuestionamos el por qué tan solo se hace hincapié en una parte del mundo cuando se habla de problemas mundiales, que en muchas ocasiones tienen su origen en los países del “Norte”.

Tomando las palabras de una de las viñetas de Mafalda que decía: “qué habrán hecho algunos pobres Sures, para merecer ciertos Nortes”, entendemos que es momento de actuar en el “Norte” para que los cambios que se produzcan en el “Sur” sean duraderos y eficaces, con miras a conseguir un nuevo orden mundial para todos. Por ello consideramos que la EpD debe ser una herramienta fundamental para la transformación mundial actuando desde los países del “Norte”.

De los muchos agentes propulsores de la EpD consideramos que el ámbito educativo es fundamental, motivo por el que hemos centrado nuestro Trabajo de Fin de Máster (TFM) en la educación y en la escuela como herramientas de transformación social. Pero para que estos temas estén inmersos en la escuela es necesario que los docentes estén formados y por eso, en el presente trabajo, tratamos de realizar un diagnóstico de cómo se encuentra la EpD en la formación inicial del profesorado en el campus de Segovia; a raíz del cual se realizará una propuesta para poder mejorar y dar respuesta a las necesidades encontradas durante el diagnóstico.

El primer paso que dimos al inicio del trabajo fue plantear los objetivos e hipótesis, tanto de la investigación como de la propuesta, que servirían de guía para la elaboración del mismo. Posteriormente realizamos una contextualización teórica sobre el estado de la cuestión y los aspectos más significativos de la EpD, para poder tener un marco de referencia a partir del cual plantear la investigación y la propuesta. Tras ello, planteamos el diseño de la investigación para explicar el tipo de metodologías e instrumentos que íbamos a utilizar para el diagnóstico. Una vez elegidos e implementados pudimos analizar los datos obtenidos

y sacar conclusiones que nos permitieron diseñar un proyecto que diera respuesta a algunas de las necesidades encontradas y con la que proponemos una mejora que favorezca la promoción de la EpD en el ámbito universitario y escolar. Finalizamos dicho trabajo exponiendo una serie de conclusiones y recomendaciones con la intención de que puedan servir de base para futuras investigaciones.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este TFM está motivado por razones personales. Ambas hemos estudiado el Grado en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, donde siendo estudiantes de primer curso tuvimos la oportunidad de conocer otras realidades gracias a la beca PACID. A partir de ahí nuestros intereses y preocupaciones cambiaron y nuestro camino por el mundo de la cooperación ha ido tomando forma a lo largo de los años hasta llegar a cursar el presente máster. En definitiva, supuso un gran cambio en nuestras vidas.

A la hora de elegir el tema del TFM, nos planteamos qué es lo que nosotras podíamos aportar desde nuestro campo de formación; ya, el año pasado, ambas elegimos para el TFG temas relacionados con el presente trabajo realizando propuestas didácticas enfocadas a la Educación para el Desarrollo (EpD) y Educación para los Derechos Humanos. Por este motivo, nos interesaba seguir profundizando en estos temas y conocer si la formación inicial del profesorado fomenta una educación crítica reflexiva que posibilita a los futuros docentes desarrollar su labor desde esta perspectiva y, además, conocer si nuestros compañeros están capacitados para cumplir esta función tan importante. La capacitación de la que hablamos es tanto a nivel personal, si ellos mismos están concienciados, y a nivel profesional, si tienen las herramientas y mecanismos para ponerlo en marcha.

Después de cursar el máster somos más conscientes de que para conseguir una transformación social hacia un mundo más justo, equitativo y sostenible; no solo podemos basarnos en acciones de cooperación en el “Sur”, sino que entendemos que es igual de importante realizar cambios en el “Norte”, puesto que es aquí donde se encuentra el origen de los desequilibrios, desigualdades e injusticias. Por ello es necesario realizar en el “Norte” un fuerte trabajo de sensibilización, concienciación, para fomentar un cambio de actitudes y conductas e incentivar una participación social en pos de la justicia social, para que las acciones de empoderamiento de los pueblos del “Sur” no sean simples parches sino cambios duraderos que fomenten y permitan otro orden mundial. Y en este sentido, la EpD es la herramienta para conseguir dicha transformación.

Como docentes sentimos que tenemos la responsabilidad no solo de formar sino de

fomentar una educación crítica basada en educar a personas y ciudadanos de un mundo global. Como docentes de Educación Primaria tenemos una labor fundamental en la formación y educación de los niños y niñas de este país, y es necesario saber qué tipo de mundo queremos y enfocar la educación para conseguirlo. Por lo que entendemos la educación como una herramienta de transformación social y desde esta perspectiva es desde donde nos planteamos el presente trabajo.

Decidimos realizar la investigación del trabajo en la Universidad de Valladolid (UVa), en el Campus de Segovia, puesto que ha sido en él donde hemos estudiado, donde conocemos al profesorado y al alumnado y, por lo tanto, creemos que nuestra perspectiva de lo que ocurre en él puede ser más enriquecedora a la hora de analizar los resultados.

Pedimos a la Comisión del Máster realizar el TFM de manera conjunta puesto que nos interesaba investigar sobre si el alumnado estaba lo suficiente concienciado y formado para poder incluir una EpD basada en una educación crítica y transformadora en su futuro laboral y personal, pero no queríamos quedarnos solo en la investigación sino que nos interesaba plantear y diseñar una propuesta de acción, a partir de los resultados obtenidos, que diera respuesta a los resultados, mejorando y fomentando unos docentes comprometidos que fueran capaces de llevar a sus aulas la EpD.

No hay que perder de vista que los niños y niñas que eduquemos hoy serán los que tomarán las decisiones de este mundo en un futuro, y si les educamos en un valores como la justicia social, la solidaridad, la equidad... fomentando en ellos actitudes comprometidas, promoviendo actitudes cooperativas en pos de las competitivas e individualistas; creemos que en un futuro serán personas y ciudadanos comprometidos con el planeta y con el resto de conciudadanos, que tendrán otro punto de vista e, incluso, otras metas de felicidad donde lo más importante no sea tener por tener si no simplemente ser. Y por ello, la función del docente es tan importante, pero para ello es necesario que la formación inicial del profesorado sea una formación y una educación para el compromiso social.

- **La justificación en cuanto a las competencias del máster:**

Lo primero a comentar es que bajo nuestro punto de vista el máster trata muy poco la EpD y creemos, y así lo están avalando muchos autores, que es necesario en el mundo en el que vivimos, “formar y concienciar al norte” para que los cambios en el “Sur” sean duraderos, es decir, es necesario actuar tanto en el “Norte” como en el “Sur” para conseguir una transformación social.

A continuación exponemos las competencias marcadas por el máster¹ que hemos desarrollado de forma concreta con el presente trabajo; sin embargo es necesario mencionar que se han implementado de manera general otras competencias.

Entendemos que a través de dicho trabajo logramos las competencias generales G1, G2 y G4 puesto que nos cuestionamos, desde una visión global e interrelacionada, la situación mundial y las acciones que se llevan a cabo para intentar cambiarlo proponiendo además con nuestro trabajo otra línea de actuación desde el Norte para contribuir a este cambio.

No obstante, de manera general, creemos que nuestro trabajo se justifica a través de las competencias optativas EO6 *“Dominio de habilidades para el conocimiento de las acciones del ámbito de la educación y sensibilización para el desarrollo”*, y la EO8 *“dominio de habilidades para el conocimiento del significado de la cooperación universitaria en sus dimensiones docente e investigadora”* puesto que versa sobre la EpD. Por ello, hemos realizado un recorrido por la literatura de este tema para entender qué es y conocer las distintas acciones que se pueden realizar centrándonos en el campo Universitario; siendo necesario entender el sentido que posee la universidad como agente de la Cooperación al Desarrollo y que líneas de acción sigue.

Por otra parte, con el presente trabajo contribuimos a desarrollar las competencias específicas de las materias comunes E10 y E11 mediante la propuesta de acción, ya que por una parte nos hemos basado en el Enfoque Marco Lógico como herramienta de planificación de proyectos y por otra parte, hemos tenido en cuenta los criterios básicos y los tipos de evaluación.

3. OBJETIVOS

El presente TFM tiene dos finalidades principales, por una parte se pretende realizar un diagnóstico sobre la EpD en el título de Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia perteneciente a la UVa y, por otra parte, pretendemos diseñar una propuesta para trabajar la EpD de forma complementaria al título de Grado en Educación Primaria, de manera que podamos plantear un programa de intervención, en base a los resultados de la investigación, para fomentar y mejorar la presencia de este tema dentro de la formación inicial del docente.

Por lo tanto, nuestro TFM contempla dos líneas de actuación: por una parte la investigación y, por otra, la propuesta práctica. Por ende planteamos para el presente trabajo dos objetivos generales cada uno de los cuales tiene a su vez varios objetivos específicos.

¹ Competencias del Máster de Cooperación Internacional Para el Desarrollo
<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/Cooperacion-Internacional-competencias.pdf>

1. Diagnosticar la situación de la EpD en la formación inicial del profesorado dentro del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid en el Campus de Segovia.
 - a. Conocer la perspectiva y el grado de conocimiento que posee el alumnado de Grado en Educación Primaria del Campus de Segovia sobre la EpD.
 - b. Conocer la perspectiva del profesorado y del alumnado sobre la EpD y la necesidad de trabajarlo en el Grado en Educación Primaria.
 - c. Conocer la presencia de la EpD en el Grado Educación Primaria en el Campus de Segovia.
 - d. Diagnosticar la conciencia crítica del alumnado del Grado en Educación Primaria.
 - e. Valorar si la formación en y para EpD es adecuada y suficiente para el futuro, tanto profesional como personal del alumnado, de Grado en Educación Primaria.
2. Elaborar una propuesta de educación no formal en base a los resultados obtenidos de la investigación, que permita mejorar la presencia y la formación sobre EpD en el alumnado de Grado en Educación Primaria.

Consideramos importante destacar que los objetivos anteriormente expuestos relativos a la investigación serán la base para analizar los resultados que se obtengan de nuestro estudio, llevándose a cabo a través de categorías.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y LA EPD

Entendemos que no existe una concepción única en el tiempo de la Cooperación al Desarrollo, puesto que este concepto ha ido evolucionando *“de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes sobre el desarrollo y al sentido de corresponsabilidad de los países ricos con la situación de otros pueblos, por lo que es preciso conocer su evolución para comprender su significado en cada momento”* Dubois (2000:63).

En el momento actual entendemos la Cooperación al Desarrollo como aquella voluntad por parte de personas, grupos, gobiernos, empresas...de cambiar el orden mundial marcado por las desigualdades abismales que existen entre las personas, sociedades y países, que limitan el desarrollo íntegro de la personas por el hecho de limitar el acceso a recursos y a la satisfacción de las necesidades básicas, que traen consigo una carencia de oportunidades para millones de personas en el planeta. Según Gómez y Cámara (2011) la lógica de la Cooperación al Desarrollo se inserta en la compatibilidad de los intereses y aspiraciones de los distintos individuos y colectivos, entendido en el marco de las relaciones internacionales entre los países del “Norte” y los países del “Sur”.

Desde los años 50 los instrumentos, actores y agentes de la Cooperación al Desarrollo han evolucionado, mejorado y aumentado. Sin embargo, como podemos comprobar, siguen siendo insuficientes, ineficaces y en muchos casos no hacen más que perpetuar el actual sistema que ha dado lugar a estas desigualdades, porque se sigue manteniendo la perspectiva de que para transformar y desarrollar los países empobrecidos hay que actuar en ellos. Como argumentan Gómez y Cámara no nos damos cuenta de que la base de los problemas son comunes *“a un mundo interdependiente que afectan a todos”* (2011:22) y por ende hay que afrontar dichos problemas desde sus raíces. Por ello *“la Cooperación al Desarrollo, hasta el momento no ha logrado alcanzar plenamente los objetivos que se proponía”* (Ibídem:24) ya que se basaba en actuar en el “Sur” para desarrollar el “Sur”, y en muchos casos influenciados por una serie de intereses que lejos quedan de la solidaridad entre los pueblos. Con este pretexto nació la EpD de la mano de las ONGDs, que a su vez han sido las que han ido otorgando forma y contenido a este concepto, ya que entendían que la clave para la *“viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación provenía en gran medida del grado de sensibilización de las sociedades donantes”* (Unceta y Yoldi, 2000:23)

Sin embargo, desde los últimos años el discurso se está modificando (actuar en el “Sur” para desarrollar el “Sur”), el proceso de globalización hace cada vez más palpables las interconexiones existentes en el mundo, fomentando la conciencia de que, para que una parte del mundo se desarrolle, la otra tiene que transformarse. Por ello entendemos que la EpD es una herramienta fundamental e imprescindible para alcanzar el objetivo de la Cooperación al Desarrollo. Y como señala Mesa en Gómez y Cámara (2011) en los últimos tiempos la EpD se ha convertido en una de las políticas y estrategias fundamentales de los actores de la Cooperación al Desarrollo tanto gubernamentales como no gubernamentales, puesto que como bien señala Salinas (2014) para acabar con la pobreza y la exclusión es necesario un cambio de actitudes y de compromisos de la población del Norte.

Sin embargo, hay que destacar que la EpD no es algo novedoso; ya en 1947 la Unesco reconoció

La importancia de la Educación para el Desarrollo como un medio para contribuir a la solución de los principales problemas que enfrentaba la humanidad, haciendo referencia a la desigualdad, injusticia y las relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y siendo las medidas de cooperación internacional consideradas como parte de la solución (Unesco, 1974: 53-153 en Miguel, Domenech, Carracedo, Gómez, Pérez y Temprano, 2012:23).

Por otra parte en la Resolución del Consejo de la Unión Europea del 8 de noviembre de 2001², se mostró la necesidad de dar un mayor apoyo y fomentar la EpD con el objetivo de reforzar el sentimiento de solidaridad internacional. Para ello se propuso mejorar y establecer nuevos vínculos entre los diferentes actores de la EpD (recalcando la labor tanto de los centros educativos, como de las ONGDs), incentivando el intercambio de información y de experiencias entre los agentes. Así mismo, también se animó a que desde la Comisión Europea y los Estados miembros se siguieran apoyando iniciativas de ONGs que trabajen en éste ámbito.

Como podemos observar con estos dos ejemplos, la EpD no es algo novedoso sino que su trayectoria es amplia y se le viene dando relevancia desde diversos organismos desde hace décadas.

1.1. La EpD en el sistema de Cooperación al Desarrollo Español

La EpD, en España, se encuentra insertada en el sistema de Cooperación al Desarrollo de dos modos: como un instrumento y como un ámbito estratégico.

²Resolución: *Educación para el Desarrollo y sensibilización de la opinión pública europea en favor de la cooperación para el desarrollo*

- **INSTRUMENTO**

En la *Ley de 23/1998 de 7 julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (LCID) es la normativa básica en materia de cooperación internacional. Esta ley define el régimen jurídico, la planificación, instrumentos y modalidades, la atribución de competencias de los órganos operativos, recursos materiales, el personal al servicio de la Administración del Estado y el contexto social de la Cooperación Española. En el Capítulo II, Artículo 9 de esta misma ley se establecen los instrumentos a través de los cuales se desarrollará la política Española de cooperación internacional al desarrollo. Estos instrumentos son cuatro:

- Cooperación técnica
- Cooperación ayuda y financiera
- Ayuda humanitaria
- Educación para el desarrollo y sensibilización

Como podemos comprobar ya desde 1998 es un instrumento de la Cooperación, pero consideramos importante destacar que aún no se le ha dado la misma importancia que al resto.

Dicha Ley concibe el Instrumento de EpD y sensibilización como:

el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo. (Ley 23/1998, p.22760)

Sin embargo, como señala Ortega, en la LCID se le “*otorga un sentido más amplio al que le corresponde a un instrumento*” (Ortega, 2007:11) a la EpD, entendiéndose como un conjunto de acciones.

- **ÁMBITO ESTRATÉGICO:**

No es hasta el Plan Director 2005-2008 cuando se empieza a considerar que la EpD debería incorporarse como una de las estrategias prioritarias de la Cooperación Española, planteando así, las bases para desarrollarlo. Es en este mismo Plan Director donde “*se incluye por primera vez a la EpD como uno de los ámbitos de acción de la Cooperación Española*” como destacan Gómez y Cámara (2012:233). Además, en el año 2007, se crea la

Estrategia de la Cooperación Española, realizada por M^a Luz Ortega Carpio, “*la cuál es un marco de actuación de los actores de la Cooperación al Desarrollo que integran las distintas estrategias horizontales*” (*Ibidem*:333). Este documento en palabras de la autora, se elaboró

sobre la base de una herramienta de planificación sectorial diseñada por la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE), como mecanismo integrador de todas las estrategias sectoriales, para propiciar la coherencia e interrelación entre ellas (fortaleciendo el enfoque multisectorial de la cooperación), y para combinar la calidad de su fundamentación teórica y posicionamiento estratégico, con la operatividad necesaria para mejorar la eficacia de la gestión y aumentar la complementariedad y armonización entre todos los actores de la Cooperación Española. Este procedimiento incorpora novedades en la planificación estratégica, por lo que la Estrategia contempla por primera vez un proceso de puesta en práctica y apropiación de sus contenidos por parte de los distintos actores que han participado en su diseño desde el principio. (Ortega 2007:5)

Ya en el Plan Director 2009-2012, la EpD pasa a considerarse como un ámbito estratégico, sin dejar ser un instrumento de la política de Cooperación al Desarrollo Española. En este documento se justifica la pertinencia de introducirlo como ámbito estratégico porque “*a través de ella se contribuye a que la ciudadanía pueda responder a los retos que plantea el actual proceso de globalización, respuestas coherentes con el enfoque basado en los derechos, la promoción de las capacidades humanas y la ayuda inclusiva.*” (MAEC 2009, p.78)

A modo de conclusión de este apartado, la EpD ha sido entendida como una parte de la Cooperación al Desarrollo, sin embargo basándonos en autores Argibay y Celorio (2005), Cifuentes (2014) entendemos que la EpD tiene la suficiente entidad propia para que no se la siga considerando como una parte subsidiaria, como la “hermana pequeña” de la Cooperación al Desarrollo, sino que debe de ser entendida como un contrapunto y complemento a la misma.

2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”
(Paulo Freire)

2.1. Conceptualización

El concepto de EpD se puede entender de diversas formas y éstas van a depender del contexto y de la ideología que llevan implícitos. Por esa razón consideramos oportuno, antes de definir que es la EpD, realizar un análisis de los términos educación y desarrollo, como hizo ya en 1995 Sáez, para comprender y contextualizar el concepto de forma general.

2.1.1. Educación

El concepto de *educación* se puede entender de diversas formas, que varían en función de las teorías educativas en las que nos basemos. De manera general podemos distinguir dos funciones: una reproductora del sistema y otra transformadora, siendo en esta segunda opción en la que nosotras nos situamos.

Queremos dejar a un lado interpretación tradicional y academicista de la educación situada en la función de reproducción social y denominada por Freire como una “Educación bancaria”, en la que los contenidos académicos y técnicos se transfieren directamente al individuo que permanece como consumidor pasivo y acrítico del conocimiento. Nosotras la concebimos como un proceso permanente de desarrollo integral, cuyo fin es formar personas autónomas y responsables que no sólo conozcan la realidad, sus interdependencias y relaciones, sino que la comprendan e interpreten y, cuando sea necesario, la critiquen y sepan actuar en consecuencia a ella. Por eso, siguiendo el enfoque pedagógico liberador de Freire es necesario formar *“sujetos potencialmente autónomos y capaces de practicar la solidaridad, instruyéndolos de una forma que fomenta la autorreflexión y el autocontrol”* (Gerhardt, 2004:89)

En concordancia a este pensamiento se sitúa la concepción del *Informe Delors*³ en el que *“la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de Paz, libertad y justicia social”* (1996:7). Este mismo informe defendía que para llegar a este tipo de educación era necesario plantear cuatro pilares fundamentales, que son: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. A estos cuatro Salinas (2014) destaca y añade, desde la perspectiva de la educación para la Ciudadanía Global, un quinto pilar: *aprender para el cambio*. Es decir, es necesario fomentar una educación basada en todas las dimensiones de las personas.

³ El informe Delors es como se conoce al documento encargado por la Unesco en 1996 *La Educación Encierra un Tesoro* que trata sobre la educación del Siglo XXI

Uno de los pedagogos más influyentes de las teorías educativas alternativas al sistema tradicional -basado en la reproducción-, Paulo Freire, defendía una educación basada en la autorreflexión y la acción para transformar el mundo. “*Su pedagogía social y visión de la educación como práctica de la libertad y autoconcienciación de los grupos oprimidos*” (Argibay y Celorio, 2005:76) fueron la base de lo que posteriormente serían los objetivos de la Cooperación y del Desarrollo Humano.

Debido al contexto y situación mundial es necesario buscar alternativas al modelo educativo tradicional que permitan tener otra visión de la educación y de la realidad mundial. Sin embargo, estas alternativas se encuentran con muchos obstáculos a la hora de ser implementadas puesto que son “*eminente problematizadoras, fundamentalmente críticas, virtualmente liberadoras (...) exigiendo una postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción*” (Freire, 2000:18) lo que supone un problema para el sistema en el que nos encontramos inmersos.

Para concluir, consideramos necesario promover una educación que forme y eduque a personas de forma íntegra (conocimientos, valores, hábitos, actitudes...) con el fin de capacitarles para llegar a ser ciudadanos críticos, activos, reflexivos que puedan implicarse y jugar un papel determinante en la transformación social.

2.1.2. Desarrollo

El concepto de *desarrollo* surge aproximadamente con el proceso de descolonización tras la Segunda Guerra Mundial. De una forma simple se refiere a aumentar o ampliar algo físico o abstracto, sin embargo, cuando se aplica a un grupo de seres humanos significa progreso en diversos ámbitos como el social, el económico, el político o el cultural. Ha sufrido una evolución de acuerdo al pensamiento y valores de cada sociedad. La palabra desarrollo se suele identificar o relacionar como algo positivo, no obstante este término ha sido muy cuestionado y debatido porque está condicionado por “*numerosos conflictos ideológicos*” (Lozano 2009:12)

Las dificultades del análisis del término comienzan en la forma de definirlo y entenderlo pues siempre ha estado sujeto a connotaciones socio-económicas negativas y en este sentido pueden encontrarse diversas teorías a través de las cuales el concepto evoluciona. Siguiendo a Miguel, *et Al.* (2012:28-30) se distinguen:

- *La teoría de la modernización*: entiende el desarrollo como un proceso sistemático, evolutivo, progresivo, transformador y homogeneizador tal y como exponía Weber y

entendiendo la sociedad de consumo como modelo ideal de desarrollo según Rostow en 1955.

- *La teoría de la dependencia*: se basa en el intercambio desigual de recursos entre regiones y países generando explotación, injusticias sociales, económicas y políticas.
- *La teoría de los sistemas mundiales*: en la que los mercados se establecen como poder a nivel internacional a través de los procesos de globalización incrementando aún más las desigualdades existentes entre los Estados.
- *La teoría neoinstitucional*: que surge a finales del siglo XX y que defiende el establecimiento de un estado democrático pero limitando sus funciones, promoviendo los intercambios entre los diversos actores sociales.
- *La teoría de la globalización*: enmarcada en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación que promueve intercambios económicos, y vínculos financieros y políticos centrando el concepto de desarrollo en el capital y en los mercados globales.
- *La teoría del desarrollo sostenible*: que relaciona el crecimiento con la equidad, entendiendo el crecimiento en sentido económico aunque respetando los límites ambientales.
- *La teoría del desarrollo humano*: de finales de los años 90, que entiende el desarrollo de forma integral incluyendo la dimensión económica, social, política y cultural.

Aparte de estas teorías también incluimos:

- *Teoría del decrecimiento*: en las últimas décadas frente a todas estas nociones sobre el desarrollo se está cuestionando la compatibilidad de crecimiento en el modo de producción del sistema tradicional de consumo de manera sostenible. Por eso surge otra concepción sobre el término llamado decrecimiento, siendo una corriente de pensamiento económico, social y político, que Díez define como:

la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro los valores humanistas: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc. Es aquello que quizás hemos oído tantas veces: es más importante ser que tener. Se trata de dar la vuelta a la tortilla del nefasto dicho popular: "tanto tienes, tanto vales" y afirmar la confianza en que el auténtico bienestar, la felicidad de las personas, la igualdad entre los pueblos y

la preservación del planeta pasan por una nueva manera de vivir donde lo importante sea crecer en valores, los valores que han inspirado los mejores logros de la humanidad: fraternidad, justicia, igualdad, dignidad humana.
(2012:87)

En definitiva, el término tiene muchas acepciones, y dependiendo desde el prisma que lo queramos mirar la Cooperación al Desarrollo y la EpD busquen unos fines u otros. Creemos que para desarrollar una verdadera EpD hay que centrarse en las tres últimas perspectivas, con especial atención en la última, ya que a través de la teoría del decrecimiento lo que se fomenta es otro modelo de vida, otras metas de felicidad que no se basan en el “tener” sino en el “ser”, y se fomentan una serie de valores basados en lo social y lo comunal, es decir, una cultura de solidaridad.

2.1.3. Educación para el desarrollo

Entendemos que no existe una definición única y atemporal de la EpD puesto que es un concepto dinámico, amplio y complejo que ha ido evolucionando a lo largo de los años, adaptándose a la realidad y a las demandas de la misma en diversos aspectos, tales como el político, las finalidades educativas que se pretenden con él, las relaciones internacionales, la vinculación con el Sur, la evolución del concepto de desarrollo, etc. Además, hay que tener en cuenta que las definiciones están sujetas a diferentes connotaciones léxicas que influyen en la concepción del término. Sin embargo, nos parece importante destacar que el germen de la EpD se encuentra en la *Educación Popular* de Freire, como destaca Salinas (2014), Martínez Scott (2014) entre otros autores.

A continuación vamos a realizar una aproximación al concepto destacando algunas definiciones de autores en este ámbito, vinculadas al momento evolutivo en el que nos encontramos (5ª generación), que más tarde explicaremos.

La propuesta de concepto del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ) que estudia y divulga desde una perspectiva multidisciplinar la relación entre conflictos, desarrollo y educación es:

la de un proceso educativo constante, que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible. (Mesa, 2000:54).

Alejandra Boni en su tesis doctoral *La Educación para el Desarrollo en la Enseñanza Universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano* entiende

la EpD como:

una estrategia de la cooperación dirigida a la ciudadanía del Norte que tiene por objetivo fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales. La ED está orientada a la acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar el desarrollo humano.(2005:3)

La estrategia de EpD de la Cooperación Española la define como un:

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

El Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 define la EpD como:

un proceso clave para la Cooperación Española, que tiene como objetivo conseguir que la ciudadanía se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad a través del conocimiento y el desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos. (MAEC 2012:56)

La Coordinadora de ONGDS para el Desarrollo de España la entiende como:

Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida esta como corresponsabilidad-en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas-, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. (CONGDE 2005:17)

Como ya hemos visto, un mismo concepto puede entenderse de múltiples formas. En este caso el concepto de la EpD tiene una serie de elementos comunes y transversales que se contemplan en todas las definiciones, siendo la base del mismo. En nuestra opinión y basándonos en Miguel *et Al.* (2012:45-47), los elementos y características que debe de contemplar cualquier conceptualización de la EpD deben de ser los siguientes:

- Su ámbito de actuación se enmarca en los países del “Norte”. Busca la transformación social en los países del Norte con el fin de realizar los cambios duraderos en los países del Sur.
- La EpD es un proceso educativo a medio-largo plazo con un carácter permanente y continuo.
- Se trata de una educación no tradicional, global y dinámica y, por tanto, ha de ser una educación abierta, flexible y participativa.
- Debe resaltar las interconexiones entre lo local y global y entre el pasado, presente y futuro. Ya que se trata de una educación socio-política.
- Promueve la educación integral de la persona a nivel cognitivo, actitudinal y procedimental (hábitos, actitudes y valores).
- Trata de crear conciencias críticas, ciudadanos éticos, solidarios, activos y comprometidos capaces de comprender las interrelaciones del mundo, las causas y consecuencias y ser capaces de actuar y posicionarse ante ello. Por lo que trata de promover la corresponsabilidad y la participación ciudadana en la búsqueda de la transformación social. Podemos concluir que la EpD debe fomentar la “concientización” enunciada por Freire.
- Debe fomentar una educación en valores basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- En el fondo es una educación que debe cuestionarse el modelo de vida actual y buscar alternativas a este con el fin de conseguir un mundo más justo, sostenible, solidario... para todos los pueblos del planeta.
- Pretende conseguir una ciudadanía global, heterogénea, responsable tanto a nivel individual como a nivel social.

Antes de acabar este apartado, nos parece muy importante destacar y desarrollar, en relación con todo lo dicho anteriormente, dos conceptos muy significativos dentro de la quinta generación de la EpD; y dado que nuestro trabajo se encuadra en ella consideramos relevante realizar una breve mención y explicación sobre los mismos.

- **Conciencia crítica**

La conciencia crítica permite y capacita al individuo a discernir, analizar y actuar consecuentemente en cada momento y circunstancias sin permitir que otros tipos de intereses dominantes, instituciones y/o poderes influyan o manipulen en su pensamiento o

conducta. Definimos la conciencia crítica, basándonos en la concepción de la ONGD *“Justicia y Paz”*, como una herramienta que permite a las personas tomar decisiones y actuar a partir de sus propias opiniones e ideas ante cualquier situación

Una persona que analiza, discierne y es crítica puede considerarse dueña de su propio pensamiento y su vida, pero es muy difícil desarrollar esta capacidad en las personas ya que implica un gran esfuerzo constante de cuestionamiento y análisis previo a la toma de decisiones; ya que *“la toma de conciencia abre el camino a la crítica”* (Freire, 2000:19) y por ende a la libertad del individuo en cuanto a pensar y actuar.

La pedagogía de Freire se basa en concienciar a las personas de sí mismas y del mundo, para que esta conciencia les permita establecer relaciones activas con la realidad con la intención de que pueda transformarla de forma reflexiva y crítica. La educación “conciencizadora” que defendía constituye como instrumento al diálogo, es decir, a la conversación y escucha activa, en la que el individuo primero expresa sus conocimientos, sentimientos, miedos, problemas, ideas...posteriormente reflexiona de manera crítica sobre las causas y todo lo que se deriva de ellas, para finalmente actuar sobre ello.

Algunos de los aspectos y características que recoge esta pedagogía son:

- Proceso educativo basado en la comunicación, el diálogo y la escucha activa y, sobre todo, en el que el individuo desarrolle sus capacidades
- Es necesario que la reflexión lleve a una comprensión crítica y posteriormente, una acción transformadora de la realidad
- Proceso de aprendizaje continuo abordado desde la responsabilidad, la concienciación y la liberación

A pesar de que educar en conciencia crítica suponga un reto para los educadores es necesario hacerlo, ya que se trata de la única manera de formar personas libres, agentes de su propio desarrollo y que, por lo tanto, sean motores de transformación y cambio social.

- **Ciudadanía global**

Este concepto da nombre a la quinta generación de la EpD, *Educación para una Ciudadanía Global*, que surge aproximadamente en la década de los 90.

Este concepto nace debido al proceso de globalización en el que se han ido configurando redes internacionales, con el objetivo de promover una conciencia y sentimiento global mediante conocimientos y valores que son capaces de crear una cultura de solidaridad comprometida con el desarrollo humano y sostenible. Este nuevo panorama de la realidad mundial provoca una redefinición y cambios en el comportamiento y pensamiento de la

ciudadanía basados en la participación, en la corresponsabilidad, en la implicación y en la acción tanto a nivel local como global.

2.1.4. Críticas al concepto de EpD: ¿qué educación y qué desarrollo?

Una vez planteado el concepto de educación, de desarrollo y de EpD, reflexionamos sobre la pertinencia de plantearnos hasta qué punto es conveniente seguir designando a la EpD como tal, cuestionándonos “*si este término da cuenta de lo que queremos impulsar*” Celorio y Celorio (2011:1) teniendo en cuenta que los términos por separado tienen múltiples acepciones. Por lo que debemos cuestionarnos los términos por separado y el concepto de EpD en sí.

Pensamos que el termino de desarrollo no es el más oportuno para designar lo que se pretende a través de la EpD, puesto que este concepto tiene numerosas connotaciones negativas en múltiples campos: en el económico, político, social, ecológico y cultural, como señalan los hermanos Celorio (2011), y aunque en las últimas décadas está tomando otros enfoques que van alejándose del desarrollo entendido como crecimiento económico como puede ser el Desarrollo humano, desarrollo sostenible... estos enfoques siguen “*legitimando la integración de todos los países al mercado mundial y la uniformación sociocultural de todas las poblaciones al estilo de vida y a las normas sociales occidentales*” Lozano (2009:59). Por lo que debemos plantearnos si con dicho termino se puede hacer una mala interpretación del EpD entendiéndola, como señala Vázquez (1998:18), “*como una educación de la expansión del desarrollo*”, de forma que estaríamos reforzando el sistema actual, cuando con la EpD se pretende hacer un reflexión crítica del mismo y actuar contra las desigualdades que del modelo de Desarrollo dominante derivan.

Sin embargo, también nos debemos cuestionar el término educación, puesto que este sin duda alguna es un elemento clave para el mantenimiento y el funcionamiento del sistema, por ello debemos plantearnos la función de la educación: si como un aspecto que perpetua el actual sistema, o como una educación basada en la transformación social; siendo así como nosotras la comprendemos, una educación basada en la persona, entendida como una esfera insertada en la sociedad y abierta a ella; esto es, una educación no ajena a la realidad, una educación social crítica.

Por ello, entendemos que el concepto de EpD no es el más apropiado, bajo nuestro punto de vista creemos que una posible designación sería educación para la transformación social, porque consideramos que es necesario un cambio en la sociedad tanto en el “Norte” como en el “Sur” para perseguir un modelo más justo, equitativo e inclusivo. A este respecto

entendemos la educación como una herramienta básica de transformación social y no como una herramienta de reproducción del orden preestablecido e imperante.

2.2. Generaciones de la EpD

Existen diferentes maneras y modelos de análisis de la EpD contemplados por varios autores como Argibay (2005) o autoras como Mesa (2000) y Boni (2005). Esta evolución está íntimamente ligada al contexto internacional de cada periodo o momento y a otros aspectos con especial protagonismo, como son: el concepto de desarrollo comentado anteriormente, las relaciones internacionales “Norte-Sur” y las relaciones entre los actores influyentes en ese contexto. Basándonos principalmente en los modelos de Manuela Mesa y Alejandra Boni se distinguen cinco generaciones. Es importante señalar que estas generaciones no son compartimentos cerrados ni excluyentes, sino que algunos rasgos y características de ellas se han ido superponiendo generación tras generación hasta llegar a la actualidad. Además, cabe destacar que aunque nos encontremos teóricamente en la 5ª generación, en la práctica nos podemos encontrar agentes y actores que entiendan y basen sus acciones de EpD en generaciones anteriores.

A continuación se exponen cada una de las etapas, señalando las características y prácticas más notorias de cada una desde los años 40 o 50 del siglo XX hasta el momento actual.

- La **primera generación Caritativo asistencial** nace tras la Segunda Guerra Mundial, años 40, con un enfoque de carácter asistencialista o caritativo, dado que las organizaciones centraban sus intervenciones en las situaciones de ayuda humanitaria o conflicto de corta duración. Estas organizaciones tenían en su gran mayoría carácter religioso y sus acciones de sensibilización se basaban en la recaudación de fondos. Por lo tanto, no se puede hablar de Educación para el Desarrollo, pero sí de su más claro antecedente, ya que no se contempla en las actuaciones la educación de las personas para lograr un desarrollo, sino que a través de imágenes y situaciones dramatizadas tratan de despertar sentimientos de compasión y se transmite de forma explícita e implícita la subordinación y necesidad que tiene el “Sur” con respecto al “Norte”.

Aunque esta generación fue la primera aun hoy se sigue manteniendo, en ciertos casos, esta orientación de caridad, principalmente por razones institucionales, además este enfoque sigue perdurando por parte de algunas ONGDs que utilizan la EpD como herramienta de recaudación de fondos y visibilización en los medios de comunicación utilizando, en algunos casos, agresivas campañas de marketing.

- La **segunda generación enfoque desarrollista** comienza en las décadas de los 50 y los

70 del siglo XX ligado al proceso de descolonización; basa su orientación y comprensión del desarrollo como progreso y avances industriales que vivían Europa y Estados Unidos. A través de este pensamiento de consumo de masas se intentó reproducir este modelo de desarrollo en los países y sociedades sin industria, siendo básicamente estos las ex-colonias. Motivo por el que se comenzaron a crear programas de ayuda externa de crecimiento económico, apareciendo en 1960 la Ayuda Oficial al Desarrollo en el que no solo se orientaban las actividades en la reconstrucción como el anterior Plan Marshall sino en transferencia de recursos económicos y tecnológicos. Por tanto, se da un cambio de mentalidad que da paso a la creación de ONGS de desarrollo, dejando atrás el asistencialismo y dando paso a intervenciones a medio y largo plazo. Se consolida el concepto de cooperación entendido como ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos, pues cambia la imagen de los destinatarios de receptores de ayuda a personas comprometidas con la mejora de su situación. Sin embargo, este segundo enfoque sigue eludiendo las responsabilidades del “Norte” y obviando los problemas estructurales.

Es en este contexto donde nace la EpD, porque aparte de la recaudación de fondos se estableció como objetivo dar a conocer la realidad local en las que actuaban las ONGD y las comunidades beneficiarias de la transmisión de la ayuda.

La EpD, en esta época, se centra en el modelo “eurocéntrico” entendiendo que los referentes del modelo de desarrollo son los de EEUU y Europa, promoviendo el mensaje de que *“los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” dejen atrás la guerra, la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismos los niveles de bienestar de los países del Norte”* (Mesa 2000:21)

- La **tercera generación crítica y solidaria** surge a finales de la década de los años 60, sin que haya terminado la anterior y cuando todavía el proceso de descolonización sigue activo, incluso llegando a incrementarse, así como la creciente manifestación internacional de los países desarrollados. El panorama internacional está marcado por la guerra de Vietnam y la revolución de Mayo del 68 que incrementan los movimientos sociales de apoyo a los nacionalismos. Se va creando un nuevo panorama en el que los países del “Sur” dejan la visión occidentalizada de desarrollo que les hace dependientes de los del “Norte” económica y políticamente, porque el desarrollo de unos se conseguía a través del subdesarrollo de otros. Este modelo injusto se empieza a poner en entredicho debido a que el crecimiento económico dirigido por gobiernos e instituciones financieras del “Norte” está ligado al empobrecimiento y desigualdades de amplios sectores de la población en el “Sur”.

Ante este nuevo panorama internacional y la forma de entender la cooperación aparecen nuevos actores en la cooperación, como por ejemplo los comités de Solidaridad o los centros de investigación, fomentando enfoques más críticos sobre la responsabilidad del “Norte” con respecto a la realidad del “Sur”. En esta etapa apareció la primera definición de la EpD concretando objetivos y contenidos. Siguiendo a Argibay y Celorio (2005) la EpD evolucionó adaptando sus mensajes, ampliando sus actividades y público y ajustando sus métodos de trabajo. Por tanto, este enfoque supone un gran cambio de la visión de la EpD en referencia a sus contenidos y métodos, porque se basa en formar y concienciar de forma crítica a la sociedad civil del “Norte” sobre la situación o realidad, transmitiendo valores de solidaridad con los pueblos del “Sur”; incidiendo en el análisis de las causas de la pobreza, las políticas vigentes y responsabilidades ante esta situación por parte de los países del “Norte”.

Otro hito importante en esta etapa fueron las iniciativas que surgieron sobre pedagogía renovadora en América Latina y también iniciativas propuestas por organismos internacionales, siendo las más importante la de la UNESCO *“recomendaciones sobre la Educación Para la Comprensión La Cooperación y la Paz Internacional y la educación relativa a los DDHH y las libertades fundamentales”*(Mesa 2000:12)

- La **cuarta generación** **La educación para el desarrollo humano y sostenible**, enmarcada en la década de los ochenta, tiene un panorama internacional de cambios *“dominado por la multipolaridad política y económica y la turbulencia e inestabilidad”* (Mesa, 2000:25) ya que se inicia el proceso de globalización y con él la “crisis del desarrollo”. A pesar de las medidas y programas de ajuste estructural del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, que se implantaron en los países del “Sur” para insertarles en el mercado internacional y promover su desarrollo (desarrollo entendido en términos de transmisión de tecnología e industrialización), estas medidas tan solo aumentaron la pobreza y las grandes desigualdades socioeconómicas debido a la incapacidad de estos países de asumir la deuda externa, llegando a conocerse como “década perdida” para los países del “Sur”.

Esta situación provocó un cambio de pensamiento por el cual las Naciones Unidas en 1990 plantean otra forma de entender el concepto de desarrollo, pues ya no se pensaba en el progreso de la industria y de la tecnología sino en el progreso y desarrollo de las personas-desarrollo humano-. La EpD trata de favorecer la comprensión de la interdependencia global y la concienciación sobre los problemas universales cuestionando el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el “Sur”.

Estos años estuvieron marcados por los conflictos en diferentes regiones del mundo, como en Oriente próximo o Centroamérica, lo que provocó en Europa movimientos pacifistas que en el plano educativo produjo que convergieran la educación para el desarrollo y la educación para la paz, dando lugar a una generación de educadores por la paz preocupados por grandes problemas de los años 80, como: los problemas ambientales, los flujos migratorios, los conflictos armados, cuestiones de paz a nivel individual o a nivel global las relaciones “Norte-Sur”.

La educación para el desarrollo, ante la dimensión integral de los problemas del desarrollo, enfrenta el desafío de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines, ya que sólo de esta manera podrá ser un instrumento para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente(Mesa, 2000:28).

Estas nuevas educaciones son: la educación para la paz, la educación ambiental, la educación para los derechos humanos y la educación multicultural.

- La **quinta generación Ciudadanía global** abarca desde los primeros años de la década de los 90 hasta la actualidad. Estos años están marcados “*por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural y nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales: amenazas al planeta, a la paz, a los derechos humanos, etc.*” (Boni 2005:200)

En este tiempo la crisis que sufrían los países subdesarrollados o países del Sur se extiende a nivel mundial y los Estados ven relegado su poder y soberanía a un segundo plano en pos de los mercados y la economía. Este proceso se convierte en el principal desafío a escala internacional.

Se produce una revisión del concepto de EpD, porque el concepto de desarrollo se empieza a considerar demasiado “*ideologizado, y económica, social y ambientalmente inviable*” (Mayoral, 2011:60). Además, se introduce la dimensión de la participación y el compromiso de la ciudadanía en temas políticos; teniendo un papel fundamental las ONGD del Sur con respecto a sus entidades asociadas en el Norte, pues tratan de que ejerzan presión política (lobby) y sus campañas evolucionen “*de la protesta a la propuesta*” (Mesa, 2000:32).

Siguiendo a Mesa (2000) y Mayoral (2011), el proceso de globalización plantea una serie de retos a la EpD en cuanto a redefinición de contenidos que permitan la comprensión y

conciencia crítica, relacionen el desarrollo con cuestiones de justicia y equidad a nivel global, y la creación de redes y organizaciones de la sociedad civil para la promoción de una ciudadanía global que sea participativa y activa. Siguiendo a Lozano, en esta generación se integran las líneas de acción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En este contexto la EpD plantea acciones que produzcan cambios que puedan realizarse a corto plazo, potenciando un enfoque más integral en el que estén vinculados la investigación, la movilización social y la acción social-política.

A modo de resumen nos parece adecuado exponer la tabla en la que se reflejan los paralelismos en la evolución de la Cooperación al Desarrollo y la EpD.

Tabla 1: Paralelismos de la Cooperación al Desarrollo y la EpD					
Cronología	Enfoque	Concepto de Desarrollo	Educación para el Desarrollo		
			Objetivos de la EpD	Método	Valores
40-50	Caritativo-asistencial	Asistencia técnica a corto plazo	Recaudar fondos	Informativo a través de imágenes y mensajes catastrofistas	- Caridad - Compasión
60-70	Desarrollista	Paradigma de modernización e industrialización	Crecer económico	Inductivo y socio-afectivo a través de información de proyectos de ONGDs	- Altruismo - Ayuda - Colaboración
70-80	Crítico-solidario	Paradigma de la dependencia Solidaridad política Satisfacción de las necesidades básicas	Concienciar sobre las causas de las desigualdades y cambio estructural	- EpD como proceso educativo - Método analítico multicausales	- Diversidad - Justicia - Solidaridad - Cooperación
80-90	Desarrollo humanos y sostenible	Desarrollo sostenibles Fortalecimiento democrático Participación y desarrollo comunitario	Comprender la interdependencia global	- Conocimiento crítico e interconectado (realidad "Norte-Sur") fomentar la participación activa - Trabaja la EpD desde diferentes enfoques (género, DDHH, paz...)	- Participación - Tolerancia - Igualdad - Respeto
90-2014	Ciudadanía global	Desarrollo humano Globalización neoliberal Gobernabilidad Desarrollo local	- Promover la conciencia de la ciudadanía global - Generar proceso de participación y acción ciudadana - Reafirma el vínculo entre desarrollo justicia y equidad	- Ciudadanía universal - Acción global y local (movientes alternativos) - Presión política - Multidimensionalidad de la EpD - Uso creciente de las TICs	- Corresponsabilidad - Equidad - Empatía - Autoestima - Proactividad

Fuente: *Elaboración propia basado en Vírseda(2013)*

Por último nos gustaría destacar que se está empezando a reflexionar sobre una 6ª generación. Lozano (2009) en su TFM empezó a sentar las bases de la misma y en diferentes congresos de EpD se está empezando a debatir sobre su pertinencia, características, líneas de acción. A continuación pasaremos a describir brevemente las bases sobre las que se asienta y sus líneas de acción, puesto que nos parece importante tenerla en cuenta para realizar nuestro trabajo

- **6ª generación: Educación Post-desarrollo o Educación emancipadora:**

En esta 6ª generación se hace más grande la brecha entre Cooperación al Desarrollo y EpD, en el sentido de que la EpD se desvincula, “deja de ser la hermana pequeña” de la Cooperación al Desarrollo pasando a tener una entidad por sí misma.

Esta generación se asienta en la base del post-desarrollo y en las teorías del decrecimiento, es decir, rompe con el “*pensamiento oficial del desarrollo, fijándose sus propias prioridades*” (Lozano 2009:69). Pasa a centrarse en el cuestionamiento y cambio de los estilos de vida, buscando otras estructuras sociales igualitarias, horizontales, lejos del paternalismo y la dominación de unos pueblos a otros. Por otra parte, se desvincula del término Universal pasando a entender el mundo y las sociedades como *pluriversales*, en las que no existen unos criterios absolutos y en las que se respeta y entienda la heterogeneidad y diversidad de estilos de vida, pensamientos, etcétera. En este sentido otorga importancia a volver a la localidad “*creando y recreando las identidades y las diferencias*” (*Ibidem*:71) para entender la globalidad desde la heterogeneidad. Por último, esta generación pretende devolver la “*politicidad*” al individuo y a la sociedad para conseguir la transformación.

Para conseguir la transformación social, basada en lo anteriormente expuesto, establece seis líneas de acción (*Ibidem*:72-73), siendo:

- Lucha contra la pobreza y sobretodo contra la extrema riqueza.
- Redefinición de la escuela.
- Producción de la localidad.
- Construcción de un nuevo lenguaje común.
- Defensa de una nueva cultura política y económica.
- Denunciación de las relaciones de violencia política de nuestra sociedades.

En definitiva, Lozano propone esta breve definición de lo que sería la 6ª generación:

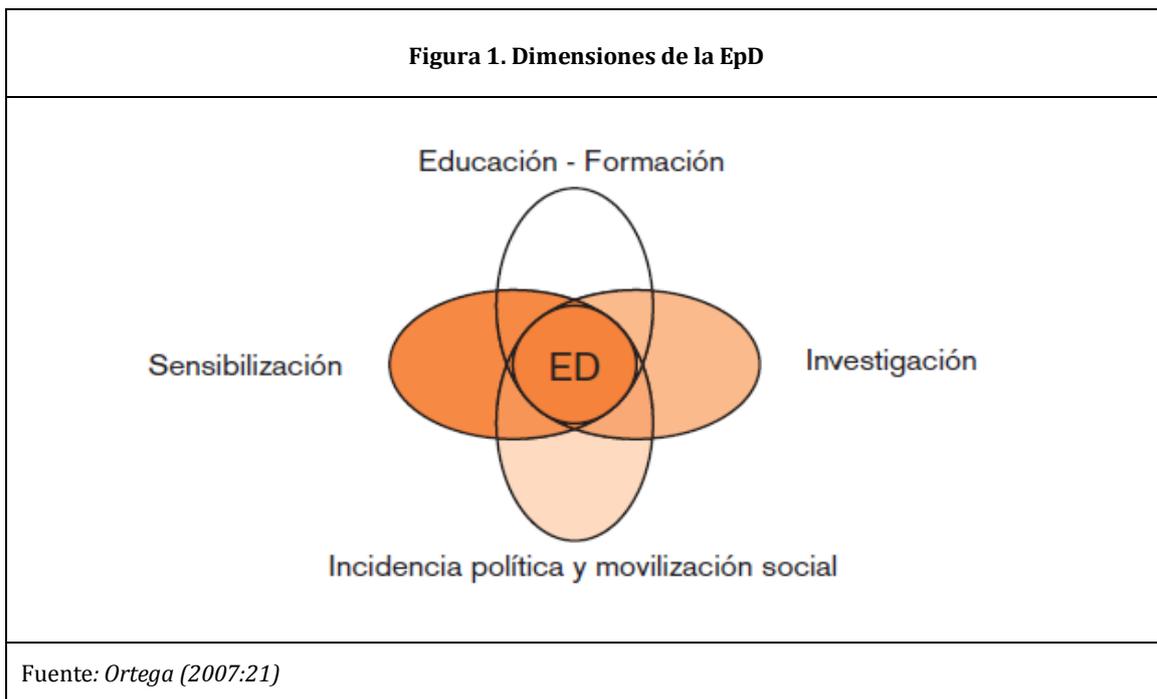
Proceso político-pedagógico que, partiendo de una descolonización del imaginario, pretende propiciar la salida del paradigma economicista en el que vivimos y cuestionar las relaciones de dominación/opresión propias a nuestras sociedades para emprender

el camino del cambio social a través de la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones interpersonales (Ibídem:75)

Como ya hemos señalado esta generación está en construcción atendiendo a las demandas, retos y nuevos planteamientos teóricos-sociales para conseguir la transformación social.

2.3. Dimensiones de la EPD

Tomando como referencia a Baselga, Ferrero y Boni (2000), Argibay y Celorio (2005) y Ortega (2007), podemos afirmar que la EpD no es una acción única ni uniforme, sino un conjunto de acciones que está compuesta por cuatro dimensiones o estrategias: Sensibilización, Educación-formación, investigación e incidencia política y movilización social. Todas ellas cuentan con características comunes pero cada una de ellas tienen características propias que “les otorgan entidad suficiente para su consideración por separado” Ortega (2007:21). Sin embargo “la interacción de estos cuatro ámbitos de trabajo es necesaria para lograr transformar el imaginario colectivo del Norte y para realizar una crítica fundamentada al desarrollo global imperante” (Argibay y Celorio 2005:51), es decir, es necesario de la interacción de las cuatro para fomentar la transformación social.



A continuación pasamos a definir cada una de las dimensiones, centrándonos en Ortega (2007:21)

- **Sensibilización:** es una acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan; sin embargo, no profundiza en las causas de la misma. Es el primer paso para la concienciación pues rompe el círculo vicioso ignorancia-

indiferencia-ignorancia. Para la difusión del mensaje suelen utilizar los medios de comunicación, es decir, a través del ámbito informal y los principales agentes son los medios de comunicación y ONGDs. Hay que tener en cuenta que la sensibilización no formaría parte de la EpD si tan solo se redujera a realizar un análisis de las consecuencias de la pobreza para lograr la captación de fondos.

- **Educación y formación sobre el desarrollo:** acción a medio largo plazo. Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, valores y habilidades, completando el ciclo formación-reflexión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio tanto a nivel global como local.
- **Investigación para el desarrollo:** acción a largo plazo. El objetivo de esta dimensión es analizar en profundidad la problemática de desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. El resto de dimensiones de la EpD deben de estar basadas en ella.
- **Incidencia política y movilización social:** acción a medio largo plazo. Mediante la cual se pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos con objetivos claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o colectivos específicos, con el fin de que los agentes decisorios estén más receptivos a las propuestas. La participación de los actores del sur es fundamental en todo el trabajo de incidencia puesto que se actúa en su nombre, por lo que es necesario tener claro sus objetivos.

A modo de síntesis, incluimos en el **Anexo I** un cuadro resumen de las dimensiones de la EpD y sus características.

En relación con este apartado nuestro TFM se centrará en las dimensiones de investigación para el desarrollo y educación y formación para el desarrollo, sin dejar de lado las otras dos dimensiones, ya que su fin último es fomentar la transformación de la realidad.

2.4. Ámbitos de actuación

La EpD como proceso educativo debería impregnar todos los ámbitos y dimensiones de la vida, como señala Torrego (2004), con la finalidad de *“dotar de conocimiento, habilidades y actitudes que la capaciten para intervenir en el desarrollo de su comunidad y en la cooperación con otros pueblos”* (Argibay y Celorio 2005:58). Por consiguiente, es necesario

saber sobre quién queremos actuar y de qué manera para orientar el proyecto pedagógico, teniendo en cuenta que lo que se pretende es educar a las personas para que sean sujetos activos de la transformación social.

Son tres los ámbitos de actuación educativa (sector formal, no formal e informal) y tenemos que tener claras sus características para así enfocar la actuación. A continuación pasaremos a definirlos basándonos en Ortega (2007:23).

- **Educación formal:** proceso educativo desarrollado en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por las administraciones educativas, y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados
- **Educación no formal:** proceso educativo no reglado, diseñado en función de objetivos explícitos de formación o instrucción. Aunque se trate de una educación no institucionalizada, está organizada, estructurada y diseñada para grupos objetivos identificables.

Para tratar la educación informal nos basaremos Cuadrado (2008:49):

- **Educación informal:** se encuentra fuera del marco de la Ed. formal y no formal, tratándose de un hecho social no determinado. Consiste en un aprendizaje continuado, a lo largo de la vida, y espontáneo. No se realiza desde un proceso pedagógico, en su mayoría son aprendizajes no organizados, no intencionados y asistemáticos que provienen en gran parte de las relaciones interpersonales, la cultura, la tradición, de los medios masivos de comunicación...

Una vez hemos identificado los tres ámbitos de actuación, vamos a dar paso a explicar cómo se encuentra la EpD en el sector formal y no formal, siendo en ellos en los que focalizaremos nuestro trabajo.

- **La EpD en la educación formal**

Como ya hemos señalado la Educación formal es aquella reglada. Concebimos como Martínez Scott, Gea y Barba (2012:67) que *“la EpD debe ocupar un lugar destacado en la Educación formal”*, entendiéndolo como un proceso continuo *“orientado a la formación integral de la persona”* (Escudero y Mesa 2011:61).

Es necesario tener en cuenta que en este ámbito nos podemos encontrar con dos grandes grupos objetivos: los docentes y los alumnos, siendo este último el más plural puesto que abarca desde la Educación infantil hasta las enseñanzas Universitarias.

Sin embargo, como señala Vázquez (1998:23) las propuestas de EpD en el sector formal “*como cualquier otra intervención educativa, se colocan en un espacio determinado por tres elementos básicos: objetivos, contenidos, métodos*”; no obstante, es necesario conocer la estructura y objetivos educativos del currículo en cada etapa educativa para realizar una intervención adecuada al público objetivo, para ello se deberán adaptar los materiales, los cursos de formación, los enfoques didácticos, los temas a tratar y el lenguaje, como señalan Argibay y Celorio (2005)

A pesar de ello nos encontramos con grandes retos para integrar la Educación para el desarrollo en los currículos, debido a que como señalan Sáez (2005) De la Calle, Rodríguez, Ruíz y Torrego (2003) es necesario construir espacios educativos más abiertos, flexibles y dialógicos, “*basados en planteamientos pedagógicos críticos y analíticos que aborden estos temas*” Sáez (2005: 46), es decir, una educación no tradicional.

- **La EpD en la educación no formal:**

Como ya hemos señalado se trata de una educación no reglada, quizás es el ámbito más amplio y más difícil de definir, ya que en él se consideran todas las actividades pedagógicas fuera del sistema formal con intención explícita “*formativa, complementaria o alternativa a la educación reglada*” (Argibay y Celorio 2007: 62).

Este ámbito de la educación se caracteriza por no tener un currículo estructurado, por ser más abierta, flexible, propiciando más libertad, participación y diálogo a la práctica educativa, tanto para el alumnado como para el profesorado. Su flexibilidad y adaptación posibilita que se puedan crear, suprimir o modificar programas, proyectos... con gran rapidez respecto a la educación formal, como señalan Miguel *et Al.* (2012).

Trilla J. (1993) la identifica como “*una educación intencionada, metódica, con objetivos definidos(...)pero no circunscrita a la escolaridad convencional*” (en Argibay y Celorio 2007:63).

Todo ello propicia que sea un ámbito muy interesante para trabajar la EpD al encontrarnos en la Educación Formal con trabas a la hora de ponerla en práctica, puesto que muchas veces los contenidos que aborda “*no están sujetos a la percepción curricular*” (Vázquez 1998:155).

Destacamos que la EpD a través de la Educación no formal “*tiene clara vocación de influir en el currículo escolar a través de sus aportaciones al cambio social y cultural con respuestas imaginativas e innovadoras a los múltiples interrogantes que plantea una formación crítica con el modelo de desarrollo*” (Ibídem:24), por ello es un ámbito desde el cual es muy

importante trabajarlo.

En cuanto a la metodología en este ámbito es trascendental la implicación y participación activa de las personas destinatarias en todas las fases del proceso educativo.

2.5. Agentes de la EpD

Son multitud los posibles agentes promotores de la EpD, tanto organizaciones no gubernamentales, gubernamentales e intergubernamentales como instituciones, entidades o personas. Su objetivo es conseguir la implicación de la sociedad en temas solidarios y de transformación social desde una perspectiva global, mediante la sensibilización, concienciación y formación.

En cuanto a las instituciones como agentes de la EpD podemos destacar de índole “*privado y público que pueden tener una implicación directa o indirecta*” (a través de la financiación) como señala Miguel, *et Al* (2012:74).

Según en el IV Plan Director 2013-2016 (MAEC, p.32) son agentes de la EpD “*Las comunidades autónomas, entidades locales, universidades, centros educativos, ONGD, sector privado y otros actores de la cooperación descentralizada*”

Mesa señala como agentes de la EpD, aparte de los anteriormente citados,

los medios de comunicación, las instituciones educativas formales, los centros de formación del profesorado, los movimientos de renovación pedagógica y las Universidades. También las organizaciones sociales, los sindicatos, los centros de investigación, las redes temáticas de ONGD, los movimientos sociales, los grupos de economía social y solidaria, etc. (Gómez y Cámara,2012:341)

Aunque las ONGDs han sido los agentes que más se han implicado en la EpD cabe destacar de manera significativa como agentes de EpD a los actores de la educación y a los medios de comunicación, “*por el efecto multiplicador que poseen ambos*” (EE:7), tal y como destaca la experta en EpD a la que se entrevistó.

Centrándonos en los actores de la educación, tanto las Universidades como los centros educativos tienen un gran potencial para acercar la EpD a la población civil y para concienciar y sensibilizar de la realidad existente, con vistas a fomentar tanto la responsabilidad y la participación social como individual, en pos de una transformación social hacia un mundo más justo, equitativo, sostenible para todos los pueblos.

2.6. Valores y actitudes de la EpD

Tal y como se deduce de las definiciones de la EpD y como se ha visto en la evolución del

término, a través de las generaciones se deducen una serie de valores determinados, porque la promoción de unos valores y unas actitudes desde la ética son imprescindibles en la transformación de la situación actual.

Los valores tienen, por una parte, una fundamentación subjetiva, es decir, un carácter afectivo-emocional y por otra parte, social que influye en el modo de comportamiento establecido. Es importante señalar que un mismo valor puede dar lugar a diversas actitudes. Además, las actitudes tienen tres dimensiones: afectiva (asociada a los sentimientos y valoraciones), cognitiva (creencias y conocimientos que predisponen a actuar de una manera u otra) y conductual (tendencias de actuación).

En esta línea decir que *“la EpD promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los Derechos Humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos”* (Miguel et Al. 2011:59) No obstante, para que los valores vinculados a la EpD se adquieran es necesario potenciar una capacidad o conciencia crítica y una educación desde la desobediencia pacífica para combatir los valores y poderes imperantes establecidos personal y socialmente.

Diferentes autores y expertos en el tema: Argibay y Celorio (2005), Ortega (2007) Martínez Scott (2011), destacan una serie de valores propios de la EpD como la solidaridad, la empatía, la autoestima, el compromiso entre otros; sin embargo, es necesario que esto no se vea como una imposición de unos con respecto a otros, sino que se vayan configurando una serie de valores que promuevan unas actitudes que lleven a la toma de decisiones ante la situación injusta del mundo, y así se modifiquen los modos tradicionales de pensar posibilitando pasar a la acción. En definitiva, los valores condicionan las actitudes que son necesarias para impulsar nuevas formas de actuar y pensar en pos de la solidaridad y la justicia social.

La EpD contempla educar bajo diferentes enfoques, pues es necesario educar en ellos porque posibilitan tener diferentes perspectivas. Destacamos a continuación, siguiendo a Aguado (2011), algunos enfoques vinculados a la EpD, tales como:

- **El enfoque de Género:** que tiene en cuenta las diferencias y desigualdades existentes entre hombres y mujeres y cómo éstas afectan a su vida, dando respuesta a estos problemas y dificultades
- **El enfoque de Coeducación:** entendido como un modelo educativo que promueve formar a las personas en un mismo sistema de valores, comportamientos y normas, sin

que estén condicionados por el sexo.

- **El enfoque en Derechos Humanos:** que implica cuestionarse el modelo de desarrollo como crecimiento económico, beneficia solamente a unas pocas personas.
- **El enfoque socioeducativo:** centrado en la capacidad que tienen las personas, tanto de manera individual como grupal, y las instituciones de cambiar la sociedad, la educación y las culturas.
- **El enfoque de la Educación Popular:** que entiende la educación como un proceso transformador y participativo basado en la experiencia de las personas.

Es necesario, por tanto, educar en todas y desde todas estas diversas miradas o perspectivas, porque aunque están interrelacionadas es necesario abordarlas en sí mismas.

2.7. Pedagogía y metodología de la EPD

La EpD no se puede realizar desde cualquier planteamiento metodológico pues, según De la calle *et Al.* (2003), es necesario que las estrategias pedagógicas que contemple reúnan una serie de características concretas: es oportuno que se aborde desde una visión globalizada en la que los contenidos estén integrados en las áreas curriculares, también es necesario que sea flexible y dinámica para que favorezca el aprendizaje. Otro aspecto que debe reunir es que se realice desde el diálogo y la participación.

Siguiendo a Celorio y Argibay (2005) la EpD persigue la formación integral de las personas y, por tanto, debe tener en cuenta todas sus dimensiones, siendo estas:

- **La dimensión conceptual,** en la que se asientan las bases para construir las nociones y conocimientos básicos relacionados con la EpD, que permite empezar a comprender la complejidad del mundo y crear una red de conceptos sobre los que posteriormente seguir profundizando.
- **La dimensión procedimental,** complementaria de la anterior, conduce y posibilita la adquisición de los conocimientos. El dominio de los procedimientos hace posible el análisis y la interpretación de conocimientos de manera interdisciplinar a través de la formulación de hipótesis, recoger y tratar información, analizar documentos y formular conclusiones.
- **La dimensión actitudinal,** en la que se manifiesta y se interpreta la realidad desde un posicionamiento ético basado desde los valores y hábitos individuales y sociales que condicionan la actitud y comportamientos de las personas.

La EpD se puede abordar desde diversos enfoques u orientaciones metodológicas. A

continuación exponemos tres siguiendo a Celorio y Argibay (2005):

- **Enfoque informativo** se basa en analizar, comprender y desarrollar el propio pensamiento de las personas mediante documentos facilitados por profesores y expertos para así poder decidir al respecto; pese a ello, este enfoque no ofrece elementos con los que aprender a interpretar y, por lo tanto, no asegura la realización de los fines para lo que fue planteado.
- **Enfoque socio afectivo** a partir de la información trata hacer sentir y vivir a las personas determinadas situaciones o realidades, para implicarlas en todas sus capacidades y que el proceso de aprendizaje sea más significativo a nivel cognitivo, emocional y empático.
- **Enfoque valorativo comportamental**, este último enfoque recoge, junto a las suyas propias, características de los dos anteriores. Parte de los conocimientos previos que poseen las personas y posteriormente se les ofrece información y pautas de análisis, para que configuren su propio criterio y, a partir de ahí, terminar el proceso con una propuesta de acción en la que pongan en práctica lo aprendido.

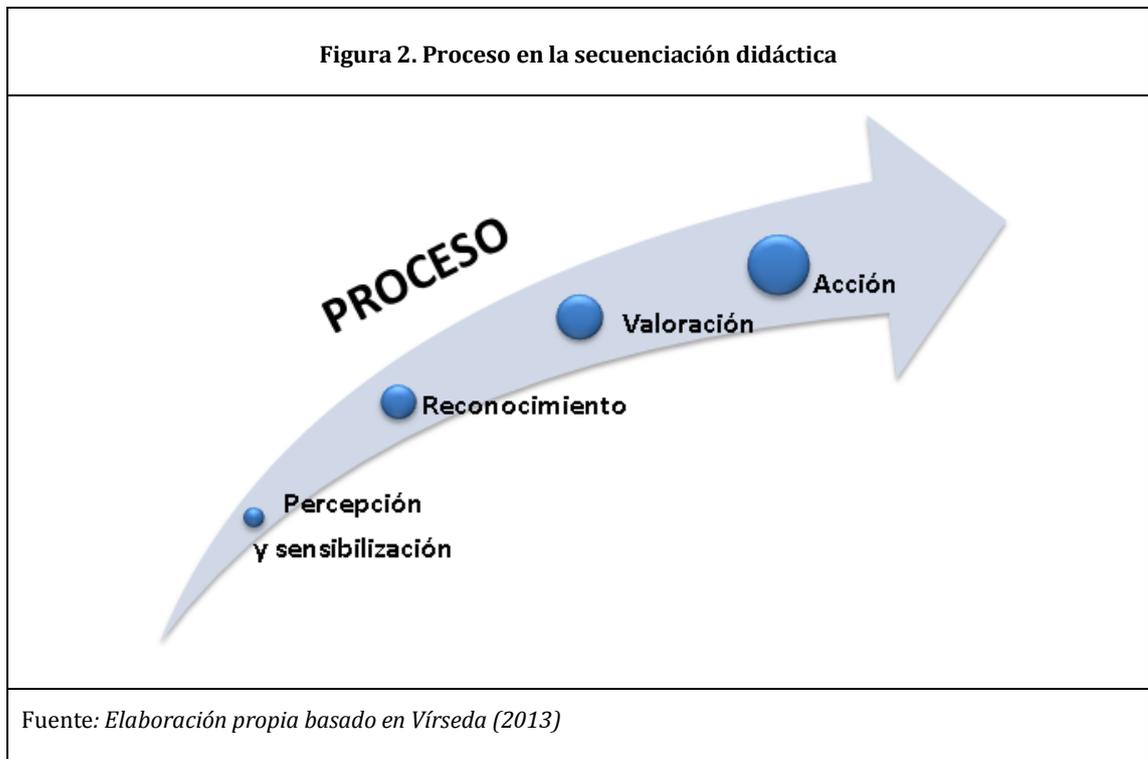
Este último será el enfoque que utilizaremos en nuestra propuesta didáctica al considerarle el más apropiado y completo para trabajarlo en las diferentes etapas educativas. Por una parte porque se basa en la participación y la responsabilidad tanto grupal como individual y, por otra, debido a que parte de los conocimientos previos y trabaja desde un enfoque socio afectivo que pretende conseguir es un *“aprendizaje integral, que no afecte sólo a la posible transformación de los conocimientos e ideas (...) sino también a las emociones, a los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, a las actitudes y comportamientos.”* (Miguel et Al. 2011:64-65), y culmina con una propuesta de acción.

La EpD dependiendo del enfoque que se le aplique puede tener una estructura metodológica u otra. Basándonos en Vázquez (1998) contempla cuatro fases de intervención para el ámbito de la educación formal y no formal entendida como un proceso. La secuencia didáctica que seguirían sería la siguiente:

- **Percepción y Sensibilización:** esta primera fase se basa en el aprendizaje de procesos y habilidades comprendiendo otras realidades humanas de manera afectiva y empática.
- **Reconocimiento:** en esta segunda fase se trata dar una visión crítica de los conocimientos adquiridos en la fase previa para conducir a las personas a la reflexión.
- **Valoración:** en ésta se toma consciencia de posicionarte y estimar de forma justificada

valoraciones ante realidades desiguales, discriminatorias e injustas.

- **Acción:** esta es la última y más importante de todas las fases aunque precisa de las anteriores para tener sentido, por medio de ella se pretende lograr la implicación y participación personal para llegar poder transformar la realidad.



Algunas de las estrategias didácticas que se pueden utilizar para alcanzar las metas planteadas por la EpD son: “*los juegos y simulaciones, la resolución de problemas, el tratamiento de los conflictos, el método de proyectos, el estudio de casos, las discusiones en grupos, etc.*” (Miguel *et Al*, 2011:65)

En conclusión, esta es la forma más oportuna de trabajar en y para EpD al permitir tener un proceso de aprendizaje progresivo y continuo que capacita de manera coherente conocer la realidad y tener la capacidad de actuar ante la misma y, por lo tanto, es así como diseñaremos nuestra propuesta.

3. LA EPD EN LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO

Las universidades en los últimos años se han posicionado como un agente/actor esencial de la Cooperación al Desarrollo. Esta función se ha ido sumando a las funciones que tradicionalmente se la atribuían, “*docencia, investigación, y trasmisión de conocimiento*”

(Arias, 2008:11), desde una perspectiva transversal y/o complementaria.

La lógica de esta nueva función viene dada porque la Cooperación al Desarrollo es un ejercicio de responsabilidad social y, por ende, las Universidades como Institución abierta, flexible, insertada y al servicio del contexto y a la realidad social deben contribuir a la solidaridad internacional. Y aunque esta sea una función novedosa, respecto a otras, está recogida y avalada por la legislación universitaria y la de Cooperación al Desarrollo, tal como se recoge en estos artículos:

- *LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Artículo 92*

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario. (p. 16254)

- *LEY 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Artículo 31: Fomento de la cooperación para el desarrollo.*

El Estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, universidades, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en este ámbito, de acuerdo con la normativa vigente y la presente Ley, atendiendo a las prioridades definidas en los artículos 6 y 7. (p. 16255)

Además en los últimos planes directores se ha ido reafirmando la importancia que juegan las Universidades como agentes/actores de la Cooperación al Desarrollo.

Pese a ello, aunque sí que podemos encontrar en diversas leyes algún apartado en el que se haga referencia, aún *“no existe ningún tipo de regulación o normativa externa al respecto”*, como señala Arias (2008:15), y los que existen han sido elaborados y propulsados desde las mismas Universidades, con el objetivo de delimitar su campo de actuación y conseguir un compromiso eficaz y eficiente.

En este sentido, entendemos que, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha tenido un papel fundamental en el compromiso por parte de las Universidades ante esta función. Desde ella se han ido realizando una serie de documentos para delimitar el campo de acción de las Universidades: objetivos, metas, líneas de actuación e

instrumentos. Estos documentos según Arias (2008:16) son:

- Documento CRUE, septiembre 2000 “Estrategia de Cooperación al Desarrollo”
- Documento CRUE, junio 2001 “ Universidad: Compromiso social y voluntariado”
- Documento CRUE, abril 2006 “Protocolo de actuación de las Universidades frente a situaciones de Crisis Humanitarias de Ayuda Humanitaria”
- Código de conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo. 2006

Además de estos documentos, que muestran la constancia del compromiso y la importancia que se da Cooperación al Desarrollo desde las Universidades, se ha ido institucionalizando en los últimos años, creándose estructuras oficiales como: Vicerrectorados, observatorios, institutos, centros universitarios, áreas...cuya función es coordinar, impulsar y trabajar específicamente en estos temas. Como ejemplo de ello destacamos en la Universidad de Valladolid el “*Área de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid*” creada en 2007.

Está claro que la inclusión de las universidades como un nuevo actor/agente de la Cooperación debe suponer un sumativo al resto de agentes, mediante los cuales se produzcan sinergias, fortaleciendo y complementando de esta forma el sistema de Cooperación Internacional. Por ello, las Universidades deben centrarse en aquellas acciones que tengan un valor añadido sobre el resto de agentes, acciones que se deben enmarcarse “*en la propia identidad de las Universidades*”, como señala Arias (2008:21), por lo que debemos tener claro que una de las grandes potencialidades de esta Institución es su capacidad humana en cuanto a conocimientos, formación e investigación.

Son muchas las posibles acciones de la CUD, hasta 25 señalaba el documento ESCUDE (Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo), que han sido clasificadas de diversas maneras. A continuación exponemos una posible clasificación basada en Alonso (2003), Sebastián(2004) y Unceta (2007), y teniendo en cuenta las líneas de actuación que se proponía en el III Plan Director 2009-2012 de la Cooperación Española sobre CUD.

Tabla 2: Clasificación acciones de CUD	
Campo de actuación	Tipo de actividades
Interno (desde las funciones propias de esta institución)	Sensibilización
	Educación para el desarrollo
	Formación para el desarrollo
	Investigación en y para el desarrollo
Externo (en relación y colaboración con otros agentes)	Cooperación interuniversitaria
	Cooperación y asistencia técnica
	Trasferencia de tecnología y conocimientos
Fuente: <i>elaboración propia</i>	

Como observamos, la EpD es una de las claves de las acciones de CUD y, además, íntimamente relacionada con este tipo de acción, aunque de forma más específica, encontramos la formación para el desarrollo que puede ir desde asignaturas concretas en estudios de primer ciclo hasta estudios de máster, doctorados...

Entendemos que desde las funciones tradicionales de la universidad citadas anteriormente *“docencia, investigación y trasmisión de conocimiento”* (Arias, 2008:11) se puede y se debe favorecer acciones de Cooperación al Desarrollo y de Solidaridad Internacional, siendo la EpD una herramienta para ello. Entendemos que la necesidad de implementar la EpD a través de las funciones tradicionales, se da porque como destaca Unceta (2007), en las Universidades se concentran gran parte de la juventud formándose para su futuro y en ese futuro tomaran decisiones que afecten al Desarrollo, por eso es esencial que esa formación no solo sea en contenidos sino también una formación como personas, como ciudadanos de un mundo global y cosmopolita. De aquí que la Universidad tiene la responsabilidad no solo de formar a profesionales sino también a personas, ya que como señala Cortina (2008) *“Un buen profesional es aquel que en el desarrollo de su vocación y en el ejercicio de su actividad aporta a la sociedad los bienes internos de su profesión”* (en Miñano y Gimeno 2012:20).

En este sentido la UVa tiene el *“Área de la Cooperación Internacional para el Desarrollo”* de forma que está institucionalizada la Cooperación al Desarrollo, y desde él se promueven diversas acciones como formación complementaria al alumnado en dichos temas, actividades de sensibilización...

3.1. La EpD en el Grado en Educación Primaria de la UVA

Por otra parte y ya centrándonos en el Grado en Educación Primaria de la UVA, el cuál será objeto de la investigación, se encuentra en su plan de estudios la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*. Entendemos que esta asignatura encaja dentro de las posibles acciones de CUD dentro del ámbito de formación y EpD.

Esta asignatura se incluyó con la adaptación de la titulación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por la necesidad de que desde la formación inicial del profesorado se *“capacitara a los futuros y futuras maestras para formar personas que miren el mundo con conciencia crítica, capaces de participar de forma activa, responsable y consciente en la sociedad”* (Martínez Scott 2014:167). Se trata de una asignatura de carácter obligatorio perteneciente al módulo de Formación Básica e insertada en la materia de sociedad, familia y educación con una carga de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso.

Como señala la guía docente de la asignatura⁴ está formada por cuatro bloques que explicaremos brevemente a continuación:

- **Educación para la paz y la igualdad. Conceptos básicos y estado de la cuestión:** en este bloque se trata de un acercamiento al sentido de la asignatura con la necesidad de compromiso ético de las docentes y desde la legislación en la que se exige el tratamiento educativo de las cuestiones clave de la asignatura.
- **Educación para la paz y los derechos humanos:** este segundo bloque tiene como temas centrales la educación para la paz, de los derechos humanos y de los derechos del niño. Además también se trabaja la educación para el conflicto y la desobediencia dando especial importancia a la resolución de conflictos.
- **Género, educación para la igualdad y currículum:** en este bloque se trata de conceptualizar el término de género y relacionarlo mediante el análisis del currículum educativo para obtener las claves necesarias para acabar con la discriminación sistemas escolares. En este bloque se potencia los aspectos de la coeducación e igualdad de género.
- **La Educación para el desarrollo. Movimientos sociales, pobreza y globalización:** en este último bloque se trabaja todos los aspectos relacionados con la EpD desde la conceptualización, objetivos, metodologías y enfoques para su práctica. Además se trabaja desde una mirada crítica a la realidad interdependiente e injusta en la que vivimos, buscando los factores que generan estas situaciones, así como agentes que luchan por transformarlos.

Como observamos, la asignatura cuenta con un bloque de contenidos de EpD, sin embargo todos los contenidos de la misma están interrelacionados influyéndose y completándose unos con otros. Por ello y como expondremos en el siguiente capítulo, parte de nuestra investigación trata de diagnosticar cómo esta asignatura ha podido influir en la formación inicial del profesorado y la perspectiva que el alumnado de este grado tiene con respecto a ella.

⁴ Guía docente de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad en el Campus de Segovia
https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2014/406/40623/1/Documento11.pdf

CÁPITULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Es necesario plantear y elaborar un diseño para cualquier investigación teniendo en cuenta una serie de cuestiones metodológicas para su correcto desarrollo. Por eso, en este capítulo pretendemos exponer el diseño que hemos utilizado para el estudio realizado y presentar los diversos aspectos metodológicos empleados en el mismo: bases metodológicas, técnicas e instrumentos de recogida de datos, análisis de datos, consideraciones éticas y criterios de rigor.

1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Creemos preciso a la hora de plantear una investigación reflexionar sobre el método que vamos a aplicar, puesto que es necesario seguir rigurosamente las fases del método seleccionado para que el objeto de estudio sea investigado correctamente. Pese a ello, existe una gran variedad de diseños metodológicos que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar el que más se ajuste a los intereses y necesidades del estudio que se realizará.

En nuestro caso, nos hemos decantado por la investigación evaluativa ya que lo consideramos un planteamiento que nos puede resultar muy útil para la investigación que queremos realizar, puesto que se basa en una información objetiva acerca de los diversos campos objeto de análisis, para tomar decisiones fundamentadas sobre los mismos.

La investigación evaluativa según la define García Llamas *“se considera como una investigación aplicada centrada en la práctica que a través de un proceso selectivo sobre un determinado problema del contexto educativo (...) facilita la toma de decisiones de mejora sobre el mismo”* (2003:187). Como señala Cubo, Martín y Ramos (2011) la decisión última de este método se basa en tomar decisiones que permitan mejorar la situación y resolver problemas.

Nos parece adecuado realizar, destacar y definir los términos del concepto por separado; siguiendo a García Llamas entendemos el término investigación como un proceso en el que se pretende *“probar y extraer conclusiones”* (2003:185) cuyo fin es buscar la verdad científica y la generalización, no dándose una implicación por parte del investigador. Mientras que el término de evaluación se caracteriza por *“mejorar, tomar decisiones, valoración de fenómenos”* (Ibídem:185), estando el evaluador implicado, pero no se pretende generalizar.

Motivo por el que entendemos que la elección del método en nuestro caso es la más oportuna y adecuada, debido a que en la investigación pretendemos en un primer momento realizar un estudio a partir del cual poder extraer conclusiones y resultados de los datos

obtenidos, que nos permitan plantear una propuesta que mejore la realidad estudiada. Esto es, pretendemos obtener información de cómo se encuentra la EpD en la formación inicial del profesorado para poder conocer la situación y proponer mejoras que favorezcan su aprendizaje y posterior aplicación.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Revisando diferentes estudios que nos han servido para entender mejor como estructurar un trabajo como el que estamos realizando, encontramos en Gonzalo (2011) una interesante idea sobre cómo la realidad puede ser vista desde diferentes miradas. Por medio del cuento “El principito”, en el que su autor presenta la mirada de los adultos y de los niños como dos posturas enfrentadas ante una misma realidad, vemos que a la realidad educativa le sucede algo parecido.

Así, nuestra investigación pretende abordar una realidad concreta: la EpD en los estudios Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia. Entendemos que para conocer con mayor profundidad esta realidad hay que utilizar diferentes instrumentos que nos ofrezcan información desde diferentes puntos de vista. Por este motivo, en nuestro estudio nos hemos decantado por combinar instrumentos que se corresponden con dos metodologías distintas: por una parte, la metodología cuantitativa a través de cuestionarios y, por otra, una metodología cualitativa basada en entrevistas.

Con el cuestionario pretendemos tener una visión general de la perspectiva que tiene el alumnado del Grado en Educación Primaria de Segovia, tanto a nivel personal como a nivel profesional, sobre la EpD. Y mediante la entrevista a los docentes de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en el Campus de Segovia y la entrevista a expertos sobre EpD, pretendemos complementar y ampliar la información obtenida a través de los cuestionarios.

La elección de ambas metodologías complementarias nos permite obtener mayor información sobre el objeto de estudio y así poder llegar a comprender y analizar de una manera más profunda, posibilitando contrastar la información y tener una visión más amplia y enriquecida para la interpretación de la realidad estudiada.

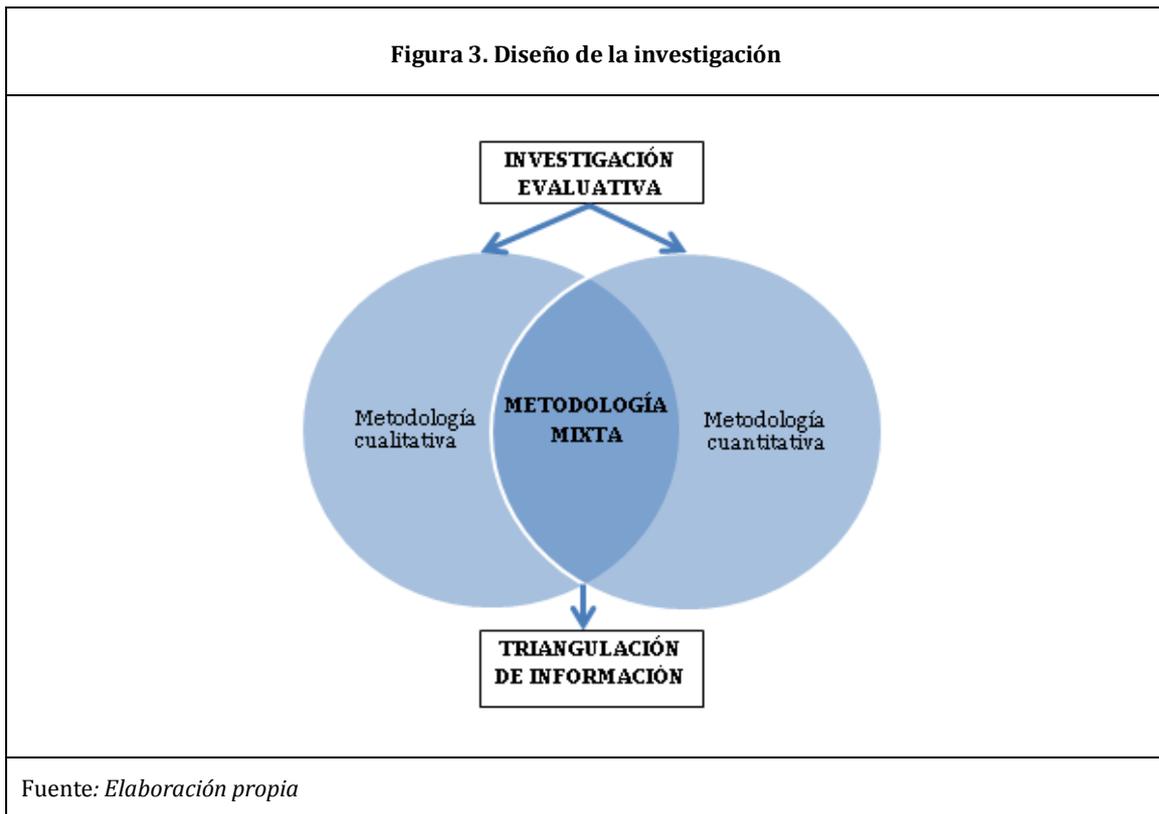
Muchos autores son partidarios de utilizar técnicas metodológicas combinadas, entre ellos encontramos a Cook y Reichardt (1986) y Rodríguez, Gil y García (1999) que opinan que la utilización conjunta de métodos cualitativos y cuantitativos es muy acertada porque integra las diferentes características y beneficios de cada uno con el objetivo de ir adaptándolos a las necesidades de nuestro objeto de estudio. Sin embargo, es necesario

decir que la combinación de métodos también implica ciertos obstáculos como puede ser la existencia de más elementos a analizar que trae consigo más dificultad para los investigadores o la falta de tiempo.

Siguiendo a los autores antes citados exponemos varios beneficios que se obtienen con la combinación de ambos métodos.

- Puesto que las investigaciones tienen diversos propósitos o finalidades requieren una diversidad metodológica, para por una parte conocer la realidad estudiada y por otra tener una explicación casual de la misma.
- La utilización conjunta de dos métodos permiten alcanzar resultados más complejos que difícilmente ninguno de los dos podría aportar por separado. Mediante la combinación de ambos métodos se consiguen suplir las carencias o debilidades de cada uno de ellos, puesto que con el método cualitativo conseguimos completar y ampliar más la información que se consigue a través de los métodos cuantitativos, en forma de medidas o cifras.
- La utilización de diferentes métodos en una misma investigación, triangulación, permite obtener desde múltiples puntos de referencia información sobre el mismo objeto de estudio y reducir los sesgos de cada método.

A pesar de que la combinación de métodos no es una práctica muy extendida entre la comunidad científica, consideramos que la integración de varias técnicas puede darnos una visión más global y amplia de nuestro objeto de estudio y al mismo tiempo reducir los sesgos propios de cada método. Además, es necesario destacar, siguiendo a García Llamas (2003), que en la investigación evaluativa (siendo el método de investigación que hemos asumido) la combinación de ambas técnicas es algo característico y por eso consideramos que no se deben ver como métodos excluyentes sino complementarios, permitiendo la triangulación de la información obtenida a través de diferentes técnicas.



A continuación analizamos brevemente las dos metodologías utilizadas en nuestra investigación.

2.1. Metodología cuantitativa, metodología de cuestionario

Según Cea (2001), la metodología cuantitativa deriva del paradigma positivista; se basa en obtener una medición objetiva mediante una recogida de información estructurada y sistemática, a través de realizar análisis numéricos y estadísticos del objeto de estudio, con la finalidad de extrapolar los resultados creando leyes generales.

Centrándonos en la metodología de encuesta es necesario decir que es una herramienta muy útil cuando no se tiene la capacidad de observar a la población; de esta manera se pretende realizar un estudio sobre una muestra de población determinada con el fin de generalizar los resultados a toda la población susceptible a ser objeto de estudio. A través de la metodología de encuesta se pretende recopilar información necesaria para el objeto de estudio.

Los cuestionarios son señalados como una de las técnicas de recogida de datos más utilizadas en las investigaciones debido a que no es muy costosa, permite llegar a un gran número de participantes y facilita el análisis de datos.

En cuanto al diseño de cuestionario nos encontramos con dos modelos dependiendo del tipo

de preguntas que se formulen: “abiertas” o “cerradas”. Ambos tipos de cuestionarios conllevan ventajas e inconvenientes que resultan necesarios conocer antes de su diseño.

2.2. Metodología cualitativa

La metodología cualitativa proviene del paradigma interpretativo; por medio de ella pretendemos buscar e interpretar el sentido de la realidad analizada con la metodología cuantitativa.

Los métodos cualitativos tratan de investigar la realidad valiéndose de datos descriptivos que ayudan a conocer, indagar y profundizar sobre la realidad a estudiar, a través de *“captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático”* (Ruiz 2012:24)

Siguiendo a Rist (1977) la metodología cualitativa se basa en una investigación inductiva y holística, en la que tanto el contexto como las personas pueden ser objetos de estudios y en la que, además, se tiene en cuenta y se valoran todas las perspectivas investigadas. El investigador cualitativo pretende comprender a las personas en su contexto.

La ventaja que nos ofrece esta metodología es profundizar en los datos obtenidos y obtener otra serie de datos que difícilmente los podríamos conseguir a través de metodologías cuantitativas. Es decir, *“se concibe a los métodos cualitativos como un recurso de primer nivel de acercamiento a la realidad para, en un segundo nivel, llevar a cabo una verdadera investigación con rigor y profundidad metodológica”* (Ruiz 2012:20)

Siguiendo a Ruiz (2012) la metodología cualitativa trata de concretar el punto de vista de los propios individuos a los que hemos entrevistado con el objetivo de conocer su opinión, en nuestro caso a través de las entrevistas a los profesores que imparten la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en el campus de Segovia y la entrevista a expertos en la materia.

3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Las técnicas de recogida de datos se puede decir que son una serie de procedimientos y recursos de recolección, conservación, análisis y transmisión de datos e información sobre los que se investiga, con el fin de conocer y acercarse a los hechos.

No parece muy acertada la definición Ander-Egg sobre las técnicas de obtención de datos, que exponemos a continuación:

El método no basta ni lo es todo; se necesita procedimientos que hagan operativos los métodos. A este nivel se sitúan las técnicas. Estas, como los métodos son respuestas al

“cómo hacer” para alcanzar un fin o resultado propuesto, pero se sitúan al nivel de los hechos o de las etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método, por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto bien definido (Ibídem: 42)

Para este estudio se han utilizado el cuestionario mixto y la entrevista semiestructurada como principales instrumentos y técnicas de obtención de datos; sin embargo, destacamos que también se ha realizado una consulta bibliográfica para conocer el estado de la cuestión sobre el tema que investigamos.

Tabla 3: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	
Técnicas e instrumentos	Aplicación de las técnicas e instrumentos
Cuestionarios mixtos	Alumnado de 4º curso de Grado en Educación Primaria y Alumnado de Grado en Educación Primaria graduado en el curso 2012/2013 del Campus de Segovia (ANEXO II)
Entrevistas individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad del Campus de Segovia. (ANEXO III) - Experta en Educación para el Desarrollo (ANEXO IV)
Fuente: <i>Elaboración propia</i>	

3.1. El cuestionario

La primera técnica que hemos utilizado para la obtención de datos ha sido el cuestionario.

Los cuestionarios han sido calificados con un método clásico de obtención de datos dentro de las Ciencias Sociales y, además, es considerado siguiendo a Latorre, Rincón y Arnal (1996) como la técnica de obtención de datos más utilizada en la investigación por encuesta.

Para definir que es un cuestionario nos apoyamos en García Muñoz:

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo. (2003:2)

Por consiguiente, es un instrumento de recopilación de información formado por un conjunto de preguntas determinadas, mediante las cuales el encuestado aporta información

necesaria para el investigador.

De Lara y Ballesteros (2001) comentan algunas posibilidades que los cuestionarios aportan para la recogida de datos en las investigaciones:

- El cuestionario es un técnica de exploración de ideas y creencias sobre algún aspecto de la realidad.
- El cuestionario es una técnica más en el desarrollo del proceso de recogida de datos.
- En la elaboración de los cuestionarios se parte de esquemas de referencia teóricos, experiencias previas en relación al contexto en el que se realiza.

Pese a ello, los cuestionarios también tiene limitaciones que se derivan según García Muñoz (2003) de la impersonalidad y falta de profundidad de los mismos que puede desencadenar en respuestas irreflexivas y con falta de sinceridad.

Como ya señalamos anteriormente nos podemos encontrar varios tipos de cuestionarios atendiendo a la formulación de sus preguntas. En nuestro caso se ha elegido una tipología mixta: tanto con preguntas abiertas, como cerradas. Consideramos conveniente resaltar tanto las ventajas e inconvenientes de cada tipo de pregunta para tenerlo en cuenta a la hora de extraer y analizar los resultados sin alterarlos.

Tabla 4: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos		
Tipos de preguntas	Ventajas	Inconvenientes
Abierta	<p>Proporciona una información más amplia y completa.</p> <p>Permite a los encuestados contestar bajo su perspectiva.</p> <p>Su formulación es más sencilla.</p> <p>No ejercen influencia en la respuesta del investigado.</p>	<p>Su codificación y análisis resulta más complejo y laborioso.</p> <p>Más expuestas a errores u ambigüedades en el registro de la respuesta y en su codificación.</p> <p>Su contestación exige más tiempo y esfuerzo.</p>
Cerrada	<p>Facilidad en la respuesta, puesto que se limita a señalar la respuesta escogida.</p> <p>Reduce la ambigüedad de las respuestas.</p> <p>Favorece la comparabilidad de las respuestas</p> <p>Más facilidad para su análisis.</p>	<p>Su formulación es más compleja y exige más formación en el investigador.</p> <p>Limita o reduce las opciones de respuesta.</p> <p>Las respuestas pueden tener diversas interpretaciones en los encuestados.</p>
Fuente: <i>Elaboración propia basada en Cea (2001) y Martínez Olmo(2002)</i>		

Nuestro cuestionario tiene un diseño de preguntas mixto, al contemplar tanto preguntas cerradas excluyentes que se debían contestar a través de la escala Likert, como preguntas

cerradas no excluyentes. En ambos tipos de preguntas se incluyeron, en algunas de ellas, un apartado en el que pudieran expresar su opinión acerca de lo que contestaban y dar la posibilidad de que realizaran respuestas más completas. Asimismo, había preguntas de carácter puramente abierto que fueron formuladas con el objetivo de no ejercer influencia en las posibles respuestas de los encuestados.

3.1.1. Proceso de obtención de datos del cuestionario: fase de campo

Se pueden distinguir cuatro etapas fundamentales en el proceso de obtención de datos que son necesarias cumplir para conseguir unos resultados óptimos en nuestra investigación.

Primera fase: Establecimiento del objetivo del cuestionario

El primer paso a realizar es la definición de los objetivos que pretendemos conseguir a través del análisis de los resultados del cuestionario, estos objetivos han de estar en relación directa con los que se proponen para la investigación.

Para cumplir con esta premisa hemos establecido, a partir del problema de nuestra investigación: *Diagnostico de la situación de la Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado dentro del título de grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia*, una serie de objetivos del estudio, y hemos intentado relacionar los mismo con preguntas concretas del cuestionario dirigidas al alumnado de 4º curso de Grado en Educación Primaria y a aquellas personas graduadas en el curso 2013/2014.

Segunda fase: diseño del cuestionario

Después de realizar una definición de los objetivos y posibles preguntas que se planteaban para el cuestionario, se concretaron y eligieron las preguntas más interesantes por su relevancia y claridad para alcanzar dichos objetivos. Para esta investigación solo se ha realizado un cuestionario destinado al alumnado (**véase ANEXO II**)

Como hemos señalado anteriormente, se trata de un cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas, dependiendo de la información que se deseaba obtener. El cuestionario está formado por 16 preguntas de diferente tipología. Siguiendo a Martínez Olmo (2002), destacamos los tipos de preguntas que hemos utilizado en nuestro cuestionario.

- Preguntas abiertas: en las que se permite al encuestado que exprese su respuesta libremente en un espacio determinado. Siendo de este tipo en nuestro cuestionario las preguntas 1,2,4
- Preguntas cerradas:

- Excluyentes: son aquellas preguntas en las que sólo se puede elegir una de las opciones que se ofrecen. En nuestro caso se debían responder según el grado de conformidad mediante la escala Likert con valores comprendidos entre 1 y 5 ambos incluidos, que fueron convertidos a una escala nominal en las preguntas. Correspondiendo a este tipo de preguntas la 3,6,7,8,9,10,11,15,16.
- No excluyentes: en las que el encuestado puede elegir varias opciones de entre las respuestas que se le ofrecen. Correspondiendo a las preguntas 5,13,14
- Por último, incluimos preguntas en las que encontramos una parte abierta y otra cerrada excluyente o no excluyente. De forma que se dejaba un pequeño apartado en el que se permitía a los sujetos a que pudieran realizar algún tipo de aclaración o ampliación de su respuesta. Siendo las preguntas 5, 6, 9, 11,12 y 13 de este tipo.

Esta elección de la formulación de la preguntas se ha realizado con el fin de darle un toque cualitativo y poder obtener más información de las contestaciones de forma que pudiéramos reducir sesgos.

Nos gustaría destacar que los cuestionarios fueron validados por tres expertos, lo cuales valoraron los mismos e hicieron sugerencias de mejora que fueron incorporadas al cuestionario final que se aplicó.

- Tercera fase: la obtención de datos.

Los cuestionarios fueron enviados y recopilados en el mes de Mayo del año 2014 (véase ANEXO V). La administración de los mismos se hizo a través de dos vías: mediante correo electrónico con enlace que redirigía a la página web de “encuesta fácil” donde se encontraba almacenado los cuestionarios, y de forma tradicional facilitándoselos en mano al alumnado al que teníamos acceso de manera personal.

Junto con el cuestionario se enviaba una pequeña nota aclarativa de lo que se pretendía con él, facilitando a las personas encuestadas una breve información sobre la investigación y explicando el motivo por el que iban a ser objeto de estudio, además de aclarar otros aspectos de carácter formal relativos a la cumplimentación del mismo.

- Cuarta fase: explotación del cuestionario

El cuestionario tiene como finalidad el obtener una serie de datos e información para ser analizada, contrastada y ampliada con la información recogida a través de otros instrumentos, con el fin de dar una validez a los datos obtenidos.

3.1.2. Muestra

Puesto que pretendemos realizar un *Diagnóstico de la situación de la Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado dentro del título de Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia*, se ha seleccionado una muestra de entre la totalidad del alumnado de dicho grado en este Campus, que corresponde al alumnado del último curso de Grado en Educación Primaria y al alumnado que se graduó en el Curso 2013/2014, que coincide con la 1ª promoción de Grado en Educación Primaria.

La selección de estos dos grupos de alumnado se debió por una parte a que son los que están a punto de finalizar el grado y, por otra, porque son alumnos que terminaron el año pasado; con lo que al haber cursado todas las asignaturas del grado tienen una visión global del mismo, lo que permite que hagan una valoración con conocimiento del grado en su totalidad.

Como estrategia para recopilar la máxima información decidimos no hacer una selección de muestra, sino que se envió el cuestionario a todo el alumnado, del que recibimos 74 contestados.

3.2. Entrevista

La segunda técnica de obtención de datos ha sido la entrevista semiestructurada que nos ayudara a completar y profundizar los datos obtenidos a través de los cuestionarios.

Ésta ha sido calificada por Ruiz (2012) como la segunda gran técnica de investigación cualitativa, siendo la preferida de los investigadores cualitativos.

La entrevista en palabras de De Lara y Ballesteros “*es una conversación con un fin intencionado*” (2001:314). Buscando una definición un poco más amplia y específica encontramos la de Ruiz el cuál la define como:

La entrevista en profundidad, que no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. La entrevista en profundidad implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente. (2012:165)

Existen varios tipos de entrevistas pero en nuestro caso nos vamos a centrar en las entrevistas individuales y semiestructuradas; consisten en una conversación entre dos personas en la que el entrevistador será el interesado en obtener información y, por tanto, el

que lleve el hilo de la conversación siguiendo un guion flexible y abierto a cambios en el transcurso de la misma, con el fin de adaptarlo a los intereses del entrevistador. Pese a ello, no hay que perder de vista que aunque sea flexible sigue manteniendo la rigidez de un instrumento de obtención de información cualitativa, como señala Cubo (2011).

Por otra parte estos mismos autores destacan varias finalidades de la entrevista, como: como por ejemplo: obtención de información relacionada con las experiencias de los informantes, recabar información sobre formas de vida determinadas o costumbres concretas en una comunidad, obtener información sobre acontecimientos en los cuales no se pueda haber hecho acto de presencia, entre otras.

Como ya hicimos en los cuestionarios es necesario conocer las ventajas y los inconvenientes que ofrece esta técnica, para tenerlo en cuenta a la hora de extraer y analizar los datos intentando que haya los menores sesgos posibles. En esta ocasión nos basamos en Ander-Egg (1995) para describir las ventajas e inconvenientes.

Tabla 5: Ventajas e inconvenientes de las entrevistas	
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Es una técnica eficaz muy poderosa para obtener datos significativos y conocer fenómenos y situaciones sociales. - La información obtenida es idónea para cuantificarla de forma rigurosa. - Posibilidad de obtener mayor porcentaje de respuesta. - Información más precisa controlando la validez de la respuestas de forma inmediata. - Si existieran dificultades a la hora de responder el encuestador puede ayudar a expresar adecuadamente su pensamiento. - Posibilidad de captar distintas reacciones a través de la expresión corporal y verbal de entrevistado. - Ofrece mayor flexibilidad porque el encuestador puede aclarar preguntarse y adaptarse tanto a las preguntas como a las circunstancias.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones en la expresión verbal. - Otorgar diferente validez a las respuestas dependiendo de quién responda. - Posibilidad de divorcio entre lo que se dice y lo que se hace. - Carácter estático de la realidad que se capta. - Falta de sinceridad en las respuestas. - Dificultad de la comprensión del sentido de las preguntas.
Fuente: <i>Elaboración propia basado Ander-Egg (1995:237-238)</i>	

A continuación exponemos las características de la entrevista semiestructurada según Ruiz (2012) en base a la entrevista, el entrevistador, el entrevistado y las preguntas, que creemos necesario conocer antes de plantear la misma.

Tabla 6: Características de la entrevista semiestructurada	
La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende comprender la realidad más que explicarla, buscando maximizar el significado de la misma. - Adopta el formato de Estimulo/respuesta tratando buscar respuesta sinceras de forma subjetiva, más que objetiva. - Obtiene con frecuencia respuestas emocionales más que racionales. - Requiere una mayor preparación previa.
El Entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas sin esquema fijo de categoría de respuesta; alterando el orden y añadiendo nuevas - si lo considera oportuno. - Controla el ritmo de la entrevista en función de la respuestas del entrevistado - Se deja claro al inicio de la entrevista tanto el objetivo como la motivación del estudio - Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente - Explica cuando hace falta el sentido de las preguntas - Establece una relación “equilibrada” entre familiaridad y profesionalidad - Adopta el estilo de oyente interesado, pero no evalúa respuestas
El Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas - El orden y formato puede diferir de unos a otros
Las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Son abiertas por definición sin categoría de respuestas preestablecidas - Grabada conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento - Necesitan más tiempo de análisis e interpretación de los datos obtenidos
Fuente: <i>elaboración propia basado en Ruiz (2012:170)</i>	

Como ya señalamos al principio, nuestra entrevista se caracteriza por ser una entrevista semiestructurada e individual con el fin de obtener información que nos complemente la obtenida a través de otras técnicas.

3.2.1. Proceso de obtención de datos de la entrevista. Fase de campo

Como ya hicimos en los cuestionarios, pasamos a explicar los cuatro pasos fundamentales del proceso de obtención de datos que seguimos para elaborar, realizar y analizar la entrevista.

- Primera etapa: establecimiento del objetivo de la entrevista

Al igual que la técnica de los cuestionarios, se elaboró el guion de la entrevista tratando de que estuviese relacionado con los objetivos de la investigación.

- Segunda etapa: el diseño de la entrevista

Una vez que establecimos una batería de preguntas iniciales y conociendo a las personas a entrevistar, se realizaron dos modelos de entrevistas (véase **ANEXO III y IV**). Una destinada a los profesores de Educación para la Paz y la Igualdad del Campus de Segovia y otra orientada a la experta en EpD.

Se orientó las preguntas a los interlocutores para que pudiéramos obtener la mayor información y lo más fiable posible. Como hemos venido repitiendo las entrevistas son semiestructuradas por lo que a la hora de elaborarlas se abordaron unos temas de los cuales se establecieron preguntas, que servían de guion, aunque a la hora de llevar a cabo la entrevista podían ser modificadas, añadir nuevas... según como fuera trascurriendo la misma y nuestro interés para obtener información.

- Tercer etapa: La obtención de datos

Las entrevistas fueron confeccionadas en el mes de mayo de 2014 y llevadas a cabo en el mes de junio y julio de 2014. Para concertar las entrevistas nos pusimos en contacto con los entrevistados, para explicarles brevemente de qué trataba la investigación e invitarles a participar. Una vez que accedían a ser entrevistados se concretaba el día y la hora para realizar la entrevista buscando la máxima adaptación a las necesidades del entrevistado.

Cabe destacar que las entrevistas fueron grabadas y posteriormente fueron transcritas, como se pueden encontrar en el **ANEXO VI**.

- Cuarta etapa: Explotación de la entrevista

Mediante la contestación de las preguntas por parte del entrevistado obtenemos información, la cuál será contrastada con la obtenida mediante otras técnicas de obtención de datos.

3.2.2. Selección de las personas a entrevistar

El criterio seguido para seleccionar las personas a entrevistar ha sido, por una parte, realizar la entrevista a los profesores que imparten la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad del Campus de Segovia, dado que es en esa asignatura donde se trata la EpD como un bloque de contenidos y, por otra parte, se ha seleccionado a una experta a nivel nacional en la materia.

4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

4.1. Análisis de datos cuantitativos

Una vez obtenidos los datos se categorizaron y analizaron a través del programa informático

estadístico SPSS 15.0. Los datos nulos se han tenido en cuenta a la hora de la distribución inicial, pero han sido separados de aquellos datos válidos para realizar la investigación.

A través de los datos cuantitativos obtenidos se pretendía realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario, para obtener una visión descriptiva global *Diagnostico de la situación de la Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado dentro del título de grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia.*

4.2. Análisis de los datos cualitativos

El procedimiento de análisis de datos cualitativos se basa fundamentalmente en las técnicas de codificación y categorización de los datos. Las fases de este proceso de análisis se pueden encontrar en Woods (1998:136-160)

- **Análisis especulativo:** *“Es la reflexión tentativa que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Puede variar el grado de complejidad.” (Ibidem:136).* Por tanto, es la primera toma de contacto con los datos que se obtiene de la investigación a partir de la cual se realizan los primeros juicios de valor, es decir, los esbozos y reflexiones del análisis.
- **Clasificación y categorización:** es el momento de ordenar de forma sistemática los documentos, transcripciones y datos en general. Esto es, el objetivo de esta fase es ordenar el material recogido para llegar a la formación de nuevos conceptos, pensamientos, teorías. Se sistematiza la información a través de categorías (y subcategorías) que podrán ser reformuladas a lo largo del proceso de análisis teniendo en cuenta el marco teórico y la bibliografía específica, hasta establecer la categoría definitiva.
- **Formación de conceptos:** ésta se realiza una vez sean analizados los datos y se quiera denominar de forma concreta a una idea determinada. Como señala Woods refiriéndose a la formación de conceptos: *“A veces éstos adoptan la forma de “símbolos culturales” que se descubren en el trabajo de campo y se descodifican en el análisis. A veces los formula el investigador allí donde diversos fragmentos de datos o de problemas parecen presentar ciertas propiedades estructurales en común” (Ibidem:145)*
- **Modelos:** *“Un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa.” (Ibidem:150).* En nuestro estudio debemos ser capaces de establecer una serie de relaciones entre los datos que se repitan de manera continua para así poder establecer modelos que podamos seguir en el análisis.

- **Tipología:** es necesario tener en cuenta que muchas veces modelo y tipología se usan de modo indistinto. Las tipologías “*apuntan a relaciones e interconexiones y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica*” (Ibídem:154) que se pueden aplicar a diferentes niveles. Al establecer tipologías se pretende recopilar todo el conjunto de la información en una única estructura organizada para mejorar la visión de la realidad con la finalidad de obtener conclusiones.

Consideramos importante el establecimiento de unos criterios de selección de la información recogida tanto cualitativa como cuantitativa, para así discriminar los datos útiles para nuestra investigación de aquellos que no nos proporcionan información significativa. Para ello se seleccionó y simplifiqué la información obtenida para trabajarla de forma más adecuada; por otra parte esta reducción y selección de información nos sirvió para crear unidades y categorías según los temas abordados, para que nos facilitara el análisis de los mismo y nos sirviera de guía para establecer reflexiones y conclusiones. La siguiente tabla muestra de manera resumida la categorización pero puede verse de forma completa en el **ANEXO VII**.

Por último, nos parece importante destacar que nuestro análisis de datos no solo lo entendemos como un proceso evaluativo y de interpretación de la realidad, sino que lo entendemos como un proceso y una herramienta que debe ir orientada a la innovación y mejora mediante los resultados que obtengamos de la investigación.

Tabla 7: Categorización del cuestionario y de las entrevistas

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Número Preguntas de la encuesta	Preguntas entrevista profesorado	Preguntas entrevista a experto
Diagnosticar la situación de la EpD en la formación inicial del profesorado dentro del título de Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia.	Conocer la perspectiva y el grado de conocimiento sobre la EpD del alumnado de Grado en Educación Primaria del Campus de Segovia	Concepto de EpD	<ul style="list-style-type: none"> - Definición o concepto de EpD. - Valores de la EpD 	3, 4, 5	16,17,23	1,2,3, 4, 5,6,7
		Importancia y potencial educativo de la EpD	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia en el ámbito educativo EpD - Potencial formativo de la EpD 	8a, 8b	24	8,9,39
	Conocer la presencia de la EpD en el Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia	La EpD en Educación para la Paz y la Igualdad	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia de la esta asignatura en la formación del profesorado - Influencia de la esta asignatura en el ámbito personal - Situación de la EpD en la asignatura de Educación para la Paz - Implicación del profesorado en la asignatura - Valoración de la asignatura en el Grado en Educación Primaria 	8d, 9	1,2,3,5,6,7,8,9, 10,11,12	43
		La EpD en la Universidad				10, 11,12,13,14,15
		La EpD en el Grado en Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Situación de la EPD en otras asignaturas - Utilización de la EpD por parte de los alumnos en otras asignaturas 	6, 8f, 8g	13,14,15,18,22	16,17,18,19,20,21
		EpD en la formación no formal universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Formación complementaria relativa a la EpD en la Universidad para el alumnado - Formación complementaria relativa a la EpD en la Universidad para el profesorado 	7,16	19,20,21	22, 23, 24

Conocer cómo se trabaja o se debería trabajar la EpD en el ámbito escolar	Aplicación de la EpD en la Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se trabaja y cómo se debería de trabajar - Limitaciones e impedimentos - Metodología a utilizar - Cómo fomentar la acción 	14,15	25,26,27,28	25,26,27,28,29,30
Diagnosticar si el alumnado de Grado en Educación Primaria está preparado para asumir y potenciar una educación crítica	Responsabilidad del docente hacia la transformación social		8c	36,37,38	40, 41, 42
Diagnosticar la conciencia crítica del alumnado	Percepción de los problemas a nivel mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas locales/globales - Problemas Mass media 	1, 11	29,30,32	31,32, 33,
	Percepción de las causas de los problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Causas coyunturales/estructurales - Causas endógenas/exógenas 	2	31	34
	Corresponsabilidad ante los problemas mundiales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad individual - Compromiso social 	8e , 11, 12, 13	33,34,35	35,36,37,38
Fuente: <i>Elaboración propia</i>					

4.3. Codificación de los instrumentos

A cada instrumento utilizado en nuestra investigación se le ha asignado un código para poder denominarlo e identificarlo en el presente estudio cada una de las veces que se utilice. A su vez, a cada entrevista de profesorado y los cuestionarios del alumnado se les ha asignado un número que aparece a continuación del código para así preservar el anonimato de cada uno de los participantes.

Tabla 8: Códigos de los instrumentos		
Instrumentos	Códigos	Número
Cuestionario alumnado	CA	1-74
Entrevista a profesorado	EP	1-4
Entrevista a experto	EE	-
Fuente: <i>elaboración propia</i>		

5. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Los criterios de científicidad varían en su nomenclatura dependiendo del paradigma científico, pero mantienen los mismos objetivos: dotar de credibilidad a la investigación. Al tratarse nuestro estudio de una investigación evaluativa, caracterizado por la utilización de método cuantitativo y método cualitativo, trataremos los criterios de rigor científico desde ambas perspectivas, para ello nos apoyaremos en Guba (1983).

Tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa hay una serie de criterios que han de respetarse en cada investigación. En ambos casos son cuatro criterios, de los cuales Guba (1983:104) realiza una tabla en la que relaciona directamente los criterios de rigor científico de cada metodología. Criterios que a continuación exponemos y explicamos de forma breve, basándonos en Guba (1983) para la investigación cuantitativa y en Guba (1983) y Goetz y Lecompte (1988) para la investigación cualitativa.

Tabla 9: Relaciones y definición entre los criterios de rigor cuantitativo y cualitativo

Crterios	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Valor de la verdad: confianza en la veracidad de los resultados	Validez interna: mide y relaciona los datos obtenidos y la realidad	Credibilidad: aceptar los resultados de evaluación, veracidad de la información, buscando similitudes entre las personas investigadas
Aplicabilidad: Grado en el que puede aplicarse en otros contextos	Validez externa: posibilidad de generalizar los resultados de la investigación a otros sujetos o contextos	Trasferencia: obtención de conocimientos y resultados relevantes que permite ser extrapolados a contextos similares
Consistencia: posibilidad de repetición de los resultados en otros aplicaciones	Fiabilidad: posibilidad de que los instrumentos reproduzcan los resultados en situaciones idénticas.	Dependencia: permanencia de la percepción del investigador ante la información obtenida
Neutralidad: Controlar la influencia que pueda ejercer el investigador en base a sus preferencias	Objetividad: Resultados independientes y no alterados por parte de la perspectiva del investigador	Confirmabilidad: Posibilidad de confirmación de los datos y conclusiones por agentes externos

Fuente:elaboración propia basado en Guba (1983:104)

Una vez expuestos y explicados los criterios de rigor científico de la investigación, nos parece conveniente justificar como los hemos aplicado en nuestra investigación, para ello volveremos a utilizar un cuadro para que resulte más comprensible.

Tabla 10: Aplicación de los criterios de rigor científico en nuestra investigación

Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Validez interna: En nuestro estudio, primero acotamos la muestra de población objeto de estudio, para posteriormente plantear un conjunto de preguntas que fueron validadas por tres expertos externos a la investigación y, por último, se pasó el cuestionario a la muestra seleccionada	Credibilidad: Criterio que relaciona los datos y resultados obtenidos a través de una triangulación entre técnicas, la validación del cuestionario y comprobación de la muestra de población seleccionada
Validez externa: medida a través de los resultados y su generalización a otros personas y contextos basándose en la muestra utilizada, en nuestro caso el alumnado del último curso y el alumnado graduado en el curso 2012/2013 de Grado en Educación Primaria del Campus de Segovia	Trasferencia: este criterio nos permite transferir los resultados obtenidos a contextos similares, para que esto sea posible hemos realizado un análisis del contexto, validado el cuestionario y hemos aplicado triangulación de técnicas
Fiabilidad: Los resultados obtenidos a través de diversas técnicas son coherentes y complementarios entre sí; ya que los datos obtenidos en los cuestionarios se confirman en las entrevistas	Dependencia: Se establece una relación entre el investigador y la información recabada. Para ello hemos realizado un análisis compartido de datos y valoraciones entre las autoras del trabajo. Por otra parte, se ha realizado validación de los cuestionarios, se han realizado transcripciones de las entrevistas y todos los datos obtenidos se insertan en los Anexos del trabajo
Objetividad: No se estableció ninguna influencia por parte de los investigadores a los investigados en el proceso de realización, dado que ni se estableció límite de tiempo para su cumplimentación ni las investigadoras estuvieron presentes.	Confirmabilidad: Este criterio trata el grado de neutralidad y objetividad de nuestra investigación. Para conseguirlo hemos utilizado la triangulación de técnicas para la obtención de datos e incluido las transcripciones, los cuestionarios cumplimentados en los anexos y detallado el proceso de investigación

Fuente:elaboración propia

Aparte de los criterios anteriormente señalados, consideramos importante añadir un último criterio de rigor para validar nuestra investigación, denominada por Lather (1986) como *validez catalítica*. A pesar de que sea el último quizá pudiéramos considerarlo el más importante, porque es el que posibilita que esta investigación pueda tener el sentido de

mejorar la sociedad en la que se ha desarrollado; de manera que tanto el investigador como los participantes pueden llegar a “reorientar su forma de entender el mundo de la práctica y de su vida social.” (Anderson, Augustowsky, Herr, Rivas, Suárez y Sverdlick, 2007:55)

6. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Todo estudio de investigación debe plantear y tener en cuenta una serie de cuestiones éticas, pues tenemos el deber como investigadores de “actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos” (Blaxter, Hughes y Tight 2005:199)

Como ya hemos apuntado en repetidas ocasiones, nuestra investigación al ser una investigación evaluativa contempla dos metodologías, y en base a ambas debemos plantear las normas éticas que hemos seleccionado para nuestro estudio, que centrándonos en Erickson (1997), Rodríguez, Gil y García (1999), Blaxter, Hughes y Tight (2005) y Santos (2008) son las siguientes:

- **Confidencialidad y anonimato:** tanto en la obtención de datos como en la recogida de información hemos respetado la identidad de las personas que participaron en nuestro proceso de investigación, porque pensamos que es muy importante tratar de protegerlos a ellos y a sus intereses para que no estén expuestos a “sufrir riesgos de tipo psicológico y/o social”, como destaca Erickson (1997:250); puesto que al ser sujetos centrales de la investigación son especialmente vulnerables. El carácter de confidencialidad implica el derecho a la privacidad de las personas y, además, si esto se cumple como destaca Rodríguez, Gil y García (1999), disminuyen las posibilidades de que se sientan engañados o traicionados en algún momento.
- **Acceso al negociado o al contexto:** se trata de una toma de contacto con el grupo a estudiar, a través del cual comienza una relación de confianza que permite tener más fácilmente acceso a la información deseada y que ésta sea lo más verídica y real posible. Se debe establecer un acuerdo el investigador y los participantes en el proceso de investigación para la obtención y acceso a la información necesaria. Mediante este compromiso el investigador debe tener “informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación” (Rodríguez, Gil y García 1999: 279) a los participantes.
- **Rigor científico:** para cumplir con este principio hemos tenido en cuenta varios criterios. La investigación está en consonancia y respeta las normas de rigor científico de la Comunidad Internacional, ya que hemos seguido los pasos del método científico que se ha elegido para este trabajo y se ha utilizado los códigos elaborados por la American Psychological Association (APA) para la realización de las referencias

bibliográficas y la citación. Destacar el criterio de sinceridad y honestidad al no haber ocultado información ni en el proceso de extracción de datos, ni en el análisis de los mismos, ni tampoco en las conclusiones, tratando de mantener y expresar siempre la verdad siendo transparentes durante todo el proceso.

- **Utilidades y efectos del estudio:** entendemos que cualquier investigación debe tener una finalidad explícita; en este sentido, el presente estudio pretende realizar un *Diagnóstico de la situación de la Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado dentro del título de grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia* con la finalidad de extraer unos resultados y unas conclusiones que nos sirvan como base para plantear posibilidades de mejorar la realidad estudiada.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A continuación comenzaremos a realizar el análisis de los resultados extraídos del proceso de investigación, basándonos en las categorías y subcategorías establecidas previamente.

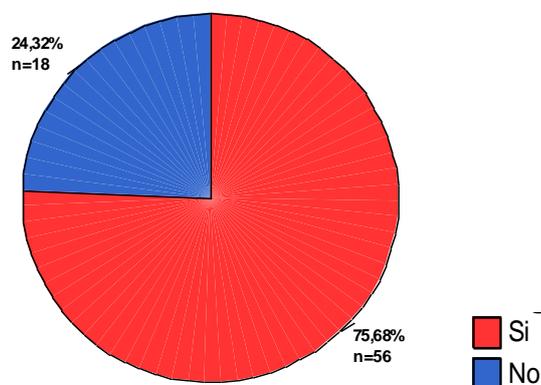
Nos gustaría destacar que, aparte de los instrumentos utilizados en la investigación, cuestionarios y entrevistas, valoramos los datos obtenidos sin perder la objetividad ni el rigor científico en el proceso; pues el haber cursado la carrera con las personas que han sido objeto de estudio no debe ser un obstáculo, al contrario, es una ventaja, ya que gracias a ese conocimiento consideramos que tenemos una perspectiva que puede complementar el análisis de los datos obtenidos.

1.1. Concepto de la EpD

1.1.1. Definición de EpD

Partimos de la base de que la totalidad del alumnado encuestado ha cursado la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en la que se trabajan aspectos y el concepto en sí mismo de la EpD, por lo que consideramos que el alumnado debería tener unas nociones básicas sobre ello. No obstante, si se les pregunta directamente si saben qué es la EpD aún hay más de un 24% que responde de forma negativa; aunque es mayor el porcentaje que responde afirmativamente. Cuando les preguntamos si podrían dar una breve definición sobre la misma, nos encontramos ante un elevado grado de inexactitud de las definiciones, siendo éstas demasiado simples y poco precisas.

Figura 4. Pregunta 3: ¿Sabes qué es la Educación para el Desarrollo?



Fuente: *Elaboración propia*

De las 56 personas que contestaron afirmativamente que conocían el término, sólo 44 personas facilitaron una breve definición de lo que significaba para ellos. A través de estas definiciones pudimos obtener una variedad bastante amplia de concepciones sobre el término, que relacionan mayoritariamente con una Educación en Valores; entre los que destacan aquellos como: *la igualdad, la tolerancia y la cooperación* (CA23), *la empatía* (CA15) y *llegar a una cultura de solidaridad* (CA24 y CA43). Por otra parte, también relacionan el concepto de EpD como una expansión del desarrollismo y con el objetivo de ayudar a evolucionar en términos de calidad de vida y económicos, como por ejemplo: *“Concienciar a las personas la necesidad de educar para poder tener un desarrollo adecuado y poder llevar una vida de calidad”* (CA 16) o *“una educación basada en el desarrollo óptimo del hemisferio Sur”* (CA3)

La mayoría de las respuestas se basan en la concienciación de las desigualdades sociales y tan solo focalizan en las consecuencias, sin apenas aludir a las causas y responsabilidades que conllevan. Son muy pocas personas las que se aproximan a la conceptualización del término dada por la experta entrevistada que exponemos a continuación

es un proceso educativo transformador que acontece a la persona en donde hay que trabajar conocimientos, hay que trabajar las habilidades, hay que trabajar todo tipo de herramientas que pueden transformar y que permitan esa transformación consciente del individuo para que amplíe esa mirada al mundo más allá del contexto cercano que tiene, que vea y se responsabilice también de los efectos de sus decisiones para transformar el mundo (EE:2)

“Forma parte de una educación crítica, una educación transformadora” (EP4:5)

De entre todas las respuestas del alumnado encuestado tan solo encontramos dos definiciones que guardan mayor relación con el término que da la experta

proceso educativo encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores, capaces de generar una cultura de solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (CA7)

la Educación para el Desarrollo se trata de un proceso educativo que se caracteriza por la constancia y la continuidad. Se accede a ella desde todos los tipos de educación y promueve una sociedad educada en la ciudadanía, la tolerancia, la solidaridad, el compromiso con el resto de problemas mundiales (CA30)

Cabe destacar que en un elevado número de respuestas sí que aluden a que una de las funciones de la EpD es la búsqueda de un mundo mejor para todos; pero también hay alguna que la entiende como una educación para el desarrollo íntegro de la persona (CA15). Muchas definiciones hacen referencia a la consecución de un mundo humanamente sostenible, a la interculturalidad (CA12), a una protección del medio ambiente para que se realice un desarrollo sostenible (CA5) y por último, decir que algunos entienden la EpD por educación como herramienta de desarrollo (CA46).

Comparando con el trabajo de Martínez Scott (2014) observamos resultados muy parecidos en cuanto a la concepción que el alumnado tiene por EpD, llamándonos la atención que no existe una evolución positiva del concepto, desde que empiezan a cursar la asignatura hasta dos o tres años después. Por lo tanto, entendemos que el desconocimiento del concepto por gran parte del alumnado se debe a que tan solo se trabaja de forma explícita en una asignatura de la carrera, y que en el resto de etapas educativas no se trabaja. Además, se aprecia de manera clara la relación que gran parte del alumnado realizan de este concepto con otros términos, como por ejemplo: la coeducación, interculturalidad o la educación en valores, que también se trabajan en esa asignatura.

Aunque la EpD tiene una parte de educación en valores no se puede asumir tan solo como eso, puesto que también engloba actitudes y hábitos... En este sentido la EP3 destaca que parte de esa concepción que muestra el alumnado encuestado puede estar provocada por los propios docentes de la asignatura, ya que al finalizar la misma realizan una pequeña encuesta en la que les preguntan si a lo largo de la asignatura han percibido si la EpD se relaciona con la Educación en valores. O, por ejemplo, otro profesor considera que esa percepción deriva de la forma de enfocar la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*

No porque yo creo que damos una dimensión formativa muy general, basada en educar en valores, en que planteamos educar para la paz como educar en valores y dentro de esos valores esta la igualdad como están otros relacionados con la EpD (EP1:8)

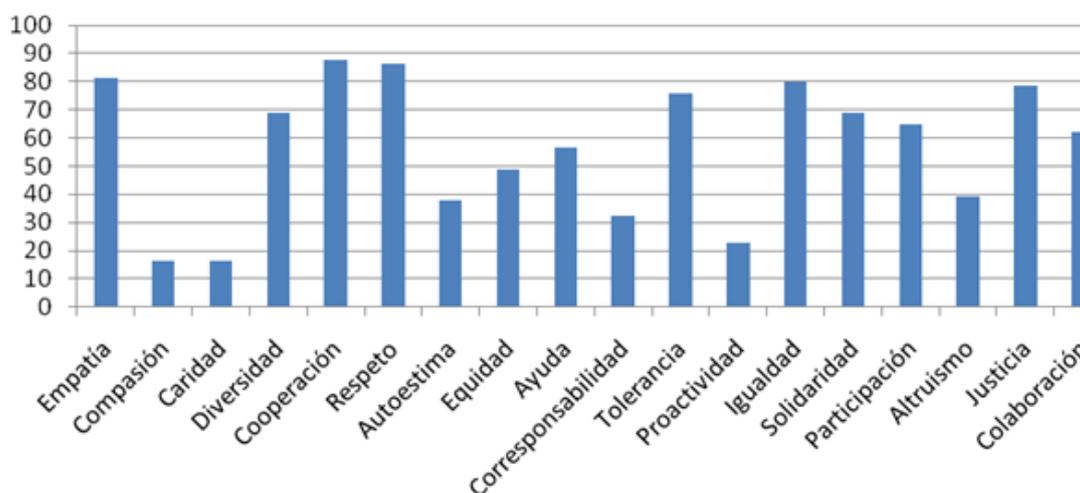
Para terminar este apartado, nos gustaría comentar que es posible que el hecho de que no tengan el concepto asimilado puede tener la causa en el propio concepto, debido a que, como señalan varios entrevistados y tal y como expusimos en el marco teórico, se trata de un término ambiguo porque sus dos conceptos, por separado, son polisémicos y condicionados por diferentes aspectos como culturales, temporales, sociales... En este sentido destacamos estas palabras de los entrevistados *“EpD no es el término más*

adecuado”(EP1:8); y como señala la experta *“el término engloba tanto que no dice nada”, “nos podemos preguntar qué tipo de educación para qué tipo de desarrollo”* (EE:7).

1.1.2. Valores de la EpD

Nos parecía interesante preguntar en la encuesta al alumnado qué valores creen que deberían de potenciar la EpD, puesto que nos podía dar una visión más completa y más real de cómo entienden dicho concepto. Partiendo de que nos encontramos en la quinta generación de EpD y también haciendo referencia al concepto en sí en el punto anterior, es necesario decir que los valores que debe promover la EpD deben estar encaminados hacia la generación en la que nos encontramos: *“Ciudadanía Global”*. Entendiendo estos como la cooperación, autoestima, corresponsabilidad, proactividad, equidad, solidaridad, participación y justicia. Como señala la experta, los valores a potenciar son aquellos *“encaminados a conseguir ciudadanos conscientes, coherentes y responsables del mundo en el que viven, que tengan deseos de cambio desde la empatía y el pensamiento crítico y sistémico.”* (EE:4)

Figura 5. Pregunta 5: ¿Qué valores consideras que se deben transmitir desde la EpD?



Fuente: *elaboración propia*

Lo que nos muestra la figura anterior es la relación de los valores que se recogían en las encuestas y cuales son aquellos que señalan que debía de favorecer la EpD. Observamos como unos son más predominantes que otros, como pueden ser: empatía, diversidad, cooperación, respeto, igualdad, solidaridad y justicia. Mientras que valores como pueden ser la corresponsabilidad y la proactividad, que consideramos muy importantes dentro del contexto de la quinta generación, quedan en un segundo plano, pues el 67,56 % por un lado

y algo más del 77 % por otro, no los señalan como valores que deban ser fomentados desde la EpD. Y en el caso contrario, aunque no es un porcentaje muy alto, pero si significativo, encontramos que más del 17 % aún señala la caridad y la compasión como valores que se relacionan con la EpD.

Por ello y relacionándolo con el apartado anterior, consideramos que no tienen una perspectiva muy clara de lo qué es EpD haciendo referencias a generaciones anteriores, como vemos en la siguiente tabla.

Como aclaración, es necesario comentar previamente que aunque los valores están categorizados en una generación eso no significa que tan solo pertenezcan a la misma, pues como se hace referencia en el marco teórico, las generaciones no se pueden entender como compartimentos cerrados y, por tanto, los valores tampoco; sin embargo se ha relacionado a cada generación lo valores más característicos de la misma.

Generaciones	Valores	Porcentaje
1ª Enfoque caritativo asistencial	Caridad	16,21%
	Compasión	16,21%
2ª Enfoque desarrollista	Altruismo	39,18%
	Ayuda	56,75%
	Colaboración	62,16%
3ª Crítico y solidaria	Solidaridad	68,91%
	Justicia	78,37%
	Diversidad	68,91%
	Cooperación	87,83%
4ª Humano y sostenible	Participación	64,86%
	Tolerancia	75,67%
	Igualdad	79,72%
	Respeto	86,48%
5ª Ciudadanía global	Corresponsabilidad	32,43%
	Equidad	48,64%
	Empatía	81,08%
	Autoestima	37,83%
	Proactividad	22,97%

Fuente: *elaboración propia*

Como podemos observar en la tabla, los valores más seleccionados son aquellos que coinciden con la 3ª y 4ª generación. Aunque supuestamente a nivel teórico nos encontremos en la 5ª generación, camino de una 6ª; observamos que en realidad el alumnado se encuentra en generaciones anteriores. Esto no debe percibirse como un problema, puesto que la EpD es un proceso y, como afirma la experta la EpD, *“inicialmente tiene que ser asistencial, lo que pasa es que no puede quedarse ahí”* (EE:16); es decir, como ella misma señala la EpD es un proceso en el que hay que acompañar a la persona para que continúe el camino sin quedarse de manera fija en una generación y así ir evolucionando, siendo

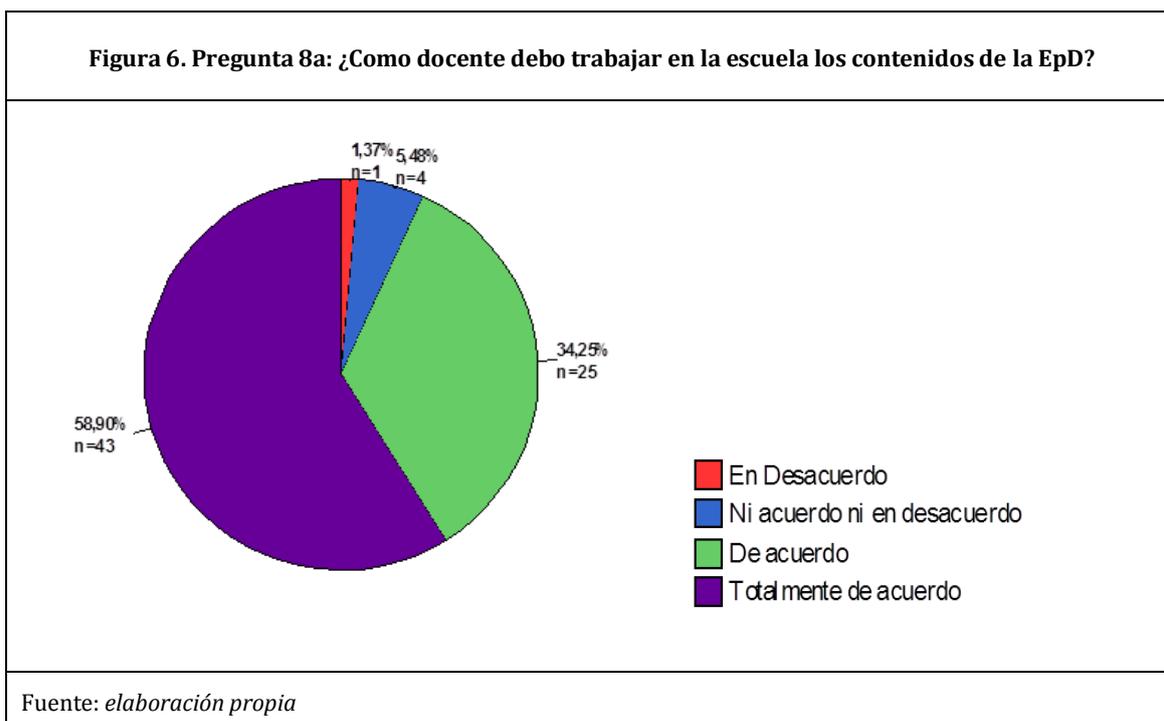
necesario acompañar a la persona en el transcurso para conseguir una EpD transformadora como ella destaca. A pesar de ello creemos que el proceso comenzó con la asignatura, pero al no darle continuidad en el resto de la carrera no se ha producido una evolución, rompiéndose así el proceso.

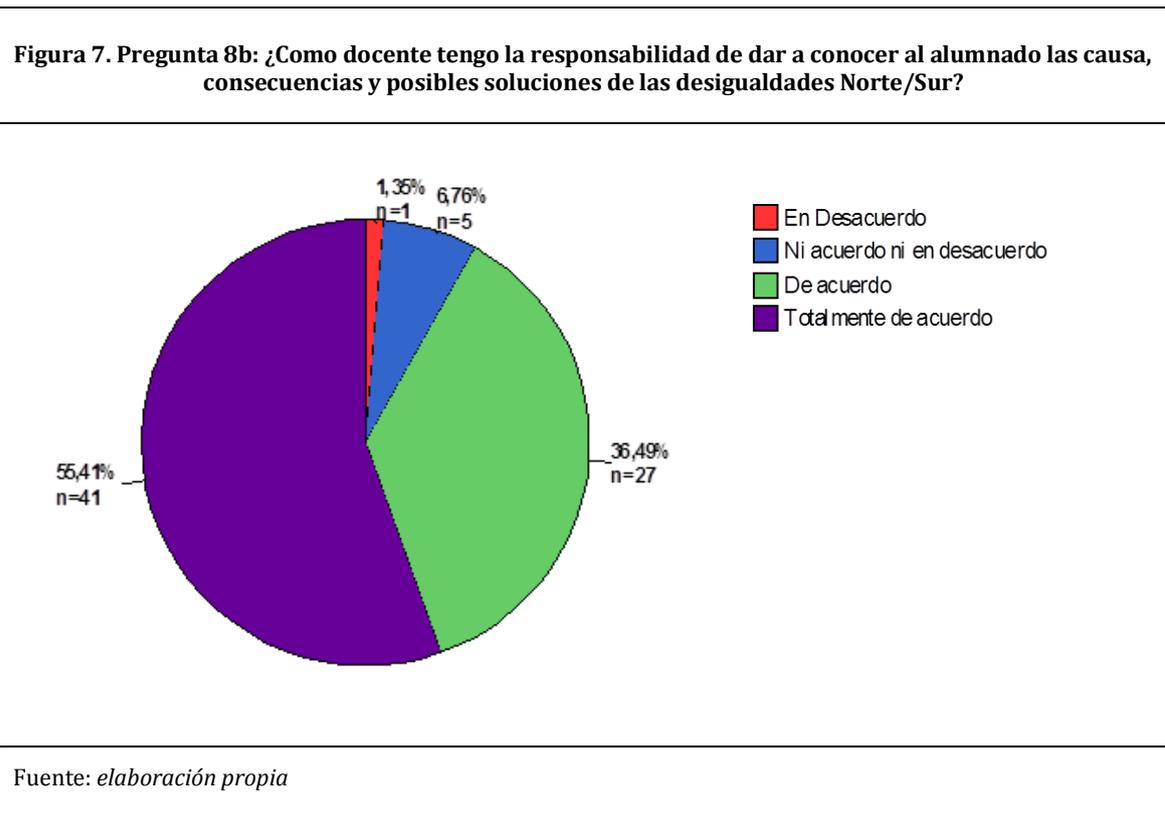
Más adelante analizaremos las causas de que el alumnado no haya evolucionado en el proceso al que nos referíamos anteriormente para conseguir una EpD de quinta generación, que sea transformadora y en la que valores como la proactividad y la corresponsabilidad sean los valores predominantes.

1.2. Importancia y potencial educativo de la EpD

La importancia que posee la EpD en el ámbito educativo es incuestionable tanto a nivel formativo como a nivel educativo, como señalan los entrevistados. Como aporta el EP1 es necesario que *“los niños y niñas del futuro, parafraseando un poco lo que dice Freire, no solamente aprendieran a leer, sino que aprendieran a leer el mundo”* (EP1:3) En esta misma línea, abordando la EpD en la Educación Primaria, en la EE se destaca que *“educar la mirada desde principio es como clave. Si vosotros no lo hacéis que difícil va a ser después (...) es que si no educamos desde ahí da igual...al final todos son conocimientos, llenamos todo de conocimientos y de contenidos.”* (EE:8)

Además, en los cuestionarios pasados al alumnado de magisterio se les preguntó de forma indirecta sobre el potencial educativo de la EpD, es decir, sobre la necesidad y posibilidad que existe de trabajarlo en la escuela a través de las preguntas:





Como observamos en ambos gráficos hay una clara mayoría que creen y están totalmente de acuerdo con el hecho de que hay que llevar la EpD a la escuela. Siendo un porcentaje mínimo aquellos que están en desacuerdo con esta idea y aquellos que no tiene un claro posicionamiento sobre la necesidad y la importancia de llevarla a cabo. En este sentido y basándonos de nuevo en las entrevistas, encontramos la razón de la necesidad de trabajar la EpD en la escuela: *“porque el conocimiento de la situación general que existe en el mundo y la búsqueda de alternativas debería formar parte de la formación de los niños y niñas actuales”* (EP1:9) Como destaca la experta, la necesidad viene dada porque *“estamos formando personas que van a vivir en este escenario”* (EE:15), de ahí la necesidad que se deriva de que conozcan las causas y las consecuencia de las problemáticas del mundo, para que tengan una perspectivas y un posicionamiento crítico ante ellas que les permita actuar en consecuencia.

Como ha resaltado el alumnado en los cuestionarios, es necesario destacar la importancia de trabajar la EpD en la escuela. Pero creemos que con la escasa formación adquirida en este sentido es muy complicado que el alumnado comprenda la verdadera importancia de trabajarlo en el aula y de llevarlo a ella. No obstante, consideramos positivamente que el alumnado valore abordar estos temas en el aula y aunque esto no signifique que lo lleven a la práctica sí que creemos que es un paso fundamental para que en un futuro se trabaje la EpD con los niños y niñas.

Si bien es cierto que en las primeras etapas de formación es en las que más capacidad de influencia se puede llegar a tener, consideramos que la etapa de Educación Secundaria es muy importante, puesto que como señala Martínez Scott (2014) en esta etapa es donde se constituyen la mayoría de los conocimientos.

También es fundamental el potencial educativo de la EpD en el ámbito universitario. La EpD en la universidad es fundamental, porque no solo se puede formar a las personas para que accedan al mercado laboral siendo su único objetivo ganar dinero, sino que también hay que formar y educar a los universitarios *“para que sean un agente transformador”* y, por ello, *“educar la mirada y educar la intervención desde, desde esa clave es fundamental”* (EE:7)

En esta clave entendemos que la formación inicial del profesorado sobre la EpD debe ser entendida como un compromiso y como una realidad, tanto a nivel profesional como personal, por la misión y función que poseen de educar a los futuros ciudadanos y teniendo en cuenta, como señala uno de los docentes, que en la Educación Primaria *“la maestra o el maestro es un referente”* para los niños/as (EP2:21). Motivo por el que desde las escuelas y facultades de educación se debe abogar por fomentar una educación crítica y reflexiva, no centrada únicamente en la adquisición de contenidos y conocimiento, como ocurre en muchas ocasiones.

1.3. La EpD en el ámbito universitario

Como acabamos de abordar en el punto anterior y apoyándonos en las palabras de la entrevista a la experta en cooperación, es necesario que la EpD se aborde desde la universidad como institución, porque aunque EEES *“lo que te lleva es a educar para la incorporación al mundo laboral”* (EE:13), desde la universidad también se debería fomentar la formación de ciudadanos de un mundo global y cosmopolita en palabras de Unceta (2005); con el fin de que aporten desde su profesión y desde su ser aspectos que beneficien a la sociedad.

Pese a que, como bien destaca la entrevista a expertos la EpD, ha ido adquiriendo en los últimos años más relevancia en la universidad, aún queda mucho camino por recorrer porque no ha sido institucionalizada y *“es necesario darle un cuerpo y un reconocimiento dentro del espacio más académico”* (EE:5) fomentando una EpD transversalizada desde la propia institución, esto es, desde la *“misión, visión y valores”* (EE:10) de la propia universidad.

A pesar de ello, y como hemos venido repitiendo, en la actualidad queda mucho camino por recorrer y lo transversal en muchas ocasiones se queda tan solo en palabras, como destacan

algunos de los entrevistados: “*transversal quiere decir atravesado*” (EP4:8); “*y lo transversal se nos llena la boca y al final nada*” (EE:8); “*pero para que eso se de cómo trasversal los docentes deben estar convencidos y conocedores y comprometidos*” (EE:13). Además, para que algo pueda ser transversal es necesario que los agentes implicados conozcan y creen en ello, y en el ámbito Universitario son pocos los docentes que están concienciados y conocen la importancia y la manera de abordar la EpD en las aulas, lo que imposibilita el poder transversalizarlo.

Por consiguiente, nos encontramos con que en la universidad solo se trabaja la EpD en asignaturas concretas, como puede ser en el caso de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en el Grado en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid. O ciertas asignaturas en las que los docentes están concienciados y lo incluyen en el planteamiento de sus clases.

El que no exista una concreción acerca de la EpD en la universidad, es decir, el hecho de que no esté institucionalizada, fomenta que no haya una línea clara de acción y que no pueda ser encajada de forma general el tipo de acciones que se llevan a cabo dentro de una generación, y depende de quien lo realice como destaca la experta, “*porque depende además mucho de quién lo haga y de qué tipo de actividades haga*” (EE:12). Nos gustaría subrayar de nuevo que esto, en un principio, no debería suponer un problema puesto que hay que “*ofrecer actividades de todo tipo*” (EE:12) porque no podemos olvidar que la EpD es un proceso y así debe ser entendida y abordada.

1.3.1. La EpD en el Grado en Educación Primaria

- A través de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*

Aunque la experta destaca que en Ciencias de la Educación es donde hay menos asignaturas concretas en las que se trabaje la EpD, la Universidad de Valladolid sí que cuenta con una asignatura: *Educación para la Paz y la Igualdad* que trabaja de forma explícita a través de un bloque de contenidos este tema. Además, tal y como señalan las entrevistas a profesores, es la única universidad pública de España en la que se realiza.

Esta asignatura se concibió por la problemática que se ha expuesto antes, de que estos temas fueran algo meramente transversal, y por eso cuando la carrera pasó por el proceso de adaptación al EEES “*se formaron diferentes comisiones para ver que asignaturas se introducían*” (EP3:3) en el plan de estudios “*y en este caso al haber en la comisión gente con especial sensibilidad hacia esos temas, pues propuso que hubiera una asignatura específica que tratara de desarrollar estos contenidos para la formación de los maestros*” (EP1:2)

institucionalizando así estos temas.

Esta asignatura no se encuentra dentro de ningún área específica y los docentes que la imparten, como ellos destacan, es porque su área de conocimientos es afín y relacionada con la misma, o por la especial sensibilidad que muestran, los profesores, hacia estos temas. De esta manera, aunque la asignatura cuenta con una guía docente, que como define algún profesor es la hoja de ruta de la misma, hay que tener en cuenta que cada profesor cuenta con la libertad de cátedra, por lo que nos encontramos dos formas de orientar la asignatura en el campus de Segovia: de una parte, un docente que la orienta hacia la geografía (ya que ésta es área de conocimiento) y de otra, otros tres la orientan a la didáctica y a la pedagogía.

yo la asignatura, yo soy geógrafo entonces yo la oriento hacia a la geografía, a diferencia... digo, para poner ya... los cosas sobre la... a diferencia de cuando vayáis al resto de profesores que dan, que imagino que lo orientaran hacia la pedagogía o la didáctica, yo todo es geografía... entonces es educación para la Paz y la Igualdad una perspectiva geográfica (EP2:2)

Asimismo, podemos destacar que de los cuatro docentes que la imparten tres de ellos muestran un compromiso, vinculación e implicación ante ella, tanto en su vida académica como personal, puesto que han realizado investigaciones sobre el tema y en su vida personal colaboran con asociaciones y ONGs; mientras que el otro docente no eligió la asignatura y después de analizar la entrevista concluimos que no muestra una especial sensibilidad hacia la misma. Y, aunque, no es parte de nuestro objeto de estudio creemos que puede tener implicaciones negativas en cuanto al desarrollo de la asignatura y a la influencia que esta pueda o debiera suponer en el alumnado, porque como señala la EE *“si los docentes que imparten la asignatura no se lo creen, la asignatura no va a servir para mucho incluso puede ser contraproducente”* (EE:20)

De la misma forma que existen dos modos de orientar los contenidos de la asignatura, también se dan dos enfoques metodológicos a la hora de darla, uno más focalizado en la transmisión de contenidos y otro a través de una metodología socio-afectiva, de forma que lo que se pretende es *“que vivan una experiencia para que luego reflexionen (...) y luego lo extrapolen a su vida diaria como a la realidad”* (EP3:4) Cabe destacar que este segundo enfoque no deja de lado los conocimientos más teóricos: *“no descuidar la teoría, los conceptos porque si no, no se aprende uno a manejar. Si no tienes un pensamiento crítico puedes tener recursos o puedes tener actividades o saber hacer actividades pero no las sabrás encaminar nunca”* (EP4:5)

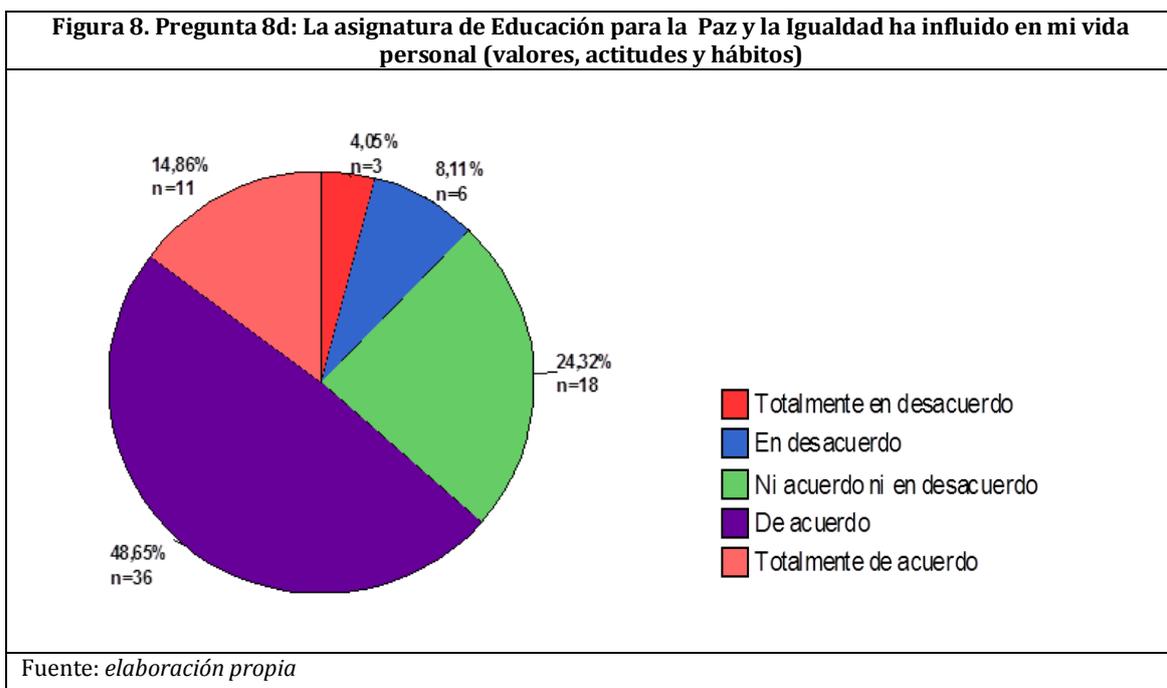
Cabe destacar que el alumnado al que se ha pasado el cuestionario ha tenido el enfoque de la

asignatura desde una perspectiva didáctica y a través del enfoque socio-afectivo.

Estas dos formas de entender y abordar la asignatura son muy diferentes entre sí, pero desde nuestro punto de vista, para que se alcancen los objetivos que se pretende con la EpD, es necesario enfocarlo desde metodologías basadas en lo socioafectivo y no tanto en los contenidos. A su vez, entendemos que la influencia que ejerzan este tipo de asignaturas en los alumnos dependerá mucho de los docentes y, aunque como hemos observado esta asignatura la puede dar a “priori” cualquier persona, si queremos que sea una asignatura que influya en la formación del profesorado debería impartirse por aquellas personas con una especial sensibilidad hacia estos temas; es decir, que crean y estén vinculados con ellos.

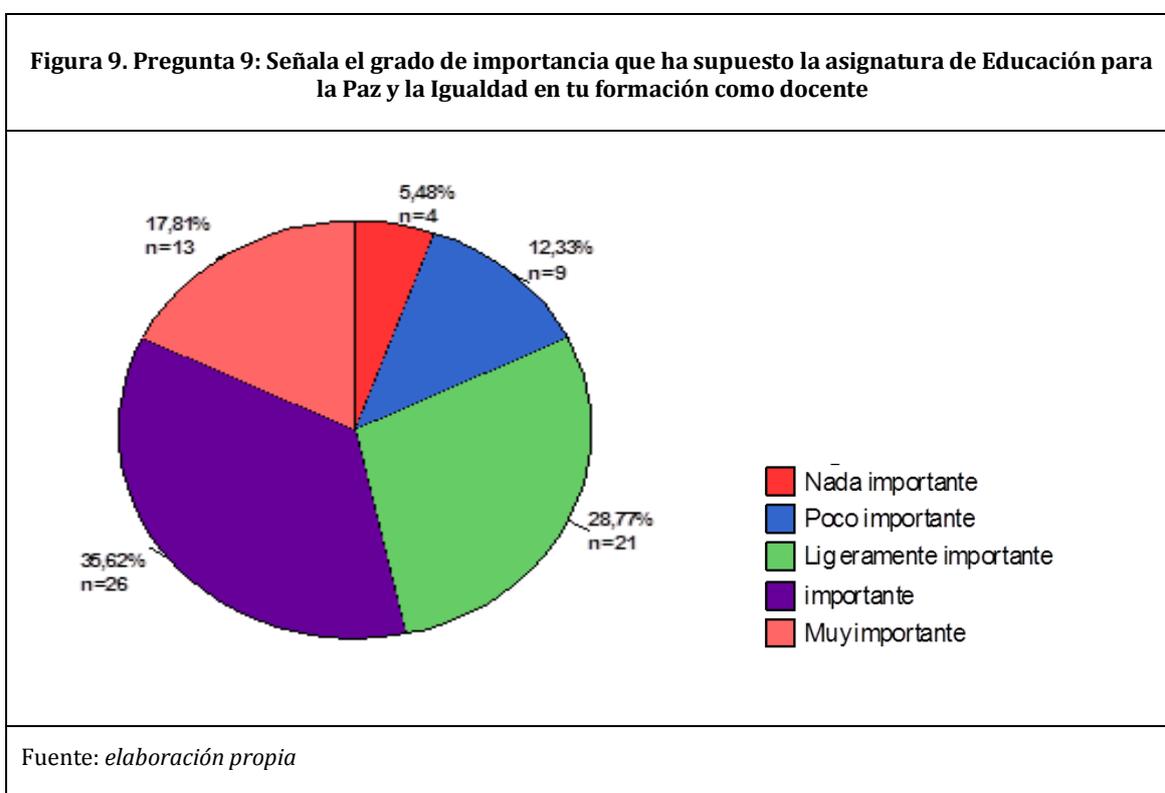
El sentido que tiene esta asignatura en la carrera es doble según uno de las docentes entrevistadas, por una parte un sentido profesional porque *“tenemos que dar una educación de calidad a los futuros y las futuras docentes, para que puedan formar a los ciudadanos y a las ciudadanas del futuro”*; y por otra parte, un sentido personal porque en *“todas las carreras necesitan, necesitas educar para ser persona, más aún en la de maestro o maestra”*(EP3:4) Sin embargo, otro docente señala que la importancia de esta asignatura radica en *“tener unos conocimientos claros de cuál es el estado del mundo y de nuestras sociedades”* (EP2:13)

En esta investigación concebimos que la importancia radica en el primer testimonio de los anteriormente expuestos, que la asignatura debe influir en el ámbito personal para así poder llegar a influir en el profesional, y, por ese motivo, realizamos dos preguntas al alumnado, por medio de los cuestionarios, obteniendo los siguientes resultados:



En este sentido, aproximadamente, el 63,5 % de los encuestados están totalmente de acuerdo o de acuerdo; alrededor del 24 % no tenían una opinión clara de que les hubiera influido y algo más del 12 % no estaba de acuerdo. Aunque de manera general la gran mayoría sí que considera que le ha influido la asignatura, los datos reflejan que no ha habido una influencia clara a nivel personal.

Cuando se les realiza la pregunta: **señala el grado de importancia que ha supuesto la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad como docente**, observamos que un 53,43% señalan que ha sido muy importante o importante; el 28,77 % destaca que ha sido ligeramente importante y el 17,81% la considera poco importante e incluso nada importante.



Como podemos observar la asignatura ha tenido más influencia en la vida personal del alumnado que en la vida profesional, algo con lo que están de acuerdo algunos de los docentes encuestados; y como hemos señalado anteriormente es prioritario y lógico que influya en un primer momento en el ámbito personal para que así pueda llegar al ámbito profesional de una forma más significativa.

Además, los docentes tienen una doble visión de cómo ha influido la asignatura en el alumnado; por una parte, aquellos que tienen una percepción muy superficial de la misma y la consideran como algo divertido sin ir más allá y, por otra parte, hay gente que le llega y a

raíz de ella, profundiza.

Sin embargo, otro de los docentes encuestados señala que la influencia personal que ejerce la asignatura es la de sensibilizar y, a nivel formativo, considera que el alumnado no repara sobre qué importancia puede tener en su formación, puesto que para ellos *“es otra asignatura más que hay que aprobar”* (EP2:16)

El alumnado, en estas preguntas, cuando se les deja espacio para completar su respuesta, hacen referencia a que la asignatura les ha abierto la mirada a otras realidades y problemas y, además, les ha dado herramientas para trabajarlo en la escuela, es decir, tiene un componente tanto profesional como personal, como por ejemplo:

es una asignatura que, al estar en el primer cuatrimestre del primer curso, actúa como referente. Desde la perspectiva de esta asignatura comienzas a ver el mundo escolar y el primer contacto con la escuela también se hace desde esta perspectiva. Es una asignatura que, desde mi punto de vista, es indispensable para la formación del profesorado (CA30)

En cambio, otras personas encuestadas aluden al hecho de que esta asignatura les ha permitido conocer una serie de valores que son importantes fomentar en la escuela, como por ejemplo:

me ha enseñado a que un auténtico docente debe basar su enseñanza principalmente en este sentido, ya que la base de la educación es la formación de personas en todos los valores señalados anteriormente (CA7)

Otros consideran que la asignatura no tiene una importancia significativa porque los aspectos que se abordan en esta asignatura, como la educación en valores o la interculturalidad, deben surgir desde la propia persona y no tanto tener que ser abordarlos desde una asignatura, como por ejemplo:

no considero que la asignatura haya significado algo para algún maestro, creo que la importancia de los aspectos a tratar surge de cada uno de nosotros. Uno no comparte o tiene actos altruistas porque le enseñen que es bueno, los realizará si esa persona lo contempla así y ya ha tenido algún acto del estilo (CA23)

En esta misma línea expone su opinión uno de los docentes entrevistados:

“esto son valores, todo esto es intangible, esto, es que esto no se aprende, lo único que se puede aprender son unos contenidos sobre la Paz e Igualdad” (EP2:14)

A este respecto nosotras pensamos que sí que es necesario educar en valores, en paz, en

igualdad... puesto que difícilmente una persona puede incorporarlos a su persona si nunca ha recibido una educación en base a los mismos. Por ello es necesario que desde todas las esferas de la sociedad: familias, escuela (todas las etapas educativas), educación informal, etcétera, se eduque en este sentido, porque si no tendremos una sociedad acrítica, pasiva, egoísta e individualista.

Y por último encontramos un grupo numeroso de personas que señalan que la asignatura no es que no hubiera tenido relevancia para ellos, sino que por su escasa duración y también por el espacio temporal en el que está planificado, no consiguen tener la importancia que debería si ésta se realizara en otro momento de la carrera o se hubieran seguido abordando los contenidos de manera más transversalizada y continua a lo largo de la misma.

por desgracia es una sola asignatura que dura 4 meses y en el primer año de carrera, cuando aún no sabes muy bien de qué trata todo. La madurez y la inconsciencia de la importancia que tiene llega con el tiempo, lo que supone que si se diese más adelante seríamos mucho más reflexivos y críticos, que es lo que se busca (CA2)

“fue significativa en su momento, pero con el tiempo va pasando desapercibida por la incorporación de nuevas materias y otras preocupaciones” (CA12)

Al respecto de esta última cuestión, es necesario destacar que dos de los docentes entrevistados están de acuerdo con este grupo de alumnos y uno de ellos argumenta lo siguiente:

La asignaturase ofrece demasiado pronto, sí, yo creo que es una asignatura muy interesante pero yo creo que tendría mucho más valor si se ofreciera en un tercero o en un último curso en el que ya hay más madurez del alumnado(EP1:4)

En este sentido tenemos una doble visión: por una parte consideramos que si se diera posteriormente sí que podría tener una mayor influencia, pero por otra consideramos oportuno que desde el inicio de la carrera se empiece a formar y a dar importancia a estos temas.

Concluimos diciendo que la poca importancia que se le da a esta asignatura puede ser debido a que ni la universidad como institución ni el resto de docentes la valoran, ni tampoco favorecen que haya una continuidad que permita que el alumnado continúe su formación en estos temas de forma transversal.

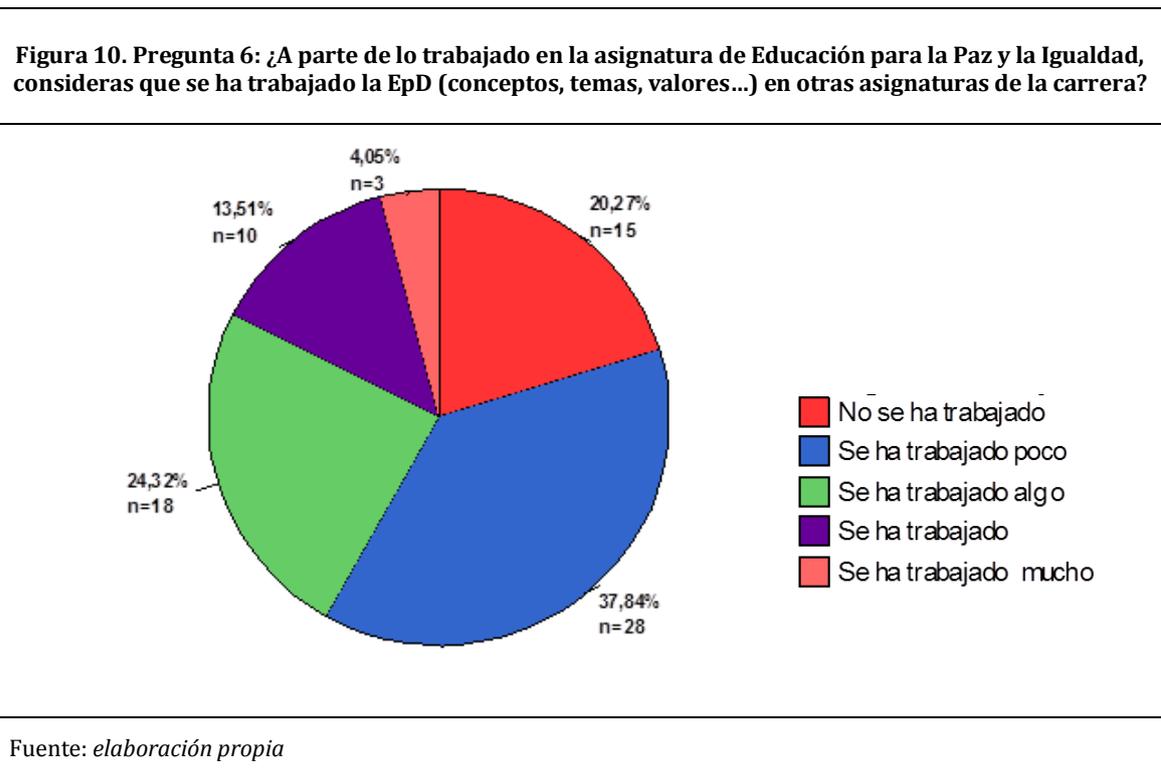
En esta línea uno de los docentes entrevistados considera que el resto de docentes de magisterio no da mucha importancia a la asignatura, opinando al respecto de la siguiente

manera:

pues como una especie de adorno que está muy bien porque esto de que la gente se le dé un poco de valores y de conciencia está muy bien, pero no es lo sustancial (...) La asignatura aquí sí que se acepta, bueno está bien, pero no es fundamental (EP4:6)

- De manera transversal

En este apartado nos interesaba conocer, la presencia que tenía la EpD en la carrera, aparte de lo que se da en la asignatura antes comentada. Motivo por el que en el cuestionario se introdujo una pregunta al respecto:



Considerando más del 58% de los encuestados que no se ha trabajado o que se ha trabajado poco; el 24,32 % considera que se ha trabajado algo, y algo más del 17,50% de los encuestados creen que sí que se ha trabajado o que se ha trabajado mucho.

En relación con los datos extraídos, nosotras, como antiguas alumnas de esta carrera en la misma facultad, tenemos la misma consideración de que se ha trabajado muy poco en el resto de áreas y de una manera muy puntual y superficial.

La gran mayoría del alumnado coincide en las asignaturas en las que se ha podido trabajar aspectos relacionados con la EpD, que son aquellas de la mención de Educación Física, más concretamente en Juegos y Deportes y Educación Física en el Medio Natural (nos parece interesante destacar que el profesor que imparte estas asignaturas coincide con uno de los

docentes de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*); Didáctica de las Ciencias Sociales; Orientación y Tutoría; Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; Literatura Infantil y Juvenil y Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.

Sin embargo, algunos del alumnado encuestado también destacan que:

“No recuerdo con exactitud, prueba de que en aquellas asignaturas en las que se haya tratado el tema, se ha hecho de forma superficial” (CA21)

Podemos encontrar la explicación a que no exista una presencia mayor de la EpD en las asignaturas del resto de la carrera, en que no se considera un tema relevante por el resto de docentes, como destacan los cuatro profesores de la asignatura. Uno de los entrevistados alude a la poca relevancia que también tiene a nivel social: *“a nivel social tampoco es un tema que tengan demasiada, demasiada relevancia, ni que se le de importancia” (EP1:5)*

Otra de las docentes alude a que la poca presencia viene determinada porque la EpD

forma parte de una visión de una educación crítica, entonces hay docentes que sí que tienen esas visión crítica de la educación y sin quererlo o sin saberlo hacen cosas de EpD y hay otros docentes que no, que lo que hacen es seguir con la trasmisión de una educación bancaria como decía Freire y entonces pues ni sin quererlo ni sin saberlo lo hacen porque no tienen esa educación crítica asumida, ni interiorizada ni la practican (EP3:6)

De forma que en la formación inicial del profesorado se potencia una educación tradicional y basada en contenidos.

La percepción que tienen algunos de los profesores encuestados de cómo está la EpD en la carrera es muy similar a la del alumnado, considerando que puede salir un día el tema en un área concreta pero que *“saldrá ese día, en ese momento y no volverá a salir más” (EP4:8)*

Sin embargo, aunque consideren que no tiene una presencia, sí que opinan que la EpD debe estar presente de una forma u otra en todas las áreas de conocimiento, con comentarios como que *“en cualquier cosa, en cualquier asignatura se puede hacer EpD” (EP4:8)*; *“cualquier materia puede incidir sobre este tema” (EP1:5)* Haciendo referencia a que se puede trabajar de manera transversal.

A este respecto, una de las preguntas que se realizó a los profesores de la asignatura es ¿si los docentes de esta facultad están formados y concienciados para trabajar la EpD? porque pensamos que de ahí puede surgir el problema, de que no se inserte realmente en las clases. Aunque no obtuvimos mucha información al respecto debido a la posición que

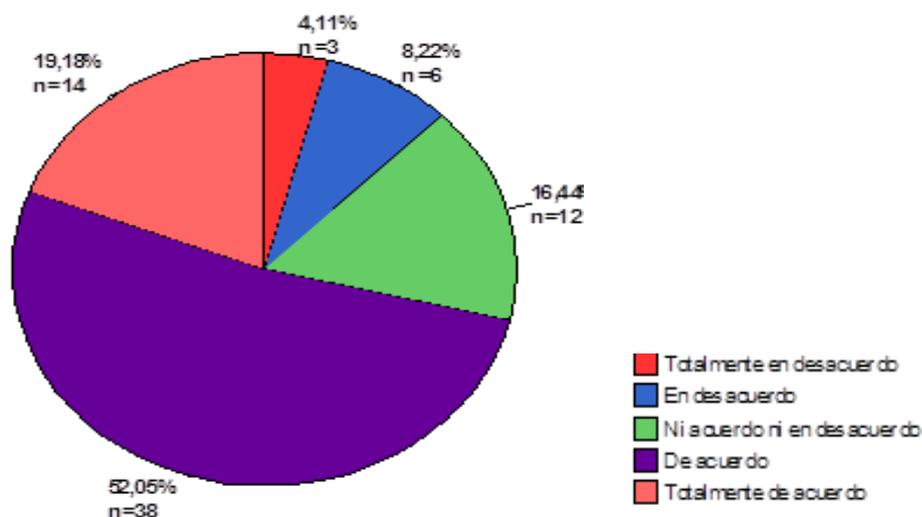
ocupan, opinan que no están ni formados ni concienciados. Como señala un docente “no, no están formados ni concienciados, entonces eso es una dificultad gorda” (EP4:9). En este sentido también está de acuerdo la experta entrevistada que dice que: “no, en general no.” (EE:11).

Aparte de la poca formación o concienciación que tienen sobre estos temas, otro aspecto que impide que los docentes no incluyan la EpD en sus clases pensamos que es porque cada uno de ellos está centrado en su asignatura y solo consideran importante que el alumnado adquiera contenidos en base a la misma, sin interconectarlos con otra serie de contenidos que son complementarios y necesarios para una formación completa. Para esto es necesario erradicar el pensamiento que muestran muchos docentes que creen que la incorporación y el tratar temas como la EpD en sus sesiones supondría dejar en un segundo plano los contenidos y conocimientos propios de la asignatura que deben impartir.

Dentro de este apartado también se preguntó al alumnado, a través de los cuestionarios, si habían incluido aspectos y contenidos de la EpD o en los trabajos que habían realizado en las demás asignaturas durante la carrera o en los periodos de practicums. Con esta pregunta nos interesaba conocer si el alumnado encuestado había incorporado y trabajaba desde aspectos y planteamientos de la EpD, porque nos permitirá saber si estos contenidos los han asimilado y los consideran importantes.

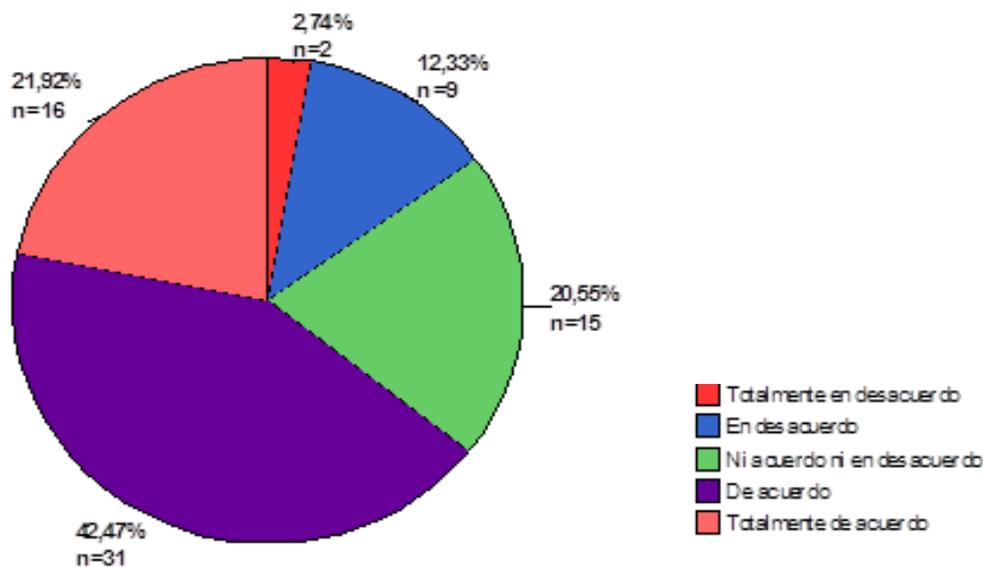
En los siguientes gráficos se muestran los resultados en relación a esta cuestión.

Figura 11. Pregunta 8f: He incluido aspectos de la EpD en los trabajos realizados en la Universidad



Fuente: elaboración propia

Figura 12. Pregunta 8g: He realizado acciones de EpD durante mis prácticas en los colegios



Fuente: *elaboración propia*

Como podemos comprobar una clara mayoría consideran que han incluido aspectos de la EpD tanto en los trabajos como en las prácticas. Sin embargo, los profesores entrevistados que a su vez imparten clase en otras asignaturas, no están de acuerdo con los resultados; afirmando que ellos no han visto reflejados estos aspectos en otros trabajos, ni siquiera en las asignaturas de primer curso que se imparten en el 2º cuatrimestre nada más acabar la asignatura en la que se abordan los contenidos de EpD explícitamente. Como reflejo de ello los docentes entrevistados comentan:

“En el primer cuatrimestre de Educación para la Paz y luego de en el segundo Orientación y Tutoría y yo no veía esa relación” (EP3:10)

“Sí, sí que lo han incluido (...) no voy a decir que sea general (...) pero en cada clase un par de ello si suele haber algo relacionado” (EP1:7)

“Si, alguna vez he encontrado (...) un par de casos o tres, en todos estos años” (EP4:10)

Otro de los profesores hace referencia explícita a que ha encontrado aspectos de la EpD en los practicums, pero no porque los alumnos hayan realizado acciones específicas sino porque en el propio contexto de aula se dan situaciones y salen temas relacionados con desigualdades que posteriormente comentan en las tutorías de esta asignatura como indica

dicho docente “(...) y van explicando las ideas de lo que es un clase y tal, y mucho sale a relucir temas de desigualdades y demás” (EP2:19), aunque este mismo docente admite que “a través de los Practicums lo que he visto es que fundamentalmente el 80% que se os explica aquí no tiene plasmación real en un aula(...) no hay una correlación directa entre lo teórico de la carrera y la práctica” (Ibídem:22)

Nosotras creemos que los datos obtenidos no reflejan la realidad, puesto que antiguas alumnas y compañeras de muchos de los alumnos encuestados no han ni hemos visto a lo largo de estos años esa incorporación de lo aprendido sobre EpD a otros trabajos de otras asignaturas.

Todo ello nos hace reflexionar sobre las gráficas anteriores en la que los alumnos decían, de forma general, que sí que habían incluido aspectos de EpD tanto en otras asignaturas como en los practicums. Pero teniendo en cuenta lo que han dicho los docentes entrevistados y el análisis previo creemos que relacionan directamente EpD con educación en valores, como señalábamos en apartados anteriores, o incluso que lo confunden con otros contenidos que se dieron en *Educación para la Paz y la Igualdad*. En este sentido uno de los docentes entrevistados cuando le preguntamos que cómo los alumnos solían incluir la EpD en los trabajos nos comentaba:

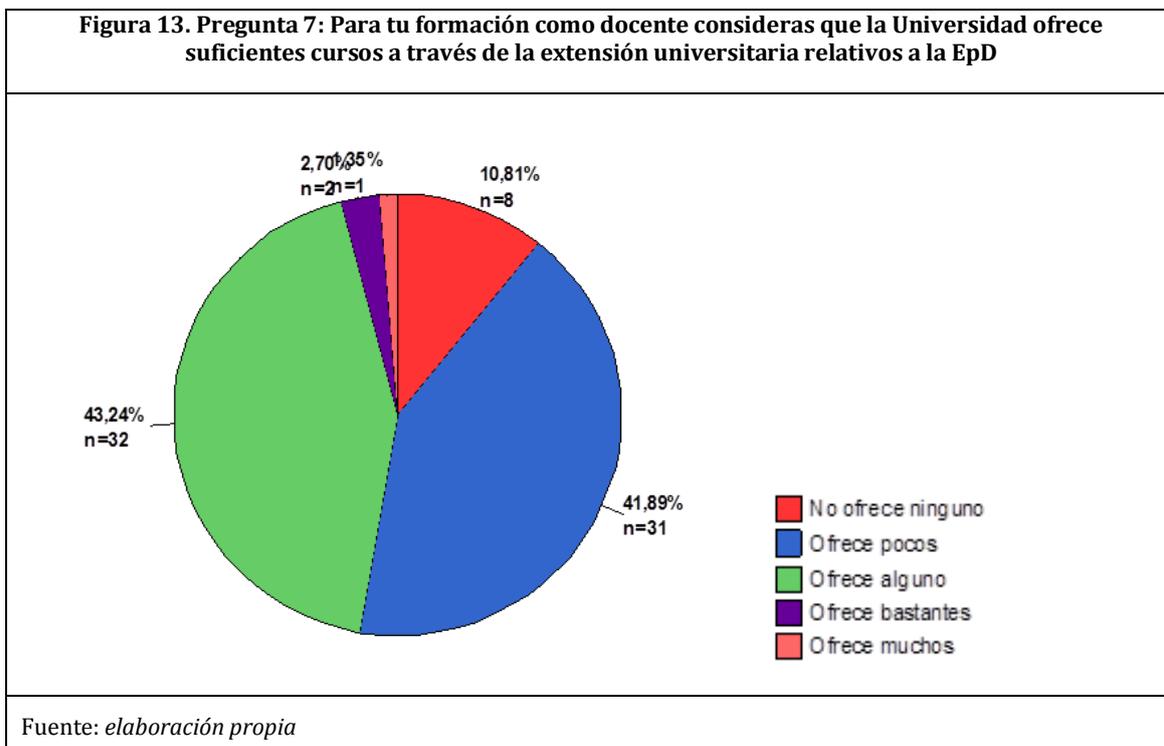
No, de forma muy explícita, normalmente suele ser de forma muy explícita se plantean trabajar valores relacionados, no voy a decir con EpD específicamente, pero plantean trabajar a lo mejor aspectos relacionados con los DDHH, o con la igualdad, y algún caso muy puntual ha sido con EpD, pero con los temas relacionados con Ed, para la Paz si, con EpD mucho más ocasionalmente.(EP1:7)

De forma que, como ya hemos señalado, la EpD debe ser un proceso, que aunque se inició con la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* en el primer curso de la carrera, no ha habido una continuidad en el mismo. Lo que provoca que el alumnado no siga avanzando, se quede estacando en los conocimientos, contenidos, valores, actitudes... sobre EpD que se iniciaron, imposibilitando de esta manera que el alumnado pueda llegar a una 5ª generación de EpD, entendiéndola como herramienta de ciudadanía global y transformación social. De aquí que tengan una concepción de la EpD tan incompleta.

1.3.2. En la formación no formal o complementaria

La formación de los universitarios y, en nuestro caso, la formación inicial del profesorado, no puede verse relegada únicamente a la educación formal. Creemos que la educación no formal es un ámbito interesante a investigar, partiendo de la base de que las carreras tienen

una duración determinada (4 años) y un plan de estudios rígido, que en muchos casos no puede abarcar todos los aspectos y contenidos necesarios, entendemos que la educación no formal es un vía para completar y enriquecer la formación universitaria y, en este caso, nos interesaba conocer la percepción que tenía el alumnado sobre si la universidad les ofrecía formación complementaria respecto a la EpD para su formación como docentes, y la pertinencia de que les ofreciera este tipo de formación. Para ello les preguntamos:



Como muestra el gráfico casi un 11% indica que la universidad no ofrece ningún curso, en cierta medida este dato es cierto ya que hasta el momento no ha habido ningún curso específico de EpD en la formación inicial del maestro; sin embargo, la universidad tanto a través de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de Valladolid como desde el mismo campus de Segovia sí que ha ofrecido curso relativos a la EpD aunque no vinculados directamente con la formación inicial del maestro. A su vez, más del 4 % considera que la universidad ofrece muchos o bastante cursos relativos a este tema, lo que consideramos que tampoco es cierto porque la Oficina en el campus Segovia tan solo oferta un curso por año y desde el mismo campus de manera independiente tan solo se suele hacer un curso por año. Por lo que consideramos que el 15% de las personas encuestadas no tiene conocimiento sobre lo que la universidad oferta a este respecto.

Por otra parte, aproximadamente el 42% de la población encuestada cree que la universidad ofrece pocos cursos y de forma orientativa el 43 % considera que oferta alguno. Este último grupo marca una respuesta neutra, lo que nos hace pensar que tampoco tiene muy claro los

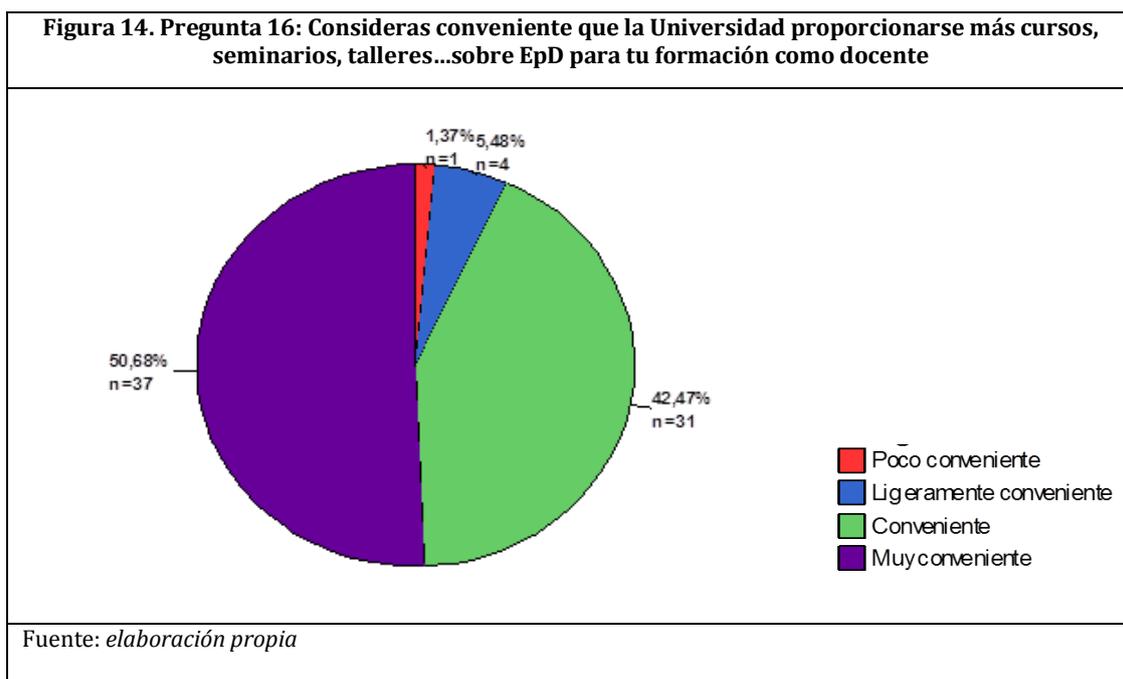
cursos y la formación que se ofrece aunque sí que conozca alguno de ellos.

A pesar de la existencia de formación complementaria en la facultad el número de alumnado que acudía y se interesaba en ella era mínimo y aquellas personas interesadas solían ser las mismas en cada ocasión.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre el poco interés que muestra el alumnado hacia estos temas y la poca relevancia que dan a este tipo de formación para su vida profesional y personal; y como se ha destacado en apartados anteriores, no es un tema que se trabaje de forma continua en la carrera por lo que consideramos que no pueden tener una formación completa al respecto.

Al profesorado encuestado cuando le preguntamos por los tipos de curso que se realizan aludieron a un curso anual promovido a través de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UVa que hasta el año pasado se denominaba: “Curso de Introducción a la Cooperación Internacional para el Desarrollo” (ICID) y desde el año pasado ha variado su estructura y parte de los contenidos pasándose a denominar: “Desarrollo y Ciudadanía global. Participación e incidencia para la transformación social”; y algunos seminarios, charlas y jornadas que se han realizado desde la propia asignatura.

Cuando al alumnado se le pregunto si les parecía conveniente que la universidad proporcionase más cursos, seminarios, talleres para su formación como docente pudimos comprobar que más del 93 % lo consideraba conveniente o muy conveniente, lo que implica por otra parte que la formación complementaria que hasta el momento se oferta no es suficiente.



En cuanto a la respuesta de los docentes a esta misma cuestión pudimos comprobar que tres de los entrevistados opinaban que la formación complementaria que se ofertaba al alumnado no es suficiente, pero destacan que por lo menos había algún tipo de formación al respecto. A nosotras, en un primer momento, este hecho también nos parece algo positivo, sin embargo el testimonio de tres de los docentes nos muestra un sentimiento muy conformista que puede estar motivado o tener la causa en el cansancio y frustración que sienten al intentar proponer cursos y formación complementaria y no tener la acogida que se espera, tal y como destacan las siguientes palabras:

todo lo que intentamos hacer para la gente que estudia aquí no hemos conseguido, yo creo, dar con el botón adecuado para que les llegue y se impliquen. Entonces, no sé qué línea deberían seguir, pero a lo mejor una línea en sí es ver qué cosas les gusta a la gente para a través de eso, de esos centros de interés, plantear las acciones formativas en ese sentido (EP3:9)

No, no son suficientes, pero, pero sí que existe la posibilidad todos los años al menos de hacer un curso de EpD. Y eso es positivo, porque de otras cosas no existen. (...) Entonces bueno pues no...esto no es suficiente, estaría bien que la EpD tuviera una presión muy grande, tuviera una oferta considerable pero hay algo y eso es importante. (EP4:9)

Igualmente destacan los docentes, a lo que hemos aludido con anterioridad, que es muy positivo que el alumnado demande cursos y más, pero también hacen hincapié en que el alumnado tiene muy poca implicación a la hora de apuntarse:

“Lo veo lógico que lo consideren, de hecho, antes de que, en algún año hemos ofrecido hasta tres cursos y no se ha llenado ninguno. No hay alumnos, entonces, está bien demandarlo pero luego hay que apuntarse” (EP4:10)

La formación es buena, lo que pasa que, que no está llegando a mucha gente, entonces el problema no sería el si la formación es adecuada que...hombre se pueden hacer más cosas, pero no es que sea mala, si no como conseguir que esa formación llegase a más gente (EP1:7)

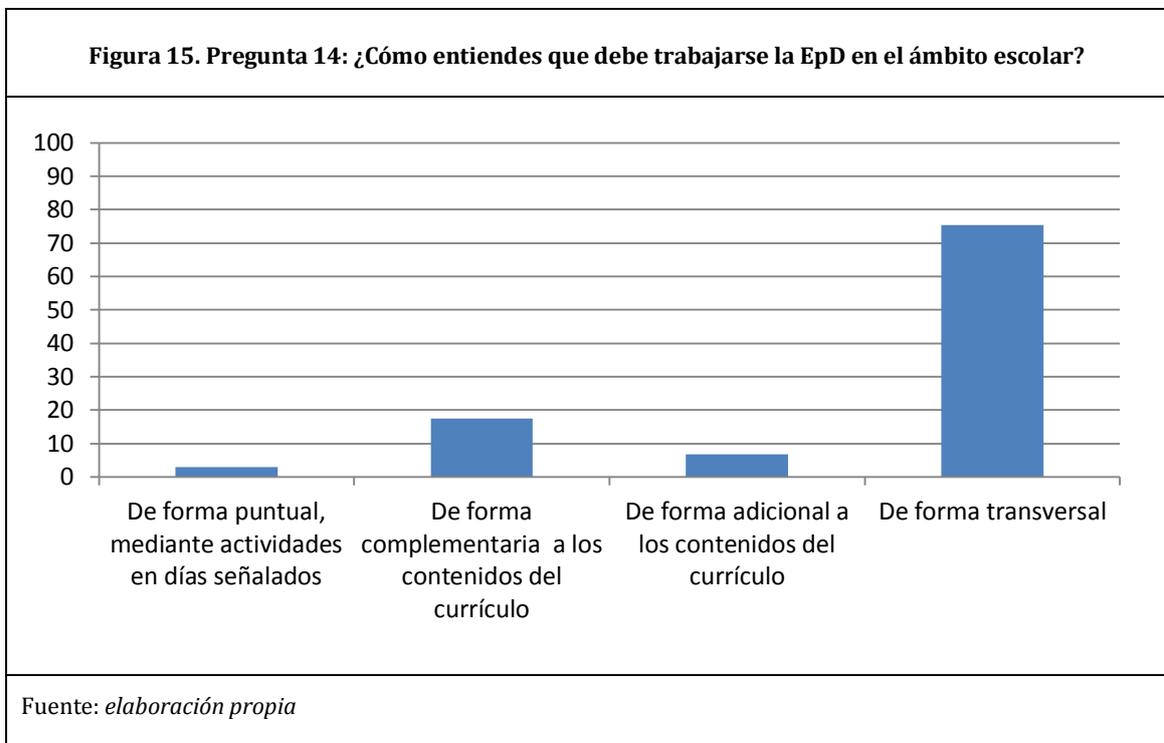
Como hemos señalado tres de los cuatro docentes entrevistados tenía la misma percepción sobre la formación que oferta la universidad, pero el cuarto docente entrevistado no nos dio su opinión, ni su punto de vista en este sentido.

Resumiendo, está claro que la universidad no promueve mucha formación complementaria al respecto, por lo que consideramos necesario fomentar la educación no formal. Aun así, como destacan los docentes, el alumnado debería implicarse más al respecto, por lo que

pensamos que sería beneficioso conocer también qué tipo de formación y en qué línea consideran ellos que deberían plantearse esta formación dando respuesta a sus necesidades e intereses para así fomentar su implicación.

1.4. Aplicación de la EpD en la educación primaria

Puesto que estamos realizando un diagnóstico en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria creíamos conveniente tratar la cuestión de cómo se trabaja la EpD en esta etapa educativa. Por ese motivo les preguntamos que cómo entendían que debería trabajarse la EpD en el ámbito educativo escolar, es decir, de qué manera se debería introducir y trabajar a partir de los contenidos del currículo, siendo esta una pregunta abierta en la que podían elegir varias opciones. La opción más elegida fue que debía trabajarse de manera transversal, aunque había aproximadamente un 25 % de los encuestados que consideraron las otras opciones propuestas, algo que nos parece muy significativo porque el experto, los docentes entrevistados e incluso la literatura relacionada con este tema aluden que hay que trabajarlo de una manera transversal. *“Pues la forma más adecuada sería, hacer que, que hubiera una transversalización, o sea que estuviera presente de forma continua”* (EP1:9) Como la experta indicaba la EpD es un proceso y así debe ser entendida, *“tendréis que acompañar a los niños”* (EE:17); por eso debe trabajarse de manera transversal en todas las etapas educativas.

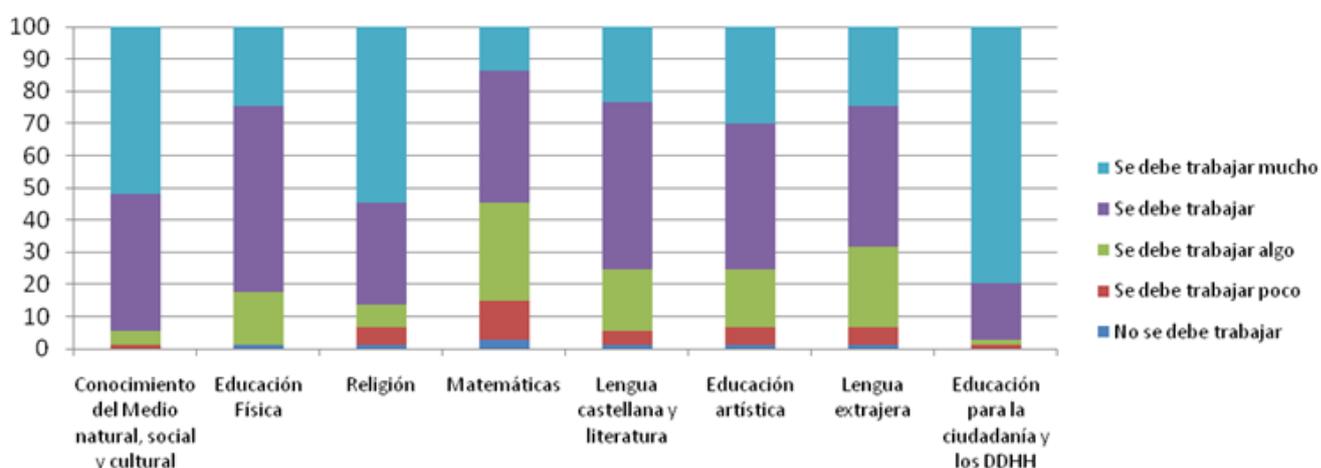


Por último, nos gustaría añadir que esta transversalización, tal y como destaca uno de los docentes entrevistados, no solo debería estar en las áreas sino también desde el propio

“Proyecto de Centro” (EP1:9)

A este respecto también se les preguntó al alumnado en qué grado consideran que debe trabajarse la EpD en las diferentes áreas de la Educación Primaria. Entre las más destacadas estaban: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Religión y Educación para la Ciudadanía y los DDHH. Siendo muy pequeño el porcentaje de alumnado encuestado que consideraba que en alguna de las asignaturas no se debería trabajar o se debería de trabajar poco, destacando entre ellas: Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, es decir, las asignaturas instrumentales. En este caso, sí que existe una gran diferencia entre la percepción que tienen del nivel en el que se puede trabajar en las diferentes áreas. Creemos que el hecho de que realice esta diferencia sobre la posibilidad que ofrecen unas asignaturas con respecto a otras de trabajar la EpD se debe a que ni durante su formación teórica en la universidad, ni el desarrollo de los practicums en los centros escolares, han tenido la posibilidad de ver y aprender las diversas opciones que existen de incluir estos temas.

Figura 16. Pregunta 15: ¿En qué grado consideras que debe trabajarse la EpD en las siguientes áreas?



Fuente: *elaboración propia*

En esta línea, los docentes y la experta encuestada destacan que se puede y se debe trabajar en todas las áreas, idea con la que estamos totalmente de acuerdo, afirmando que no existe ninguna en la que no se pueda trabajar pero que es necesario trabajarlo de diferente manera. Como destaca un docente: *“se puede...en todas, trabajar en todas. A ver de diferente manera se trabajará, claro”* (EP3:11); mientras otro considera que: *“del mismo modo no, pero se puede trabajar en todas. (...) Pero es que yo creo que se pueden hacer cosas globales e interdisciplinares y todo esto y que se puede llevar a cabo”* (EP4:13); *“se puede trabajar en*

todas las áreas si miráis el premio, ha premiado a gente de todas las áreas“(EE:16) refiriéndose al Premio Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer” que otorga la AECID.

Sin embargo, sí que hay algunos docentes que destacan algunas asignaturas más propicias para trabajarlo, refiriéndose a: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural.

1.5. Conciencia crítica

Una vez analizada la presencia que tiene la EpD en el Grado en Educación Primaria y la percepción y el conocimiento que posee el alumnado en cuanto al mismo, nos parecía interesante completar el diagnóstico general realizando un análisis sobre el grado de conciencia crítica que tienen. No podemos llegar a conocer si la carrera, en general, y la asignatura, en particular, han influenciado en la conciencia crítica del alumnado, que según Martínez Scott (2014) sí que existe una evolución en su capacidad crítica tras cursar la asignatura, aunque de manera muy básica. No obstante, nuestro objetivo se centraba en saber si tienen esta herramienta que les permite reflexionar y abordar desde sus propias convicciones cualquier situación o aspecto de sus vidas. Puesto que entendemos que esto se va adquiriendo a través de la EpD y si no lo tienen adquirido difícilmente van a ser capaces en su futuro como docentes de llevarlo a cabo y saber abordarlo en el aula, como señala la entrevista a la experta.

1.5.1. Percepción de los problemas y de las causas a nivel mundial

A través de los cuestionarios preguntamos al alumnado cuáles eran, en su opinión, los tres principales problemas a nivel mundial.

Tabla 12: Categorización sobre los problemas mundiales expuestos por los encuestados			
Categorización	Subcategorización	Porcentaje	Porcentaje total
Violencia social	Terrorismo y conflictos armados	6,18%	13,63%
	No paz mundial	0,90%	
	Violencia	1,81%	
	Violencia de género y discriminación sexual	1,81%	
	Racismo	1,36%	
	Tráfico de personas	0,45%	
Desigualdad	Económicas	2,27%	20,90%
	Sociales	1,81%	
	Jurídicas	0,45%	
	Recursos	0,90%	
	Norte/Sur	1,81%	
	Pobreza	10,9%	
	Generales	2,72%	
Economía	Crisis	3,63%	15,45%
	Capitalismo	1,36%	
	Globalización	0,90%	
	Bancos y grandes empresas	1,36%	
	Consumismo	0,90%	
	Economía	4,54%	

	Locales - Crisis económica - Salarios muy bajos	2,72%	
Política	Corrupción	4,09%	9,54%
	Política/políticos	4,09%	
	Pseudodemocracia	0,45%	
	Falta de valores en política	0,90%	
Derechos Humanos	Hambre	5,90%	9,09%
	Educación pobre o nula	2,72%	
	Falta de acceso al agua	0,45%	
Medio Ambiente	Contaminación	2,72%	10%
	Cambio climático	4,54%	
	No desarrollo sostenible	0,45%	
	Petróleo	0,90%	
	Destrucción del medio natural	0,90%	
	Explotación de recursos naturales	0,45%	
Valores	Falta de valores		5%
Salud	Enfermedades	0,45%	1,36%
	Drogas	0,45%	
	Falta de investigación biomédica	0,45%	
Sociales	Falta de liderazgo e inmovilismo	0,90%	8,63%
	Locales - Éxodo juvenil - Mala situación laboral/paro - Pocas ayudas a los jóvenes	5%	
	Educación infravalorada por la sociedad	0,45%	
	Inmigración	0,90%	
	Sociedad	0,45%	
	Injusticias y falta de conciencia social	0,90%	
	Monopolio de los medios de comunicación	0,45%	
Otros	Falta de cooperación al Desarrollo	1,36%	2,75%
	Exigencia de un prototipo social	0,45%	
	Problemas en países africanos	0,45%	

Fuente: elaboración propia

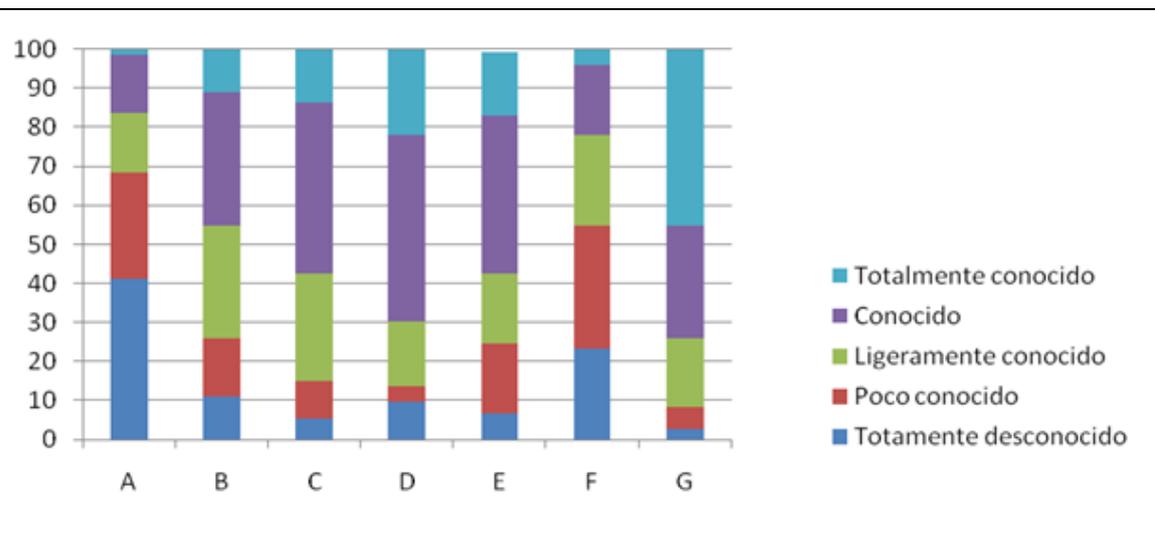
Consideramos que los alumnos tienen una visión parcial de la realidad, asociada a un imaginario colectivo propio del “Norte”, como también destaca Martínez Scott (2014), en el que se centran en problemas o muy globales y genéricos (como el hambre que lo señala un 5,9%, la pobreza con un porcentaje del 10,9% o aluden a diversos tipos de desigualdades de forma general siendo el grupo más marcado con un 20,9%) o muy centrados o focalizados en lo que les afecta de manera directa. Es decir, muchos consideran como problemas mundiales aquellos que afectan a los países del Norte y, más concretamente, a su realidad más próxima, como por ejemplo: el paro o la crisis económica que suman un 7,29%. Por otra parte, también observamos que muchos encuestados manifiestan como problemas mundiales aquellos que reflejan los medios de comunicación, como puede ser el *conflicto entre Rusia y Ucrania* (CA47). Además, los problemas que destacan están vinculados en gran medida a factores políticos y económicos y no dan tanta relevancia a otro tipo de factores humanos, ambientales y sociales.

Tenemos la percepción de que todos los rasgos expuestos derivan de la pasividad en la que está inmersa gran parte de la juventud, que no se preocupa más allá de lo que le afecte directamente a ellos y a su entorno más cercano. Y la información que tienen de lo que

ocurre en el mundo viene dada por los medios de comunicación tradicionales que nos envían una visión muy sesgada del mundo, con lo cual los jóvenes no poseen ni la capacidad ni la motivación para indagar y cuestionarse más allá de la información que nos venden.

Los docentes entrevistados coinciden en que la percepción que posee el alumnado sobre los problemas mundiales es sesgada, ya que consideran que no conocen ni saben identificar las grandes problemáticas mundiales, y que se centran mucho en los problemas a nivel local y aquellos que muestran los medios de comunicación. Como podemos comprobar en el siguiente gráfico, con los datos extraídos de la encuesta al alumnado sobre la consciencia que posee de los problemas mundiales, se ve de forma muy clara que los que más conocen son aquellos que son más mediáticos, es decir, que tienen una elevada presencia en los medios de comunicación. Pues tomando las palabras de uno de los docentes, los medios influyen y *“son fundamentales a la hora de definir qué es lo importante para la gente. (...) Desgraciadamente hoy día los medios de comunicación banalizan aspectos fundamentales.”* (EP1:11)

Figura 17. Pregunta 10: De las siguientes realidades apunta el grado de conocimiento que tienes sobre ellas



Fuente: *elaboración propia*

Sí que es cierto que son conscientes de las grandes problemáticas mundiales entendidas estas como el hambre, la pobreza, las desigualdades, como ya hemos comentado antes. Sin embargo, tenemos la percepción de que aunque saben identificarlas no llegan a considerarlas como un problema que les pueda llegar afectar a ellos, sino más bien un problema a nivel global o general del mundo. Como destaca uno de los docentes:

Hombre está muy bonito decir que la paz en el mundo y...el hambre pero, no es que les

importe una mierda, hombre, por ellos que se acabaran esos problemas pero no se preocupan (...) mis alumnos están ya pensando en el paro y en la situación actual porque a ver si luego no va a haber plazas para ejercer. (EP2:24)

A este respecto, los docentes entrevistados destacan que el alumnado conoce los problemas pero aquellos más cercanos, esto es, el alumnado es “*más consciente de problemas locales y menos de los problemas globales*” (EP1:10) como ya aludimos anteriormente

Sí, tienden a irse a problemas de aquí, pero luego tienen otros imaginarios colectivos que también son de aquí pero que hacen referencia a otros países. (...) Pero se lee siempre desde la perspectiva española. Como ves siempre hay una perspectiva eurocéntrica, más que eurocéntrica iberocéntrica o hispanocéntrica. Lo que esté pasando en España, esos son los problemas que hay en el mundo. (EP4:14)

También indican que las causas de la percepción tan local de los problemas mundiales se debe a que vivimos en una “*sociedad egoísta*” (EP2:24), aseverando que además de ello “*los alumnos universitarios son cortoplacistas*” (Ibídem). Otra de las causas que expone otro de los docentes, siguiendo en esta misma líneas es que “*hoy en día, se está perdiendo un poco el valor de lo colectivo por el de lo individual, cada uno se preocupa mucho de lo propio y no empatiza tanto con la situación de otra personas*” (EP1:10) debido a que, tal y como destaca otro de los docentes,

estamos educados en la obediencia y en el individualismo y ya está, nos han acostumbrado aceptar que esto es el mundo que tenemos y así está hecho, y entonces pues no te metas en líos (...) es mucho más fácil el estar pasivamente en el mundo, acriticamente, y eso te lleva a desconocer todo eso. (EP4:14)

De lo que deducimos que en el fondo los jóvenes son un reflejo de la sociedad en la que vivimos, en el que nos educan desde todos los ámbitos para agentes pasivos y acrícos del mundo en el que vivimos.

Por otra parte, preguntamos al alumnado si conocían las causas de los problemas que habían destacado en la pregunta anterior del cuestionario y lo que pudimos comprobar es que hacen referencia a causas inmediatas o muchas veces coyunturales y no tanto a las verdaderas causas estructurales de los problemas, como destaca: “*A las más fáciles, a las más directas (...) no son capaces de ir más allá (...) van a lo inmediato*” (EP3:13), como ejemplo de esto es que aluden a las causas del hambre por ejemplo “*a la avaricia*”(CA20) “*a la indiferencia social*” (CA58) de “*a los políticos*” (CA25)... como estos ejemplos podemos encontrar muchos más referidos a otros problemas.

En este mismo argumento, los docentes observan lo mismo que nosotras, que la gran mayoría no conocen las causas, aunque alguno hace referencia a que a través de la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* han ampliado sus conocimientos y su grado de consciencia, como destaca un entrevistado: “*mis alumnos después de la orientación sí*” (EP2:25) refiriéndose a que después de cursar la asignatura con él el alumnado es capaz de identificar las causas de los problemas.

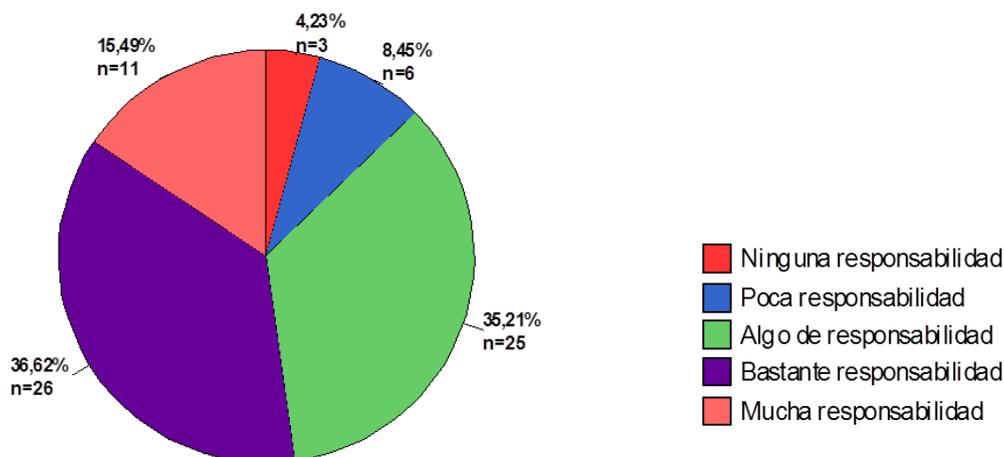
Por último, nos parece interesante añadir que uno de los docentes destaca que el desconocimiento ante la situación mundial deriva del sistema educativo existente:

la escuela desempeña una función fundamental para entontecer. El sistema educativo está también para eso, para tener a la gente acostumbrada, sobre todo, el mecanismo más poderoso del sistema educativo es enseñar a obedecer. Sin discutir en nada, si es justo o no es justo. Obedecer una cosa justa pues está muy bien, pero obedecer una injusticia es una barbaridad. Y eso lo enseñamos en las escuelas. Se enseña muy bien (EP4:14)

Consideramos, como han expuesto los docentes y parte del alumnado a través de sus respuestas, que la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* puede haber sido el inicio del proceso mediante el cual consigan aumentar su visión y su perspectiva de la realidad desarrollando así su conciencia crítica; a pesar de ello, queda mucho camino por recorrer para que la sociedad sea consciente de los problemas mundiales, de sus causas, consecuencia y las interrelaciones existentes que les vincula directamente ante ellas.

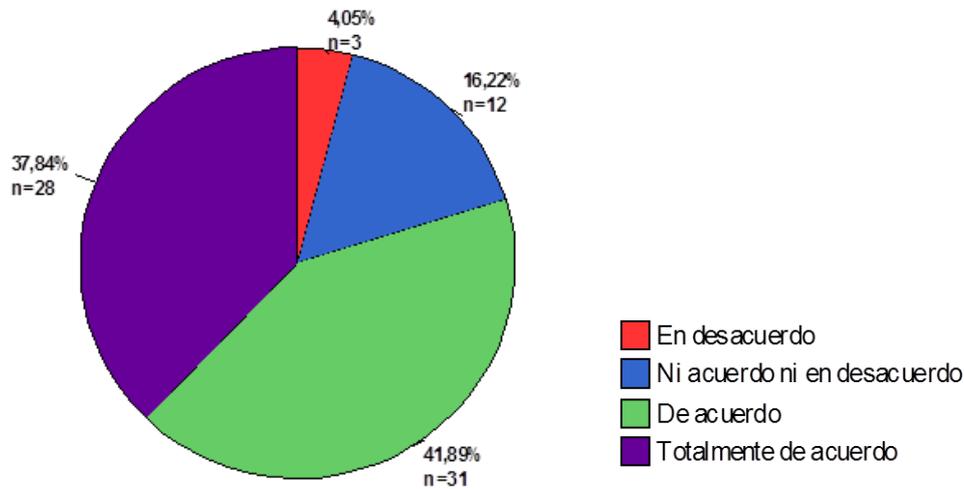
1.5.2. Corresponsabilidad

Otro aspecto a tener en cuenta, que nos parecía importante conocer, es el grado de corresponsabilidad que el alumnado asume ante la situación mundial como ciudadanos/as. Para ello, contemplamos cuatro preguntas dentro del cuestionario. Una de las preguntas que se realizó estaba relacionada con la pregunta 10 del mismo cuestionario que ha sido analizada en el punto anterior, abordando el grado de responsabilidad que consideraban tener ante las situaciones de la pregunta anteriormente mencionada (pregunta 10).

Figura 18. Pregunta 11: ¿Qué grado de responsabilidad consideras que tienes como ciudadano en las anteriores situaciones?Fuente: *elaboración propia*

Algo más del 50 % respondía que tenía mucha o bastante responsabilidad; el 35 % aproximadamente consideraba que tenía algo de responsabilidad y al menos del 13% creía que no tenía o tenía muy poca responsabilidad antes las situaciones planteadas. Esto nos lleva a pensar que más de la mitad de los encuestados no sienten una vinculación directa con lo que sucede a nivel mundial, es decir, que su modo de vida, actitudes y hábitos diarios puedan estar influyendo en aspectos de la sociedad.

En relación con esta cuestión también les planteamos otra de carácter más general en la que tenían que apuntar el grado de conformidad con la siguiente afirmación: *“como ciudadano o ciudadana tengo la capacidad para contribuir a mejorar los problemas mundiales”*. En esta pregunta observamos que una amplia mayoría, casi el 80% de la población encuestada estaba totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación, un 16 % no tenía una posición bien definida, no estaba ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 4% estaba en desacuerdo con esta afirmación. Nos sorprende que de modo general el alumnado sí que se considera agente de cambio que pueden llegar a contribuir, paliar y mejorar los problemas mundiales y, por el contrario, el porcentaje de aquellos que sienten y expresan su corresponsabilidad ante la situación mundial es mucho menor.

Figura 19. Pregunta 8e: Como ciudadanos o ciudadanas tenemos la capacidad para contribuir a mejorar los problemas mundiales

Fuente: *elaboración propia*

En relación con ambas preguntas les dimos la oportunidad de que explicaran el motivo de su respuesta, el por qué se consideraban o no responsables de la situación.

Los que se sentían corresponsables aludían a que su estilo de vida fomentaba ciertas situaciones de desigualdad, como por ejemplo: *“existe una gran relación entre estas situaciones y las decisiones y actos que llevo a lo largo de mi vida en mi día a día”* (CA31).

También destacamos otro grupo de personas que resaltaban a los ciudadanos como un actor fundamental en este tipo de situaciones, reconociendo la responsabilidad que poseen: *“la responsabilidad individual es fundamental para la responsabilidad colectiva”* (CA53) o, *“es deber del ciudadano colaborar para conseguir una sociedad de bienestar en donde todas las personas tengan las mismas oportunidades. El grado de responsabilidad de cada persona es alto, entre todos si colaboramos, se puede hacer un mundo mejor”* (CA44).

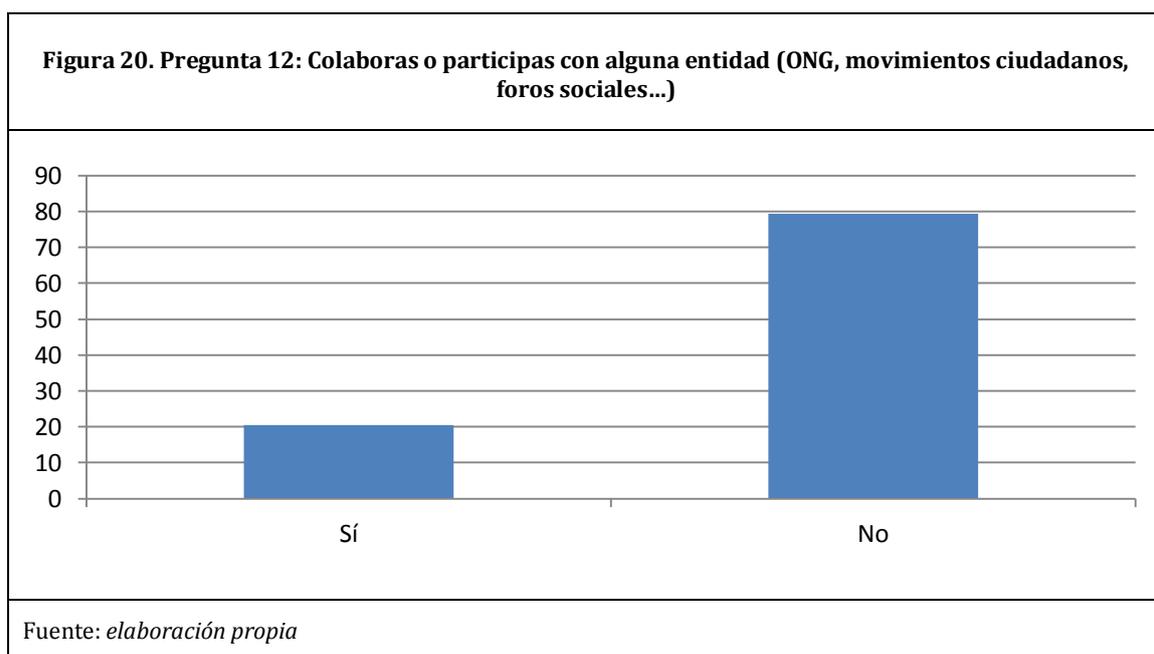
Otros también consideraban que tenían responsabilidad, pero esta era menor con respecto a otros actores con más poder que ellos a su juicio, un ejemplo es: *“todos somos de alguna manera responsables, aunque los ciudadanos de a pie poco podemos paliar el problema, en comparación con lo que pueden hacer los Estados y las grandes empresas”* (CA41), y otros hacían únicamente responsables a este grupo: *“los que tienen el poder son los verdaderos responsables”* (CA11)

En suma, nos parece importante destacar, tal y como muestran los gráficos, que existe un pequeño número de personas que sienten que no tienen responsabilidad ante los problemas mundiales justificándolo de esta manera:

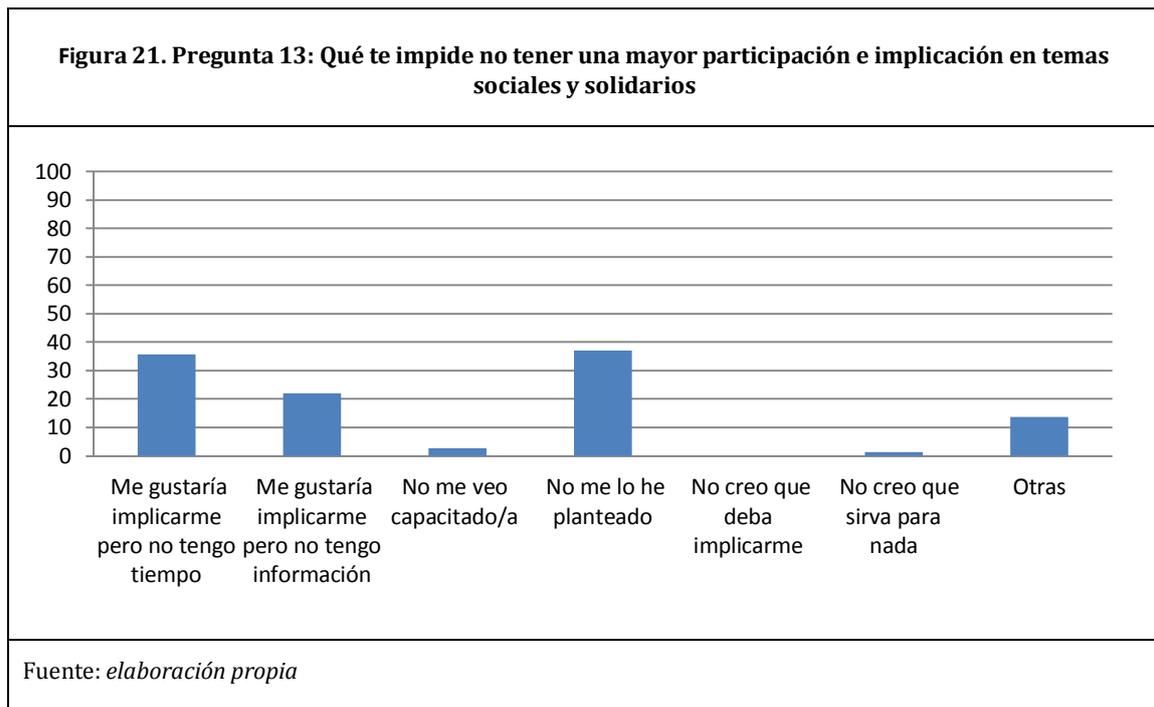
el ciudadano de a pie ninguna. Me estáis echando la culpa de algo que no he hecho. Yo por ejemplo, no veo ni un duro de lo que se llevan las empresas que sacan Coltán. Indirectamente sí que lo utilizamos en componentes electrónicos, pero el problema no es ese, el problema es que mi Estado, la forma de economía y los intereses no producen que se hagan componentes electrónicos con otros minerales, sin que exploten a personas. Evidentemente no nos vamos a quedar sin tener por ejemplo un teléfono móvil por culpa de ellos. (CA8)

Los docentes y la experta consideran en su amplia mayoría que el alumnado no se siente responsable e incluso exponen que se sienten víctimas, tal y como destaca uno de los docentes entrevistados. Por otro lado, la experta considera que para que el alumnado se sienta responsable ante la situación mundial es necesario *“que se sienta parte del problema y como parte del problema, parte de la solución”* (EE:18); sin embargo, como hemos podido comprobar mediante el testimonio de algunos de los alumnos, no se sienten parte ni del problema ni de la solución. Una perspectiva que los docentes también comparten: *“tienden a hacer responsables a las personas que consideran que tienen más poder que ellos y que ellas y están por encima: los gobiernos, personas que están arriba en la escala de poder según su visión”* (EP3:14)

Valoramos de forma positiva que el alumnado considere y sienta que tiene un grado de responsabilidad con y para el mundo, pero esta corresponsabilidad se diluye puesto que la gran mayoría no colabora ni participa en ninguna entidad o asociación, por lo tanto, esa responsabilidad no se ve reflejada en el compromiso social, tal y como muestra el siguiente gráfico.



Puede observarse que el 80 % de las personas encuestadas no participa ni colabora con ninguna entidad de índole social, aunque de ese porcentaje el 81% sí que considera que debería implicarse. Por eso, les preguntamos que les impedía vincularse en temas sociales y solidarios, y pudimos comprobar que esta desvinculación se debe a varios motivos, por una parte, muchos apuntaban que ni si quiera se lo habían planteado y otros, por el contrario, sí que les gustaría implicarse pero acusan a la falta de tiempo y de información como los motivos de fundamentales.



A pesar de ello, los entrevistados destacan que los motivos a lo que ellos aluden para no movilizarse *“no son los factores determinantes”* (EP1:12), atribuyendo la falta de responsabilidad y de compromiso social a la falta de sensibilización, el egoísmo y el individualismo de la sociedad que a su vez viene dado por la educación que recibimos como destaca

pues porque la educación que estamos recibiendo va en esa línea (...) se está educando a la gente joven en muchos derechos y pocas responsabilidades ¿no? Y hay que responsabilizarse de lo que hacemos, no solamente de lo que hacemos para nosotros mismos sino de cómo lo que hacemos repercute a los demás(EP1:12)

En este mismo sentido también la experta alude en su entrevista que *“mucha gente no quiere asumir esa responsabilidad”* (EE:19)

Por último, nos gustaría destacar el comentario de uno de los docentes entrevistados en el que alude a la pasividad del alumnado en relación con el mundo en el que viven, lo que

produce una escasa responsabilidad ante dichas situaciones.

Si no tienen consciencia de que ellos puedan cambiar el mundo, de la responsabilidad pues...y ven los mecanismos, las causas de la desigualdad, sí que ven las consecuencias (...) Pero lo ven como algo ajeno, no ven las causas ni se sienten responsables, ni creen que puedan hacer nada para cambiarlo por lo tanto, ¿cómo se van a poner en marcha?(EP4:16)

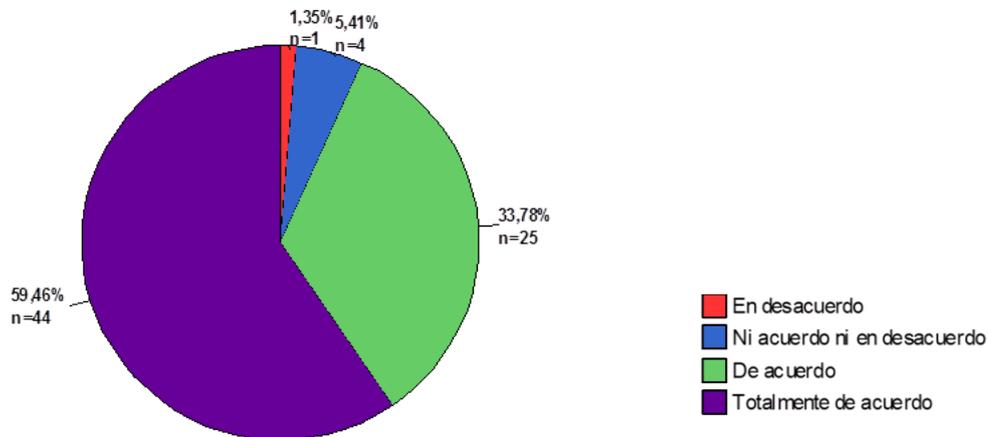
Estamos totalmente de acuerdo con este punto de vista, porque consideramos que aunque el alumnado tiene una serie de conocimientos sobre lo que ocurre en el mundo son muy poco concretos; debido, por una parte, a la masificación de información que nos llega a lo largo del día y que en muchas ocasiones no se sabe discernir, por otra, por el escaso eco que se hace de muchas situaciones que ocurren en el mundo por parte de los medios de comunicación. Pero la mayoría del alumnado se siente desvinculado a esas situaciones lo que les impide que se movilicen.

Esto nos lleva a considerar que es necesario crear cauces que fomenten la participación y la responsabilidad en las personas, haciéndoles entender y ofreciendo recursos para que comprendan que ellos como ciudadanos son parte del mundo y, por lo tanto, agentes promotores de cambio, o lo que es lo mismo parte del problema y parte de la solución, sin derivar su responsabilidad hacia otras personas o agentes o escudándose en la pasividad de los demás.

1.6. Responsabilidad del docente

Para finalizar queremos concluir este apartado con aquello que nos ha incitado a realizar la investigación, esto es, la función y responsabilidad que poseen los docentes hacia la transformación mundial.

Para ello, planteamos al alumnado si consideraban la función del docente fundamental para conseguir un mundo más justo y equitativo.

Figura 22. Pregunta 8c: El ejercicio del docente es fundamental para conseguir un mundo más justo y equitativo

Fuente: *elaboración propia*

Más del 93 % apuntaban su conformidad, estando de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el ejercicio de la docencia es fundamental para la transformación social. Además, muchos de los alumnos, en alguna de las respuestas abiertas, aludían a que el grado de responsabilidad que tenían como ciudadanos hacia la transformación aumentaba debido a su condición de docentes, como comprobamos en estas afirmaciones:

“como futuro docente tengo la responsabilidad de crear mentes críticas que intenten afrontar los problemas y sean conscientes de la gran desigualdad” (CA14)

Creo que tengo una responsabilidad elevada, mayor que la media, porque soy maestro. Y aunque no ejerzo, creo que un maestro representa la educación allá donde va y con ello también el conocimiento de este tipo de cuestiones, por ello debe tratar de difundirlas e intentar que quienes le rodean contribuyan a mejorar esas situaciones en la medida de lo posible (CA21)

Esta perspectiva de la función del docente también la comparten los docentes y la experta, tal y como se deducen de sus declaraciones:

de alguna manera las personas que más posibilidades tenemos desde el ámbito...del social de incidir en la transformación, es decir, un docente tiene que sentir que realmente puede cambiar el mundo por lo que hace porque está influyendo sobre un grupo de personas a las que puede ayudarles a pensar críticamente, a motivarles a la acción, o sea, el docente puede cambiar el mundo y de hecho lo que de alguna forma

somos, productos de la educación que recibimos(EP1:13)

Freire decía que la educación por sí sola no cambia el mundo, pero cambia la mente de las personas que van a cambiar el mundo (...) si tú como docente no,, no puedes educar para que sean ciudadanos y ciudadanos activos y críticas.....mal vamos, porque tienen que buscar otras cauces para ser personas críticas, entonces... (EP3:14)

Es que el maestro, su granito de arena tienen que ser en todas las aulas y todos los años que de clase; intentar sensibilizar, que aprendan, que sea una sociedad mej.,Es que es la base,es que jugáis con la materia prima, fundamental. (EP2:28)

Sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados consideran que el alumnado formado en del Campus de Segovia, en concreto, no está siendo formado adecuadamente para cumplir esta función tan importante, con lo que estamos de acuerdo, tal y como se deduce de sus palabras:

“No, no está preparado, pero nuestra obligación es que esté preparado para que la cumpla. No, no está preparado”. (EP4:16)

Igualmente consideran que aunque no están completamente formados, la asignatura les ha permitido dar los primeros pasos que les capacitarán y les permitirán seguir educándose y formándose en EpD. Destacamos la siguiente afirmación de la EP1:

sería bueno que hubiera una mayor formación pero creo que sí que hay, se han dejado lo mimbres (...) a través de la formación que se les imparte de modo que se genere una conciencia adecuada para que la gente continúe formándose y continúe involucrándose en los problemas sociales (Ibídem:13)

Porque como destaca la experta,aunque solo se trata de una asignatura, no podemos olvidar que es un proceso que *“va despertando esas capacidades y va tomando conciencia en lo que ellos como sujetos pueden hacer” (EE:20)*

No obstante, aunque los docentes estén formados queda otro problema por resolver como destaca uno de los docentes, la necesidad de cambiar nuestro sistema educativo porque: *“cambiando el sistema educativo, cambias la educación, y cambiando la educación, pues has cambiado la mente de las personas que pueden cambiar el mundo”. (EP4:16)*

Está claro que tenemos que cambiar pero lo difícil se presenta cuando hay que plantear los pasos y la dirección hacia donde debemos ir avanzarlo para conseguirlo. Algunos docentes encuestados exponen que es necesario desde la universidad que *“el alumnado viva experiencias significativas (...) y el profesorado fuéramos referentes, fuéramos ejemplos”*

(EP4:17). En este sentido, señalan que es necesario *“evitar que las asignaturas tengan una estructura tradicional, más basada en la repetición o en la asignación de contenidos (...) deberíamos basarnos más en metodologías participativas”* (EP1:14)

Otros, aluden a la necesidad de la transversalización y que la universidad se implique introduciendo *“acciones formativas desde diferentes partes, que la sociedad entre en la universidad y que la universidad salga a la sociedad porque eso no se hace mucho”* (EP3:14) Y en este mismo sentido, un tercer docente, considera que la universidad debe proporcionar una

formación complementaria y esa formación debe estar acompañada de aportar experiencias, pues relacionadas con el voluntariado de la participación social (...) lo que hoy podría llamarse aprendizaje servicio (...) pues eso debería estar favorecido y desde ahí se podría generar una mayor, bueno pues, implicación del alumnado y cuando uno está implicado pues se da cuenta que necesita información y la demanda y la busca y seguramente la encuentra. (EP1:14)

Concluyendo, en este apartado opinamos que la formación inicial del profesorado dista mucho de ser una formación crítica y reflexiva, creemos necesario fomentar la educación y formación en EpD, para que los futuros docentes puedan cumplir la función de transformación social desde su ámbito tanto profesional como personal, porque ahora no consideramos que estén preparados para ello. En este sentido, la formación inicial del profesorado es fundamental para conseguirlo, puesto que si no se realiza desde el principio será mucho más complicado que los profesores se conciencien con estos temas y, además, si esto no ocurre será prácticamente imposible que las futuras generaciones sean ciudadanos globales, proactivos y con conciencia crítica. Por este motivo, desde la Universidad se debe apoyar más a estos temas para que se inserten verdaderamente en ella, trabajarse en todos los ámbitos y que no sean acciones aisladas que dependan de la voluntad del docente. Es necesario educar a personas y formar a profesionales que persigan una transformación social.

2. CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo e introducir el siguiente nos parece interesante realizar unas pequeñas conclusiones en relación con los objetivos propuestos para la investigación.

A. Conocer la perspectiva y el grado de conocimiento que posee el alumnado de Grado en Educación Primaria del Campus de Segovia sobre la EpD.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo la gran mayoría del alumnado

conoce el término de EpD, pese a ello son muy pocos los que son capaces de dar una definición aproximada del mismo, llegándolo a confundir o a relacionar con otros términos.

En un primer momento pensamos que conocerían el término un porcentaje más elevado del alumnado encuestado, ya que se trabajó explícitamente en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, pero el hecho de que no se haya seguido trabajando a lo largo de la carrera hace que pierda continuidad y relevancia para el alumnado.

Como hemos aludido anteriormente y también nos muestran los resultados de las encuestas, es un término que se confunde con otros aspectos similares y vinculados con él, sobre todo con la Educación en Valores. Es cierto que este tipo de educación es una parte importante de la EpD, pero también lo son las actitudes, hábitos y conocimientos. Esta confusión conceptual radica en que es la única asignatura en la que se trabaja la EpD, se tratan al mismo tiempo otros muchos conceptos y, además, se da una especial importancia a la educación en valores. Consideramos que al ser una única asignatura, en la que se trabaja la EpD de forma explícita y casi también de forma implícita, provoca que no se asienten ni se lleguen a conocer de la manera más oportuna los términos y la aplicabilidad que posee.

Prácticamente el total del alumnado encuestado considera importante trabajar la EpD en la etapa de Educación Primaria, puesto que consideran necesario dar a conocer desde edades tempranas la realidad mundial, así como una serie de valores y actitudes que promueve la EpD; aspecto con el que también estaban de acuerdo los docentes entrevistados. No obstante, destacamos que aún existe una barrera mental en su aplicabilidad puesto que algunos alumnos/as no contemplan que se deba trabajar de forma transversal, en oposición de lo que expresa la literatura de EpD con respecto a esta manera de abordarla y como corroboraba Torrego (2004), la EpD debe abarcar todos los aspectos de la vida y en este sentido la escuela cobra un especial protagonismo.

Otra de las dificultades que encontramos es que un número elevado del alumnado considera que la EpD no se debe trabajar o no se puede en todas las áreas. En nuestra opinión esto deriva de la falta de formación y experiencia que poseen en estos temas, puesto que como han manifestado casi todos los entrevistados se puede y se debe aunque de modos distintos. Y esta falta de formación derivará en que en un futuro tengan dificultades de llevarlo al aula, ya que no dispondrán ni de los contenidos ni de las herramientas necesarias para ello.

Obviamente, no podemos olvidar que la EpD es un proceso, el cual entendemos que se inició para muchos alumnos/as con la asignatura anteriormente mencionada; sin embargo ese proceso apenas duró cuatro meses puesto que no se ha seguido trabajando a lo largo de la carrera, salvo en contextos o actos demasiado puntuales, lo que ha provocado que tengan

una visión muy parcial y dificultará su puesta en práctica, tanto a nivel personal como profesional.

B. Conocer la perspectiva del profesorado y el alumnado sobre la EpD y la necesidad de trabajarlo en el Grado en Educación Primaria

La EpD se debería trabajar en todas las etapas educativas incluso en la universitaria, porque no solo se debe pretender formar a profesionales sino a personas, ciudadanos éticos, reflexivos y críticos que ejerzan su profesión desde la responsabilidad social.

Es ahí donde radica la importancia de trabajarlo en la universidad, importancia que se acrecienta cuando se trata de formar a los futuros docentes, que serán los que se encarguen de la educación y formación de miles de niños.

Los profesores entrevistados, que son los que imparten la asignatura, destacaban dos opiniones diferentes: de una parte, tres de ellos, consideraban muy importante y fundamental tratar estos temas de manera explícita en el aula a través de un enfoque socio afectivo; mientras que otro docente consideraba que lo fundamental era aportar contenidos y conocimientos al alumnado, dando más importancia a la formación académica que a la formación de personas.

Tres de los docentes advertían de la importancia de trabajar estos temas, puesto que como señalaban a través de la educación se pueden ir modificando actitudes, hábitos, valores... que promuevan la transformación social. También admitían que es necesario abrir las mentes y fomentar una educación alternativa, crítica y responsable que promueva una ciudadanía global; lo que se puede trabajar desde la formación inicial del profesorado.

Además, como se observa, muchos de los alumnos y alumnas viven ajenos al mundo que les rodea. Por ello, hay que empezar a despertar conciencias de forma que estos temas marquen a las personas, porque esta será la única manera de que puedan llevarlo a cabo en las escuelas; dado que, como señalaban, en la actualidad no se trabaja la EpD en las escuelas porque los docentes no han sido formados para ello.

C. Conocer la presencia de la EpD en el Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia

Podemos afirmar que la presencia de la EpD en el Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia es muy escasa, reduciéndose a un bloque de contenidos dentro de una asignatura.

A pesar de que todos los docentes aludían a la importancia de trabajar estos temas

transversalmente hemos comprobado que en este caso no se lleva a cabo, y en el caso de que se realice es de forma muy puntual, normalmente vinculado a profesores que muestran especial sensibilidad hacia estos temas o incluso son aquellos que imparten la asignatura.

Como ya comentamos, entendemos que este hecho viene dado por la poca formación y concienciación que tiene el profesorado universitario hacia estos temas, centrándose únicamente en su materia y en los contenidos propios de la misma.

En el ámbito no formal tampoco podemos considerar que haya una gran oferta de formación en este aspecto y, por ello, los universitarios encuestados consideraban oportuno y necesario que se ofertara más. Sin embargo, hemos podido comprobar, por experiencias pasadas, que aunque sea el mismo alumnado quien demanda más formación, cuando se ofertan y convocan cursos y actividades manifiestan muy poca implicación.

Todo esto supone un círculo vicioso que difícilmente se puede romper desde la pasividad reinante, dado que existe un mínimo interés por formarse, si posteriormente no lo hacen nunca serán capaces de ver su importancia; lo que a su vez se ve reforzado por el hecho de que desde la educación formal no se da prácticamente importancia a estos temas.

Desde una perspectiva positiva, hay que tener en cuenta que el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid es uno de los pocos centros universitarios públicos que contempla la EpD de manera explícita y, aunque no podemos ser conformistas, hay que reconocer que esto supone una pequeña semilla que en un futuro servirá para que tengan otra perspectiva tanto a nivel personal como profesional, que facilite su inclusión en las aulas con el objetivo de formar a ciudadanos globales, reflexivos, críticos y proactivos ante la transformación social.

De aquí que concluyamos en la importancia de incidir en dos aspectos para fomentar la EpD en el alumnado de magisterio: la necesidad de formar a los docentes universitarios para que valoren su importancia, se conciencien y de esta manera poder aplicarlo en el aula; y la necesidad de proporcionar más formación complementaria sobre estos temas desde una perspectiva interesante y motivadora para los alumnos, que sea beneficiosa en su ámbito personal y profesional

D. Diagnosticar la conciencia crítica del alumnado del Grado en Educación Primaria

Aunque el paso por la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, según Martínez Scott (2014), supusiera un pequeño cambio de perspectiva ante la realidad mundial, ya que según ella “*acceden a su formación inicial mostrando actitudes de indiferencia y pasividad*

hacia la realidad" (Ibídem:270); observamos que en la actualidad su visión y actitud hacia el mundo sigue muy marcada por la pasividad. Hecho que nos parece muy negativo puesto que los maestros y maestras deberían ser capaces de mostrar a sus alumnos una visión crítica hacia la misma.

Esta actitud y posición hacia el mundo deriva en gran medida de la sociedad en la que vivimos, y en la que la educación y los medios de comunicación tiene una labor muy importante en crear ciudadanos pasivos y acríticos, que es como se muestran muchas de las personas encuestadas y también como lo señalan los docentes encuestados.

A pesar de que creen que pueden ser agentes de la transformación social, posteriormente alegan que hay otras personas que tienen mayor capacidad para promover el cambio, por lo tanto eluden y descargan su responsabilidad en ellas. Este hecho viene motivado porque se sienten ajenos a lo que ocurre a nivel mundial más allá de su entorno más próximo.

Todo ello provoca actitudes pasivas que no les deja movilizarse ni actuar para el cambio, como puede demostrarse puesto que tan solo una mínima parte los que colaboran o participan con ONGs, movimientos sociales..., y los que no lo hacen aluden a excusas muy superficiales, como por ejemplo a la falta de tiempo o información, cuando la verdadera causa radica en la inmovilidad, en la falta de empatía, en el egoísmo y el individualismo propio de la sociedad en la que vivimos; alejándose así de los propósitos que marca la EpD basados en la conciencia crítica, la proactividad y la corresponsabilidad.

E. Valorar si la formación en y para EpD es adecuada y suficiente para el futuro tanto profesional como personal del alumnado de Grado en Educación Primaria

Después de todo lo comentado anteriormente podemos concluir que la formación y la educación que se ofrece desde la universidad es adecuada, pero no suficiente, puesto que tan solo se trabaja en una asignatura y no vuelve a tratarse de manera explícita ni prácticamente implícita en otro momento de la carrera.

En cuanto a la EpD que se trabaja, consideramos que, lo poco que se realiza, se hace de manera adecuada y respeta lo que refleja la literatura sobre estos temas, aunque es necesario decir que está muy condicionada por el docente que la imparta. Entendemos que se aplican métodos socio-afectivos en los que cobran especial importancia las vivencias, sentimientos y reflexiones, que fomentan el despertar de las conciencias, y esto posibilita que las personas comiencen a ser proactivas. No obstante, y tal como hemos destacado en otras ocasiones, uno de los docentes centra más su enfoque en el desarrollo de contenidos y

conocimientos; pero consideramos que esta perspectiva no es del todo adecuada porque el basarse solo en estos aspectos no permite conectar con las persona y, por lo tanto, no se les estimula para pasar a la acción.

La insuficiencia puede más que la adecuación, es decir, pesa más la escasez de acciones de EpD en el ámbito formal y no formal; por lo que los futuros docentes no salen bien formados en este aspecto, por muy adecuada que sea la formación, no es bastante. Por lo tanto, los docentes formados en esta universidad no están capacitados para cumplir la función de la transformación social a través de la educación.

El hecho de que se nos siga formando más que educando en métodos tradicionales, basados en una educación bancaria y no en una educación de y para la libertad de pensamiento y acción, supone que se perpetúe el actual modelo. Por este motivo, es necesario educar en EpD y en otras pedagogías críticas desde la universidad, para que esto se puede llegar a reflejar en todas las etapas educativas, para conseguir formar ciudadanos y ciudadanas globales, críticas y comprometidas ante la realidad existente, con vistas al cambio y la transformación social para conseguir un nuevo orden mundial más justo, equitativo y solidario.

Para finalizar y tras haber realizado la investigación, analizados los datos y sacadas las conclusiones, consideramos oportuno y necesario realizar una propuesta de intervención educativa para dar respuesta a las necesidades encontradas durante el diagnóstico; por lo que en el siguiente capítulo plantaremos una posible propuesta para completar la formación inicial del profesorado en EpD, puesto que si no se educa ni se forma en ello será muy complicado que luego se lleve a la práctica, algo totalmente necesario si queremos conseguir una transformación social para un mundo más justo y equitativo.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE ACCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que exponemos a continuación ha sido elaborado teniendo en cuenta su posible aplicación, puesto hemos querido aprovechar el TFM para realizar una propuesta que dé respuesta a los problemas y necesidades detectadas en la investigación y con la perspectiva de que se pueda llevar a cabo.

Para el diseño del proyecto nos hemos basado en el instrumento de planificación del *Enfoque Marco Lógico*, el cual lo hemos usado como base adaptándolo a las necesidades y características del proyecto, al entender que al tratarse de un proyecto de EpD no reúne las características propias para poder plantearse con esta herramienta en su totalidad.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

2.1. Título:

Espacio de oportunidades para la transformación social en Segovia

2.2. Localización

Esta propuesta se enmarca en Segovia y se llevará a cabo en el *Campus "María Zambrano"* de Segovia, perteneciente a la Uva, y en diferentes centros educativos de algunos barrios de la capital.

2.3. Plazo de ejecución

- **Fecha de inicio:** Octubre
- **Fecha de finalización:** Mayo
- **Periodo total de ejecución:** ocho meses

3. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL PROYECTO

3.1. Contexto

La Universidad de Valladolid está compuesta por cuatro campus: Valladolid, Soria, Palencia y Segovia; siendo Valladolid la sede central, mientras que a los otros se les denomina campus periféricos. Cabe destacar como señala Martínez Scott, que *"cada campus e incluso cada centro se organiza de forma independiente pese a que todo se encuentra centralizado a través de Valladolid"*. (2014:154)

Centrándonos ya en el campus que nos compete (Segovia) decir que en él se imparten ocho grados, entre los cuales está el grado en Educación Primaria, en el que durante el curso

2013/2014 estuvieron matriculadas 421 personas.

Como presentaremos más adelante esta propuesta de proyecto también tendrá en cuenta la etapa de Educación Primaria en el ámbito escolar, por lo que nos parece interesante comentar que existen 16 centros educativos en Segovia: 12 colegios públicos y 4 concertados, con un total 3358 estudiantes en la etapa de Educación Primaria.

3.2. Justificación

Partiendo de la investigación realizada, observamos que desde la formación inicial del profesorado no se fomenta adecuadamente una educación reflexiva ni crítica, que promueva una transformación social y una ciudadanía global desde un tipo de educación que forme a las personas en conocimientos y actitudes, para poder llevar un modo de vida acorde a unos valores, como son: la justicia social, la proactividad, la solidaridad y el respeto.

Por ello, entendemos que es necesario completar y enriquecer la formación que se realiza desde la institución universitaria para intentar llenar estos vacíos formativos, y así promover una alternativa de modelo educativo basado en una educación crítica y transformadora, en oposición al modelo institucionalizado y tradicional que impera en la escuela (en todos los niveles, incluso el universitario) que solo se basa en la adquisición de conocimientos y la memorización por repetición; y esta posición rígida “*niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda*”(Freire, 2007:73) A este tipo de educación Freire lo denominaba: *educación bancaria*, en la que el proceso de educar se convierte “*en un acto de depositar*” (*Ibídem*) en el que “*los educandos son los depositarios y el educador quien deposita*” (*Ibídem*:72).

Freire fundamentaba su discurso en el hecho de que este tipo de educación depositaria no capacita promover en las personas la conciencia crítica, que les capacite su inserción en el mundo globalizado, provocando que no se sientan agentes transformadores ni parte del mismo. Es decir, cuando más se asienta en ellos la pasividad, más se anula el poder transformador, favoreciendo así los objetivos del sistema mundial en el que estamos inmersos y que controla el pensamiento e impide pasar a la acción, conduciendo inevitablemente a las personas a adaptarse sin llegar a cuestionarse nada más.

En definitiva, es necesario cambiar los patrones de educación existentes para que no se basen en el “*depósito de contenidos, sino en la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo*” (*Ibídem*:83)

En concordancia con este pensamiento, consideramos que este proyecto no debe basarse exclusivamente en aspectos teóricos, sino que a través de la práctica se consiga formar al

alumnado de Grado en Educación Primaria de forma que puedan vivir y experimentar el potencial educativo que posee la EpD y la pertinencia y posibilidades que tienen de trabajarlo en el aula. Por eso, nuestro proyecto consiste en que el alumnado beneficiario de este proyecto pueda realizar acciones de EpD a través de la educación no formal dentro de la etapa de la Educación Primaria.

Existen tres razones que nos llevan a plantearnos esto:

- Una primera relacionada con que al ser estudiantes de Grado en Educación Primaria consideramos que es importante que vean, comprendan y experimenten las posibilidades que existen de llevarlo al aula desde una perspectiva global.
- Una segunda razón por la que entendemos que es necesario fomentar actividades extraescolares alternativas que no solo promuevan la adquisición de conocimientos o se queden en aspectos meramente lúdicos o centrados en la práctica deportiva
- Y una última razón que surge tras analizar el trabajo de fin de máster que tuvo como objeto de estudio *el estado de la EpD en las escuelas de Educación Primaria en la ciudad de Segovia*, realizado por González (2013), ya que observamos que en esta ciudad sí que existe una conciencia hacia estos temas por parte de los docentes de las escuelas Segovianas, sin embargo, tienen una presencia muy puntual y con un corte demasiado caritativo-asistencial (primera generación), por lo que consideramos que es necesario educar y formar a los niños en EpD.

A través de este proyecto, enmarcado en el ámbito no formal, pretendemos que consiga a influenciar al ámbito de la educación formal, puesto que planteamos un proyecto

con clara vocación de influir en el currículo escolar, con sus claras aportaciones al cambio social y cultural con respuestas imaginativas e innovadoras a los múltiples interrogantes que plantea una formación crítica con el modelo de desarrollo. (Vázquez 1998:24)

Entendemos que el ámbito no formal nos ofrece ventajas ante el ámbito formal “*por la posibilidad de trabajar ámbitos temáticos, problemáticas no sujetas a percepciones curriculares*” (Ibídem:155), es decir, este ámbito nos ofrece la libertad de realizar un propuesta que no esté coartada por lo que la legislación entiende como “importante enseñar”.

3.3. Antecedentes:

Hasta la actualidad, no se ha planificado ningún proyecto como el que presentamos a continuación, no obstante, sí que existen ejemplos de proyectos y actividades relacionadas con el tema en la ciudad de Segovia, que han sido promovidos desde el ámbito universitario y que, aunque no todos compartan el tema, sí que poseen una estructura similar con el que proponemos. Además, hay que destacar que existen varios TFM, tesis y artículos que reparan en la importancia de mejorar la formación en esta línea pedagógica a los futuros docentes, como por ejemplo destacan: Martínez Scott, Gea y Barba: *“es preciso reforzar la formación de formadores y formadoras en EpD incidiendo en metodologías activas y participativas, así como impulsar redes de intercambio de experiencias y potenciar seminarios de formación prácticos”* (2012:33)

Entre los antecedentes más significativos a este proyecto nos encontramos con:

- El seminario de EpD: que se describe en el **ANEXO VIII**
- Asignatura de Universidad y Compromiso Social: descrita en el **ANEXO VIII**
- Asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad: que fue descrita en el [Capítulo I punto 3.1.](#)

Cabe destacar otra serie de cursos y jornadas que en menor medida también pueden considerarse antecedentes al proyecto, como son:

- *Curso de ICID* promovido por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UVa durante los cursos académicos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, que se desarrollaba en todos los Campus de la universidad. Tenía un carácter semipresencial y una duración de 75h.
- *Curso de Desarrollo y Ciudadanía Global. Participación e incidencia para la transformación social.* Al igual que el anterior ha sido promovido por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UVa y se ha llevado a cabo en todos los campus durante los cursos académicos 2012/2013 y 2013/2014.
- *Jornadas de Educación para el Desarrollo: una mirada crítica* en el Campus de Segovia. Fueron promovidas desde la asignatura de Educación para la Paz y la igualdad y llevadas a cabo en del 19 al 21 de Octubre 2011/2012.
- *Curso de Cooperación Educativa en África:* Se desarrolló del 22 al 24 de noviembre de 2013 en el Campus de Segovia. Fue organizado desde la “Asociación para el Desarrollo Social de los Pueblos” y el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid (Sección de Segovia). Estas jornadas estaban dirigidas al alumnado de la Universidad de Valladolid que

estuviera interesado participar en un programa de voluntariado, con posibilidad de reconocimiento académico como prácticas externa en Ganha.

Finalmente, destacar el programa de Deporte Escolar, detallado en el **ANEXO VIII**, a pesar de no estar relacionado con el tema, nos ha servido de modelo y referente para plantear y estructurar este proyecto.

4. POBLACIÓN BENEFICIARIA Y OTROS ACTORES IMPLICADOS

4.1. Población beneficiaria directa

Podemos distinguir dos grupos de población beneficiaria.

- Por una parte, el alumnado de Grado en Educación Primaria que asista al curso, que está estimado para dar cabida a unas 30 personas.
- Por otra parte, el alumnado de Educación Primaria de los centros públicos de Segovia capital que asistan a los talleres que se impartan, estimando un máximo de 20 personas por centro, lo que hace un total de 240 personas.

4.2. Criterios de determinación y selección de la población beneficiaria directa

Para establecer los criterios de selección recurrimos a los grupos de población beneficiaria directa.

- Para el alumnado universitario, el único criterio de selección que se cumplirá será el orden de inscripción, también se tendrá en cuenta la disponibilidad para la asistencia tanto a las sesiones formativas como a los talleres en los colegios
- Para el alumnado escolar, se establecerá como criterio de selección la edad, siendo de 8 a 12 años, así como el orden de inscripción como criterio.

4.3. Población beneficiaria indirecta

En este caso podemos encontrar diferentes grupos de población beneficiaria indirecta, que señalamos a continuación:

- profesorado de la universidad
- profesorado de los colegios
- alumnado de Educación Primaria de magisterio
- ONGs
- familias

5. BASES DEL PROYECTO

5.1. Análisis del problema:

Entendemos que el problema principal consiste en la falta de conciencia de la población ante los problemas existentes en el mundo, derivado de la ausencia de responsabilidad, tanto individual como social, que hace imposible plantearse la acción y la transformación hacia un mundo más justo y equitativo.

Teniendo en cuenta lo dicho, pensamos que una de las causas de esta pasividad y desconocimiento radica en el modelo educativo imperante, fundamentado en la adquisición de conocimientos, dejando a un lado la educación de las actitudes y las habilidades y tomando como valores primordiales el egoísmo, la competición y el individualismo. Este sistema educativo, en el que estamos inmersos, educa a las personas en la pasividad, en la no reflexión; es decir, formando personas acríticas y obedientes, como señala uno de los docentes entrevistados *“el mecanismo más poderoso del sistema educativo es enseñar a obedecer, sin discutir nada, si es justo o no es justo”* (EP4: 12), que no piensan más allá de su entorno cercano, no se plantean si tienen algo de responsabilidad sobre lo que ocurre en el mundo y si como ciudadanos y ciudadanas tienen capacidad de transformar esa realidad injusta.

En este sentido *la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación* incluye que entre los fines de la educación debe estar

la formación para la paz, el respeto a los Derechos Humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (p.17165)

A pesar de que la ley lo contempla, si se analiza dicha Ley y los Reales Decretos que concretan la misma Ley en cada Comunidad Autónoma, observamos que queda relegado a un segundo plano, dando más relevancia a otros fines y objetivos centrados en la obediencia y asimilación básica de contenidos.

Además, existe un segundo motivo por el que no se promueve otro tipo de educación más crítica y reflexiva y es que los docentes no están formados en estos temas. Esto refuerza el modelo de sociedad en la que vivimos: cortoplacista y centrada en sí misma, en la que las personas no se plantean la posibilidad de comprender y formar parte del mundo a nivel más global que local y, por lo tanto, cada uno actúa y se encierra en sí mismo y en su entorno más

cercano.

5.2. Objetivos

5.2.1. *Objetivo general*

Fomentar una educación crítica, reflexiva a través de una serie de valores, actitudes y hábitos que promuevan el compromiso social, la corresponsabilidad y la acción ante la situación mundial con el fin de conseguir una ciudadanía global y en definitiva, un mundo basado en los DDHH, más justo, equitativo y sostenible para todos los pueblos del planeta.

5.2.2. *Objetivos específicos*

- Plantear una propuesta de educación no formal de EpD en el ámbito de la formación inicial del profesorado, con un componente tanto educativo como formativo, que posibilite a nivel profesional y personal las herramientas necesarias para ser individuos críticos y activos ante la situación actual, que les capacite para llevar estos temas al aula.
- Fomentar en el alumnado de Educación Primaria una actividad extraescolar que aparte de ser lúdica les proporcione una serie de valores y actitudes alternativos, a los que normalmente promueve el sistema educativo reglado, con el fin de conseguir ciudadanos más reflexivos, activos y críticos antes la situación mundial.

5.3. Alternativas

Existen diversas opciones de actuación que sirven de alternativa al proyecto y que aluden y contribuirían a dar respuesta al problema principal planteado. Sin embargo, por diversas razones como la falta de estructura o la complejidad que tienen hacen que sean menos factibles llevarlas a cabo.

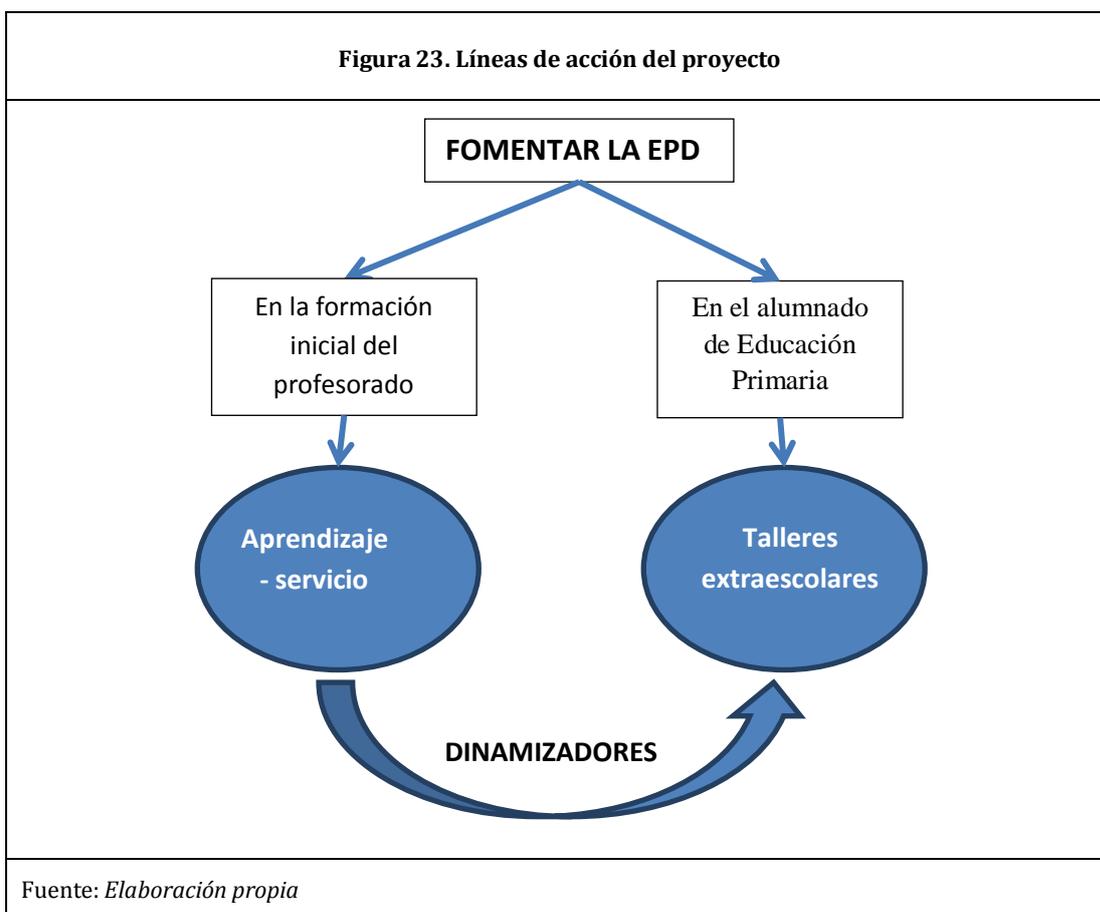
Algunas de estas alternativas pueden ser por ejemplo:

- Realizar una formación de aprendizaje servicio sobre EpD llevando a cabo actividades a través de la ONGDs de Segovia
- Realizar una formación a los docentes universitarios del Grado en Educación Primaria de Segovia sobre la EpD y cómo introducirlo en sus áreas.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO

En este apartado explicaremos y detallaremos la metodología, acciones y actividades, recursos, cronograma, cauces de seguimiento y evaluación que se plantean para el proyecto.

La estructura que seguirá el proyecto contempla dos líneas de actuación o acción. Por una parte, se hará un curso de formación para el alumnado de Grado en Educación Primaria, de octubre a mayo, a través del cual se les capacitará y facilitará las herramientas necesarias para fomentar el aprendizaje y la asimilación de conceptos y hábitos propios de la EpD. Y por otra parte, se crearán unos talleres para el alumnado de Educación Primaria de entre 8 y 12 años, de mitad de noviembre a mayo, que serán impartidos por el alumnado universitario beneficiario del curso de formación. Esto provocará que el alumnado de Educación Primaria tenga la posibilidad de disfrutar de actividades extraescolares alternativas basadas en la formación de valores como el compromiso, la responsabilidad y la acción; además, esto proporcionará al alumnado de formación inicial del profesorado obtenga las herramientas suficientes para comprender la aplicabilidad que esto tiene para trabajarlo en las aulas para que, cuando en un futuro ejerzan como docentes, sepan incluir de forma transversal y global aspectos de la EpD.



En ambas líneas se trabajará la EpD desde diversos enfoques, tratando de aunar las diferentes educaciones “para” a través de la EpD. Como por ejemplo: educación para los DDHH, educación medio ambiental, educación para la paz, educación intercultural, género... Puesto que, entendemos que para llegar a comprender la situación mundial y posicionarse y actuar ante ella es necesario trabajar, entender y comprender todos estos temas.

6.1. Metodología

6.1.1. Metodología del proyecto

A pesar de que en este proyecto siga una metodología descriptiva, en un primer momento se pretende que a la hora de su implementación se adquiriera una metodología basada en el aprendizaje-servicio. Por medio de esta metodología se pretende que adquieran la formación necesaria a través del curso, con las sesiones teóricas, prácticas y seminarios, y que posteriormente lo pongan en práctica mediante los talleres que se impartirán en los centros educativos, ya que serán ellos los protagonistas del desarrollo de los mismos.

6.1.2. Metodología de sesión

Todas las sesiones están enfocadas desde un enfoque valorativo compartamental, que ya se ha explicado en el capítulo del marco teórico, basado en tres partes: una informativa, otra vivencial y otra de acción. Por otra parte, como toda la literatura sobre EpD expone, la metodología socio-afectiva es la más oportuna para trabajar la EpD y, por lo tanto, todas las actividades y acciones que planteemos irán en esta línea. Es necesario decir que se utilizarán metodologías abiertas y flexibles a la hora de realizar las actividades, donde el alumnado será agente activo de su propio aprendizaje y el docente o dinamizador será únicamente el guía del mismo.

Por último, añadir que se tendrá en cuenta la evolución de las fases de elaboración didáctica sobre EpD, siendo estas: sensibilización, reconocimiento, valoración y acción.

6.2. Sesiones y actividades

A continuación explicamos las actividades y acciones de manera global que se llevarán a cabo en el proyecto.

6.2.1. Estructura de la formación dirigida al alumnado de Grado en Educación Primaria

Las sesiones y actividades que están enfocadas al alumnado de magisterio seguirá la siguiente estructura:

- **CLASES INFORMATIVAS-REFLEXIVAS, “DESCUBRIENDO EL MUNDO”:**

estas sesiones estarán presentes, sobre todo, durante el primer mes. En ellas se trabajará a través de información proporcionada, también con la búsqueda de información se irá confeccionando un panorama general del mundo desde varias perspectivas: política, económica, cultural, geográfica...mediante análisis de casos, documentos, apoyándonos en visionado de audiovisuales y estableciendo debates.

Por lo tanto, esta primera fase proporcionará las herramientas necesarias de análisis y reflexión, y se les ofrecerán las pautas de análisis necesarias para que puedan tener una perspectiva de la situación mundial, de modo que vayan configurando su punto de vista crítico hacia la misma.

- **PARTICIPACIÓN DE ONGDS SEGOVIANAS, “NOS AYUDAN A CONOCER MEJOR LA REALIDAD”**: se invitará a las ONGDs Segovianas a que participen en el proyecto a través de sesiones, en las que por una parte transmitan el objetivo de su organización/entidad, tanto sobre lo que realizan en terreno como en relación a las actividades que desarrollan aquí; por otra parte, realizarán un monográfico sobre algún tema de los que ellos trabajan valiéndose de dinámicas que permitan al alumnado vivenciar el mismo de forma directa y así conseguir empatizar y conocer de forma significativa lo que están trabajando. Además, estas dinámicas tienen también el objetivo de proporcionarles recursos que posteriormente podrán llevar al aula.
- **TALLERES “NOS PONEMOS EN LA PIEL DE OTROS Y REFLEXIONAMOS”**: de manera simultánea e intercalada con otro tipo de sesiones se realizarán estos talleres, en los que se trabajará desde un enfoque socio-afectivo, mediante los cuales se pretende que vivencien y reflexionen sobre determinadas situaciones que ocurren en otras partes del mundo, para que de esta manera puedan empatizar, comprender la realidad y así cambiar su percepción, su forma de posicionarse y actuar ante las mismas. Esto se hace con el objetivo de que tomen conciencia y pasen a la acción.
- **CLASES PRÁCTICAS, “CREACIÓN DE MATERIALES”**: a través de estas sesiones se pretende que sean ellos mismos los que elaboren diversas sesiones, recursos y materiales para que lo puedan trabajar a nivel de aula en los talleres que se realicen en la escuela (clases extraescolares). Cada sesión práctica se desarrollará en torno a una temática diferente y también en base a cada una de las fases del enfoque valorativo compartamental (informativa,

vivencial y propuesta de acción), de forma que mediante pequeños grupos de trabajo se les vaya proporcionando las herramientas necesarias para que lo trabajen a nivel de aula.

- **DINAMIZADORES DE TALLERES:** desde la segunda semana del mes de noviembre hasta final de Mayo, una vez a la semana, en parejas, el alumnado dinamizará los talleres extraescolares dirigidos al alumnado de Educación Primaria, de forma que esta parte de la formación se corresponde con la práctica, la aplicabilidad de la EpD en un contexto cercano al que posteriormente será en el que desempeñen su profesión.
- **SEMINARIOS SOBRE LA PRÁCTICA:** este tipo de encuentros se realizarán de forma alternativa con los talleres prácticos en los centros educativos. Se dialogará sobre lo que ocurre en los talleres, sobre los aprendizajes y dificultades que encuentren con el alumnado escolar participante y de los propios dinamizadores de la actividad.
- **JORNADAS:** durante los dos últimos meses se realizará este tipo de sesión en base a que el propio alumnado de magisterio, beneficiario de la formación, sea quien proponga actividades para llevar a cabo en la universidad, sobre aspectos vistos durante el transcurso del proyecto. Con esto se pretende dar a conocer a todo el alumnado de la universidad el proyecto y lo que se desarrolla en él. Además, a través de dinámicas y actividades que se planteen para esas jornadas se intentará conseguir una primera sensibilización, con el objetivo de que conozcan de manera más profunda la EpD y su puesta en práctica.
- **ENCUENTRO:** Para finalizar, se pretende preparar un encuentro que reúna a todo el alumnado de la escuela, beneficiario de los talleres, en el que se realizarán actividades y talleres para todos, también expondrá cada centro la propuesta de acción que ha planteado.

Las sesiones formativas al alumnado de Grado en Educación Primaria tendrán una duración de 82 horas y media en total, lo que corresponde a sesiones de 2 horas y media semanales. En éstas el tiempo se distribuirá de manera diferente en aquellos días en que coincidan actividades, dedicando más tiempo durante los primeros meses a la formación y posteriormente irán tomando más protagonismo las sesiones con carácter vivencial y prácticas.

6.2.2. Estructura de los talleres dirigidos al alumnado de Educación Primaria de entre 8 y 12 años

La puesta en práctica de los talleres extraescolares en los Centros Educativos públicos de Segovia, serán llevados a cabo por el alumnado de magisterio beneficiario de la formación y tendrán el siguiente diseño:

- **TALLER DESCUBRIMOS LA REALIDAD:** a través del juego, el arte, la danza, el deporte... y otras formas de representación artística y cultural vamos descubriendo el mundo, desde la realidad más cercana a la más global, siguiendo estas tres fases:
 - Dónde vivimos y qué pasa aquí
 - Qué pasa en otros sitios, conociendo otros países y la forma de vida en los mismos por medio de distintas formas de representación artística y cultural. Se contará con la colaboración de la ONGDs Segovianas para que realicen actividades con el alumnado de forma que acerquen la realidad de los países con los que colaboran, al igual que se hizo con el alumnado universitario.
 - Hacemos paralelismos de cómo vivimos nosotros y cómo vienen otras personas, reflexionamos sobre ello mediante debates, juegos de rol-playing, fotografías de la vida cotidiana de unos países y otros, etc.
- **TALLERES “NOS PONEMOS EN LA PIEL DE OTROS Y REFLEXIONAMOS”:** estos se realizarán de forma mensual a partir de los temas tratados. Lo que se pretende es que los niños/as se pongan en otras situaciones y ver cómo reaccionan ante ellas, para que posteriormente puedan reflexionar en grupo de forma que sean capaces de buscar propuestas alternativas asumibles y con las que consigan dar respuesta los problemas que se les proponga.
- **CREACIÓN DE UN BLOG:** a partir del segundo mes de los talleres se habilitará un blog por cada centro educativo, en el que cada semana un alumno o alumna asumirá la responsabilidad de actualizarlo, escribiendo sobre lo que realizan en los talleres y las reflexiones a las que llegan de manera conjunta. El objetivo que se pretende es hacerles partícipes del proceso de una forma más significativa, así como dar a conocer a sus compañeros, familiares, docentes, otros centros educativos y, de manera general, a la población Segoviana lo que van aprendiendo.

- **CREAMOS NUESTRAS PROPUESTAS DE ACCIÓN:** a partir del mes de febrero se pretende que piensen y planteen una propuesta de acción que puedan llevar a cabo en base a conseguir una transformación social. Se realizará mediante una metodología indagativa que permita al alumnado ir descubriendo y configurando su propuesta, apoyándose en dinámicas y actividades, como teatro foro o debates, en lo que vayan discutiendo y valorando las posibilidades que tienen hasta llegar a plantear una propuesta. Estas sesiones serán más constantes a partir del mes de abril aunque se intercalen con otras.
- **ENCUENTRO FINAL:** este encuentro será en mayo y con él se darán por concluidos los talleres para el alumnado de Educación Primaria. En él se concretará a todo el alumnado de los centros educativos participantes en el proyecto. La jornada se dividirá en dos partes, la primera más enfocada a que el alumnado participante pueda conocerse a través de dinámicas y actividades relacionadas con la EpD, la segunda parte consistirá en que cada grupo de alumnos y alumnas que han realizado los talleres, divididos por centros educativos, darán a conocer la propuesta de acción que han planteado. Posteriormente, se establecerá un debate y coloquio sobre las diferentes propuestas.

Las sesiones en los Centros Educativos, es decir, los talleres tendrán una duración de una hora y media semanal, durante 26 semanas, lo que supone un total de 39 horas.

6.2.3. Otras actividades:

- **JORNADA DE EPD PARA UNIVERSITARIOS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA:** Se realizará a mediados de mayo una jornada destinada al alumnado de Grado en Educación Primaria e Infantil en la que se expondrá el proyecto, lo que se ha ido trabajando y se realizarán actividades similares: video-fóruns, dinámicas socio-afectivas, análisis de noticias y fotografía y compararlo con la realidad que conocen, conocer los recursos didácticos y cómo introducirlos en el aula... Así pueden conocer qué es la EpD y hacerles partícipes facilitándoles herramientas para que puedan utilizarlo.
- **EXPOSICIÓN DE MATERIALES EN DIFERENTES ESPACIOS:** En el mes de junio se realizará una exposición con todos los materiales e ideas propuestas por los diferentes centros educativos participantes en el proyecto para que así los docentes, los padres y el resto de alumnos y alumnas vean lo que se ha

desarrollado durante el proyecto como por ejemplo: reflexiones del blog, materiales que hayan realizado...

Todo esto será expuesto en diversos espacios como bibliotecas, museos, centros cívicos, cedidos por el Ayuntamiento de la Ciudad y otros espacios de la universidad y los centros participantes.

6.3. Recursos materiales y humanos

A continuación se detallan de manera general los recursos, tanto humanos como materiales, que serán necesarios para llevar a cabo el proyecto; aunque no se realice una estimación monetaria de los mismos:

- **HUMANOS**
 - Dos coordinadores del proyecto, uno encargado de la organización de las actividades de la universidad y el otro más enfocado a planificar las actividades y talleres de los colegios. Además serán los encargados de dinamizar e impartir el curso al alumnado universitario.
 - Cinco personas encargadas de realizar charlas específicas
 - Ocho personas, una por cada ONGD participante
- **MATERIALES**
 - Aula de la universidad
 - Un aula por cada centro educativo participante
 - Centro polideportivo para el encuentro finales de los centros
 - Un ordenador
 - Un DVD
 - Materiales fungibles: cartulinas, goma eva, pinturas...
 - 5 mapamundis (según la proyección de Peters)
 - Recursos didácticos
 - Recursos audiovisuales
 - Material deportivo: pelotas, cuerdas, balones

6.4. Cronograma de sesiones y actividades

Tabla 13: Cronograma de sesiones y actividades									
	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
FORMACIÓN UNIVERSITARIOS									
Descubriendo el mundo	■	■	■	■	■				
Participación de ONGDS		■	■	■	■				
Talleres socio-afectivos		■	■	■	■	■	■	■	■
Dinamización de talleres		■	■	■	■	■	■	■	■
Creamos materiales		■	■	■	■	■	■	■	■
Seminarios		■	■	■	■	■	■	■	■
Preparación Jornadas universidad y encuentro							■	■	■
Encuentro final									■
TALLERES EXTRAESCOLARES									
Descubrimos la realidad		■	■	■	■	■	■	■	■
Dinámicas socio-afectivas		■		■	■	■	■	■	■
Creación de un blog				■	■	■	■	■	■
Propuestas					■	■	■	■	■
Encuentro final									■
Otras actividades									
Jornada Universidad								■	
Exposiciones de materiales									■

Fuente: *elaboración propia*

7. CAUCES Y SISTEMA DE SEGUIMIENTO PERIÓDICO E INFORME FINAL PREVISTO A EFECTO DE CONTROLES Y EVALUACIONES

En el siguiente proyecto se realizará un seguimiento y evaluación periódica, a través de diferentes técnicas y formas de evaluar.

Entendemos el seguimiento y la evaluación como momentos muy importantes que deben estar intrínsecos al mismo. No solo los comprendemos como instrumentos para conocer el alcance, los resultados en cuanto a los objetivos del proyecto, sino que lo entendemos como momento más del proceso de E/A, que debe ser significativo. Por lo que la evaluación que proponemos está enmarcada en la *evaluación formativa y compartida*.

Siguiendo a López (2006) entendemos *la evaluación formativa* como un proceso evaluativo de mejora del proceso de E/A cuyo objetivo reside en obtener información para así conocer y mejorar tanto el aprendizaje del alumnado como la práctica docente. Por otra parte, y siguiendo al mismo autor, comprendemos *la evaluación compartida* como el proceso de evaluación basado en el dialogo igualitario en el que participa tanto el profesorado como el alumnado para la mejora del proceso E/A.

En esta línea basamos nuestra evaluación y seguimiento, puesto que entendemos que para un proyecto basado en EpD es necesario que todo vaya encaminado a dar la máxima participación al alumnado, que asuma su responsabilidad y sea consciente de los aprendizajes. Además, pensamos que es el tipo de evaluación más oportuna para conseguir los objetivos propuestos, de forma que sean los actores implicados los que participen y reorienten, si fuese oportuno, el proceso con el fin de llegar a los resultados esperados y por ende alcanzar las metas preestablecidas. No hay que perder de vista que otra de las funciones de la evaluación es la de aportarnos la información suficiente para poder plantear mejoras para futuros proyectos o mejorar el mismo.

Hay que tener en cuenta, como señalan Argibay y Celorio (2005), que en la EpD son escasas las propuestas de evaluación para los programas y proyectos y, por otra parte, existe la dificultad que al entenderse la EpD como proceso a medio/largo plazo, nos encontramos con la dificultad de valorar el alcance de los resultados sobre todo en el ámbito personal al final el proyecto, de igual manera que nos ocurre en el ámbito profesional.

7.1. Tipos de evaluación que se llevarán a cabo

El tipo de evaluación que tendrá este proyecto será continua ya que desde el inicio del mismo y durante toda su ejecución se realizará un seguimiento mediante diferentes cauces, es decir, se realizara una evaluación inicial, intermedia y al finalizar el proyecto.

- **Evaluación inicial:** se realizará un pequeño diagnóstico a los beneficiarios del proyecto con el objetivo de conocer el punto desde el que parte, con el fin de adaptar a éste los contenidos y además nos servirá de referencia para conocer el alcance de los resultados del proyecto.
- **Evaluación intermedia:** durante todo el proyecto se utilizarán diferentes instrumentos y técnicas de seguimiento del mismo y, en febrero, se realizará una evaluación intermedia del proyecto, con el objetivo de conocer si el proyecto se está desarrollando de la manera esperada y si no fuera así introducir modificaciones necesarias.
- **Evaluación al finalizar el proyecto:** tras la consecución del mismo se realizará una evaluación en la que estarán implicados todos los actores participantes, con el fin de conocer el grado de consecución de los objetivos y resultados preestablecidos y de esta forma obtener información necesaria y útil para futuros proyectos.
- **Evaluación ex post:** como señalamos anteriormente, es muy complicado evaluar los resultados a corto plazo, por lo que consideramos necesario realizar una evaluación a medio plazo (2 años) para comprobar la viabilidad y los efectos que ha tenido el proyecto. Esto se llevará a cabo a través de cuestionarios y grupos de discusión, tanto para los beneficiarios de Grado en Educación Primaria como al alumnado de Educación primaria. Por otra parte, se realizará una comparación entre las personas beneficiarias del curso con otros compañeros que no participaron en el mismo, con el objetivo de ver las diferencias que existen entre unos y otros sobre los temas que trataron en el proyecto.

7.2. Indicadores y fuentes de verificación

A continuación exponemos los indicadores de consecución y fuentes de verificación planteados para cada objetivo específico y resultados de los mismos:

Tabla 14: Indicadores y fuentes de verificación para cada objetivo y resultado	
Propuesta para el alumnado de Grado en Educación Primaria	Propuesta de talleres extraescolares para el alumnado de Educación Primaria
Objetivo específicos	
Plantear una propuesta de educación no formal de EpD en el ámbito de la formación inicial del profesorado con un componente tanto educativo como formativo, que posibilite a nivel profesional y personal las herramientas necesarias para ser individuos críticos y activos ante la situación actual, que les capacite para llevar estos temas al aula.	Fomentar en el alumnado de Educación Primaria una actividad extraescolar que, aparte de ser lúdica, les proporcione una serie de valores y actitudes alternativas a los que normalmente promueve el sistema educativo reglado, con el fin de conseguir ciudadanos más reflexivos, activos y críticos ante la situación mundial.
Indicadores del grado de consecución de los objetivos específicos	
El 75% del alumnado beneficiario del programa cambie su perspectiva sobre la situación mundial y adquiera una conciencia crítica y actitudes de proactivas de transformación tanto en su vida personal como profesional	El 60% del alumnado de Educación primaria beneficiario del programa, consiga conocer y comprender la realidad local y establecer conexiones con la realidad global.
Fuentes de verificación de los indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de discusión con el alumnado beneficiario tanto al inicio del proyecto como al finalizar el mismo - Encuestas al alumnado universitario beneficiario tanto al inicio del proyecto como a la finalización del mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas a los beneficiarios de los talleres en la escuela tanto al inicio como al finalizar el proyecto - Encuestas a los padres de los beneficiarios al finalizar el proyecto
Resultados esperados	
Que el alumnado beneficiario de Grado en Educación Primaria cambie su perspectiva sobre su presencia en el mundo, adquiriendo otros hábitos, valores y actitudes y una serie de herramientas para aplicar la EpD tanto en su vida personal como profesional.	Que el alumnado adquiera otra serie de valores y actitudes y adquiera una conciencia crítica ante la situación mundial

Indicadores del grado de consecución de los resultados	
<ul style="list-style-type: none"> - El 50% de las personas universitarias beneficiarias introducen aspectos de la EpD en el practicum de la carrera - El 70% de las personas universitarias beneficiarias incluyen aspectos de la EpD en los trabajos de la carrera - Que el 75% de los beneficiarios sepa identificar las causas y consecuencias de los problemas mundiales - Que el 25% del alumnado modifique ciertas prácticas, comportamientos y hábitos personales que fomentan las desigualdades, problemas, conflictos mundiales 	<ul style="list-style-type: none"> - El 65% de los niños y niñas son capaces de reflexionar y cuestionarse aspectos de su vida en relación con el mundo - 50% del alumnado sea consciente de que es agente de cambio y realice propuestas.
Fuentes de verificación de los indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> - Memoria del curso de formación de EpD realizada por el alumnado universitario - Memoria del periodo de prácticas de la carrera - Trabajos de la carrera durante el curso - Sesiones, actividades y seminarios - Encuesta inicial y final 	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria realizada por el alumnado de Grado en Educación Primaria - Encuesta a los padres - Trabajos y actividades que se realicen durante los talleres del proyecto - Observaciones externas a lo largo de los talleres
Fuente: <i>elaboración propia</i>	

A continuación, pasaremos a explicar brevemente cada una de la fuente de verificación para aclarar y entender la pertinencia de su elección y lo que se pretende obtener a través de ellas.

7.2.1. Fuente de verificación de lo curso de Grado

- **Grupos de discusión:** se pretende utilizarse instrumento, tanto al inicio como al final del proyecto, con el alumnado de Grado en Educación Primaria, de forma que nos posibilite conocer cuáles eran sus conocimientos previos y cuál ha sido la evolución que han sufrido durante el proceso hasta la finalización del mismo. De esta forma se complementará a los datos obtenidos

mediante los cuestionarios.

- **Cuestionario al alumnado de Grado en Educación Primaria:** en ellos se les formulará una serie de ítems de diversa índole utilizando el mismo formato al inicio y al final del proyecto, con el objetivo de conocer la perspectiva y el conocimiento que poseían de la situación mundial, de la EpD y su aplicabilidad en el aula.
- **Memoria del curso de formación:** a mitad del desarrollo del curso y al finalizar el mismo, deberán entregar un documento que recoja tanto aspectos descriptivos como aspectos reflexivos sobre el curso de formación recibido y la práctica realizada en los talleres, de forma que expresen su opinión ante la aplicabilidad que tiene la EpD en el ámbito no formal de aula y al mismo tiempo recoja aspectos de cómo les ha influido el curso.
- **Memoria del periodo de prácticas y trabajos de la carrera:** se pedirá al alumnado de grado que entreguen alguno de los trabajos y la memoria de prácticas de la carrera en los que hayan incluido algún aspecto sobre EpD, de forma que podamos conocer a través de ellos la transferencia que ha habido de la educación no formal a la educación formal.
- **Sesiones, actividades y seminarios del curso formativo:** a través de los cuales se observará y se hará un seguimiento de la evolución del alumnado de Grado por medio de las reflexiones, tanto individuales como grupales, sobre los conocimientos adquiridos y las prácticas llevadas a cabo.

7.2.2. Fuentes de verificación de los talleres

- **Encuestas a los beneficiarios:** tanto al alumnado como a sus padres al inicio y al final del proyecto, porque nos parece importante conocer ambas opiniones para tener una perspectiva más general y completa de la realidad con respecto al conocimiento de la EpD. De la misma manera que el cuestionario dirigido al alumnado de grado, se les formulará una serie de ítems de diversa índole con el objetivo de valorar los conocimientos previos y la evolución que tengan durante el proyecto, para así saber el grado de alcance del proyecto.
- **Memoria realizada por el alumnado de Grado en Educación Primaria:** nos permitirá conocer la evolución del alumnado de Educación Primaria mediante los talleres, desde la perspectiva y valoración que realicen los

dinamizadores del curso, es decir, el alumnado de Grado en Educación Primaria.

- **Trabajos y actividades:** mediante los cuales se pretende realizar una valoración de la evolución del alumnado de Educación Primaria y así obtener un mayor seguimiento del proceso de E/A. Ejemplo de ello es el blog en el que describirán y reflexionarán lo que realicen semanalmente.
- **Observaciones externas:** por parte del coordinador del proyecto se realizarán varias observaciones no participativas durante el desarrollo de los talleres en el que se tendrá en cuenta por una parte, el trabajo de los dinamizadores y por otra, también aspectos del alumnado beneficiario, como: la responsabilidad, la evolución de los aprendizajes, la implicación, etc.

8. PRESUPUESTO DEL PROYECTO

Tabla 15: Presupuesto del proyecto

Conceptos	Aportaciones	Valorización
COSTES DIRECTOS		
Recursos materiales fungibles		
- Recursos de papelería: fólidos, bolígrafos, pegamento, cartulinas, goma-eva, pinturas, rotuladores, gomas...	550€	
Recursos materiales no fungibles		
- 5 Mapas mundis	250€ (50€ por mapa)	
- 1 ordenador portátil		150€ (cedido por la Universidad)
- 1 DVD		85€ (cedido por la Universidad)
- Material didácticos (juegos, guías didácticas...)	100€	300€ (material cedido por la universidad y las ONGDs)
- Material audiovisual		130€ (material cedido por la universidad y las ONGDs)
- Material deportivos (balones, combas, paracaídas...)		160€ (material cedido por la universidad)
Costes de funcionamiento del proyecto		
- Aulas de la Universidad		660€ (20 € por 33 días)
- Aulas en los colegios		4320€ (15€ por 24 días en 12 centros)
- Centro polideportivo		520,35€ (4 horas) cedido por el ayuntamiento
Costes de personal		
- 2 Becas de coordinación del proyecto durante 8 meses (consistirán en coordinar el proyecto así como impartir los talleres de "creamos materiales, seminarios, preparación de las jornadas y el encuentro)	2400€ (150 € /mes)	
- 5 personas dinamizadoras de la formación para el alumnado de grado en Educación Primaria (talleres de descubriendo la realidad y talleres socioafectivos)		810€ (8 € por hora siendo un total de 45h) Estos talleres los impartirá distintos profesores de la Universidad
- 8 personas, una por cada ONGD participante		100€ (8€ por hora siendo un total de 12 horas y media)
TOTALES	3300€	7275,35€

Fuente: *elaboración propia*

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de este trabajo se pretendía realizar una revisión bibliográfica sobre EpD que asentara las bases para poder desarrollar una investigación a partir de la cual plantear una propuesta de acción. Creemos en la necesidad y en la importancia de empezar a tratar estos temas para conseguir la transformación social, porque como hemos venido insistiendo, para conseguir un nuevo orden mundial no solo se debe trabajar o realizar cambios en el “Sur” sino que los verdaderos cambios pueden y deben hacerse en el “Norte”.

A pesar de ser la primera vez que realizábamos una investigación y un trabajo de estas dimensiones estamos muy satisfechas, porque para nosotras ha supuesto un reto y al mismo tiempo un aprendizaje en el que, al realizarlo de manera conjunta, nos ha dado la oportunidad de trabajar de forma cooperativa, apoyándonos y haciendo que sea más enriquecedor tanto personalmente como académicamente.

Desde el inicio, planteamos el trabajo como un proceso de aprendizaje con el que contribuir a la comunidad científica y que no solo fuera el broche final de nuestro máster. Además, hemos pretendido plantear la propuesta de acción realista, planteada para poder ser aplicada, porque estamos convencidas de la posibilidad y necesidad de diseñar y llevar a cabo acciones como estas.

Por este motivo, en este último capítulo pretendemos exponer una serie de recomendaciones y futuras líneas de trabajo, terminando con una reflexión general de carácter personal, ya que la elección del mismo estuvo determinada por motivos personales. La realización del trabajo ha supuesto para nosotras un aprendizaje tanto a nivel personal como profesional al permitirnos profundizar más sobre aspectos de EpD, descubriendo y convenciéndonos más aún sobre la necesidad de trabajarlo y potenciarlos en todos los ámbitos.

1. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Para que la EpD siga tomando cuerpo e importancia tanto a nivel social como en el ámbito académico, es necesario realizar más investigaciones al respecto. Por ello, a continuación expondremos algunas posibles líneas de investigación que sirvan para dar continuidad y así se pueda seguir configurando la EpD.

- Realizar una investigación sobre cómo se encuentra la EpD en la universidad en todas las carreras, tanto a nivel institucional como académico.
- Hacer un diagnóstico sobre el nivel de concienciación, de formación en EpD de los

docentes del Grado en Educación Primaria, así como realizar una investigación de cómo se incluye en las diversas áreas de conocimiento.

- Realizar una investigación a nivel nacional sobre las diferentes propuestas existentes de EpD en la universidad.
- Hacer una investigación comparativa sobre las diferencias que existen en la forma de trabajo en el aula entre los docentes que se han formado en EpD y aquellos que no lo han hecho.

También consideramos importante realizar una serie de recomendaciones sobre futuras propuestas o proyectos de EpD que se pueden llevar a cabo tanto en el ámbito universitario como en la formación para el profesorado.

- Fomentar más formación complementaria desde la propia institución universitaria con un enfoque más específico a los grados, realizando un diagnóstico previo para conocer cuáles son los temas y la metodología que más interesa al alumnado.
- Realizar formación específica sobre la EpD y la Cooperación al Desarrollo a los docentes universitarios, para que conozcan, se conciencien y sean capaces de introducirlo en sus áreas de una forma transversal.
- Promocionar y realizar cursos reconocidos a través del CFIE, a los docentes de todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), sobre qué es la EpD y cómo trabajarlas en el aula.

2. REFLEXIÓN FINAL

“Querer cambiar el mundo” es una frase que estamos acostumbrados a escuchar y decir, puede parecer demasiado atrevida e incluso banal y vacía de significado. Hay quienes lo consideran una locura o una utopía, pero en realidad es justicia.

No podemos estar ajenos a la sociedad en la que vivimos, en la que existen tantas desigualdades y diferencias entre países que afectan a diversos ámbitos, como en la política, en la economía, en los Derechos Humanos, en la cultura y en aspectos sociales, etc. Por ello, ahora más que nunca, es momento de actuar y pasar a la acción, no solo interviniendo en los lugares más afectados sino que es necesario contribuir al cambio desde aquellas zonas más “privilegiadas” que son a su vez las que producen estos desequilibrios, ya que entendemos el mundo como global e interconectado.

La EpD es una herramienta fundamental para la transformación social de los países del “Norte” con el fin de perseguir y conseguir un nuevo orden mundial. Por esta razón, es un

tema que afecta a todos y en el que nos debemos implicar. En este sentido, la universidad como institución al servicio de la sociedad y foco de conocimiento tiene el compromiso de formar y educar a personas comprometidas, críticas y conscientes de ello, para que sean capaces de asumir la responsabilidad que tienen y actúen en base a ella como agentes activos de cambio.

Aunque la universidad sea un agente muy importante en el que se debe fomentar y trabajar la EpD consideramos que no hay mejor lugar para trabajar estos temas que en las escuelas, puesto que los niños y niñas que estamos educando hoy serán aquellos que en unos años tomarán decisiones que afectarán al desarrollo, es decir, serán los que “muevan el mundo mañana” y, por eso, de nosotros y de ellos depende que otro mundo sea posible.

No obstante, esto será muy difícil si el profesorado no está formado, por lo que entendemos que es aquí donde radica la necesidad de implantar y fomentar la EpD en todas las etapas de la formación inicial del profesorado, aunque nosotras nos hayamos centrado en Educación Primaria, así como nuevas pedagogías críticas que contribuyan a alcanzar este objetivo: un nuevo mundo más justo, equitativo y sostenible para todos. Porque tenemos que tener en cuenta que del tipo de educación que asumamos se deriva el mundo que formamos.

Desde esta opinión y desde nuestra perspectiva de maestras, consideramos que solo puede entenderse la educación como una herramienta de transformación social, en la que todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad son clave para conseguirlo. La búsqueda de un mundo mejor para todos es posible y, a pesar de que como señalábamos al principio pueda parecer una utopía, es necesario creer en ello y no verlo como algo negativo, porque como decía Galeano, “las utopías son necesarias para caminar”.

Nos gustaría concluir el trabajo con dos frases que aportan un ápice de esperanza y te hacen ser consciente de que un cambio es posible:

“Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí que hicimos?” (Paulo Freire)

“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo” (Eduardo Galeano)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (2011) *Educación para el Desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG) Guía para su integración en centros educativos*. Intercambio y Solidaridad. Disponible en http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf
- Alonso, J.A. (2003) El papel de la Universidad en la Cooperación Internacional al Desarrollo. *En Cooperación Universitaria al Desarrollo. Jornada de trabajo del Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra*. Universidad Pública de Navarra.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (Vol. 24). Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, Augustowsky, Herr, Rivas, Suárez y Sverdlick, (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Arias, S. (2008). La Cooperación Universitaria al Desarrollo, un desafío permanente. *TABANQUE. Revista pedagógica*, 20 (2006-2007), pp.11-26
- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. [Coords.] (2000) *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas españolas*. Informe ejecutivo encargado por SECIPI-MAE. Recuperado de http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2005) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- BoniAristizábal, Alejandra (2005). *La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://www.upv.es/upl/U0566708.pdf>
- Boza, J. y Báez, J.M (N.D.) *La Eficacia de la Ayuda Oficial al Desarrollo*. Recuperado de: <http://www.alde.es/encuentros/anteriores/viiiieea/trabajos/b/pdf/boza.pdf>
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa estrategia y técnicas de investigación social*.

Madrid: Editorial Síntesis

CEURI-CRUE (2000) *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Córdoba.

Celorio, J. y Celorio, G. (2011). ¿Educación? para el ¿desarrollo? *Pueblos. Revista de Información y Debate*, 47.

Cifuentes, A. (2014) Educación para el Desarrollo (I y II). *Educación y Comunicación Social para el Desarrollo*, Valladolid, Máster de Cooperación Internacional para el Desarrollo 2013/2014. Universidad de Valladolid.

Competencias del Máster de Cooperación Internacional Para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/Cooperacion-Internacional-competencias.pdf>

Coordinadora de ONGD España (CONGDE). Vocalía de Educación para el Desarrollo (2005). *La educación para el desarrollo: Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y Cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Cuadrado T. (2008) *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea Ediciones

Cubo, S. Martín, B. y Ramos, J. [Coord.] (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid. Pirámide.

De la Calle, M. J.; Rodríguez, M.; Ruiz, E. y Torrego, L. (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. GEDEPAZ. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Valladolid: Universidad de Valladolid.

De Lara, E., & Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO

De Sebastián, L. (1996) *La solidaridad: guardián de mi hermano*. Barcelona: Ariel.

- Díez, E.J. (2012) Educar en y para el decrecimiento. *Cuadernos de Pedagogía* 421, pp. 86-89.
- Dubois, A. (2000) Cooperación al Desarrollo. En Celorio, G. y López de Munain, A. [Coord.] (2000) *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*(pp. 63-68).Vitoria: Icaria y Hegoa
- Erickson, F. (1997) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. [Comp.] (1997) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación Para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de Educación e Investigación para la Paz
- Fernández, M. (N.D.) *Educación y conciencia crítica*. Justicia y Paz. Recuperado de: <http://www.juspax.org/uploads/documentos/d82359bcc4daaec71d93e211b75355c4.pdf>
- Freire, P. (2000) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España editores
- Freire, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- García Llamas, J.L. (2003) *Métodos de investigación educativa. Volumen II Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. España. Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Gerhardt, H.P. (2004) Educación liberadora y globalización. En Araújo Freire [Coord.] *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Grao
- Guía docente de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad. Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Recuperado de https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2014/406/40623/1/Documento11.pdf
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.

- Gómez, M. y Cámara, L. [Coord.] (2012). *La gestión de la cooperación al desarrollo: instrumentos, técnicas y herramientas*. Madrid: Cideal
- González, A. (2013) *Análisis del estado de la Educación para el Desarrollo en la Educación Primaria en los colegios de Segovia*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Segovia). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3207/1/TFM-B.37.pdf>
- Gonzalo, A. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Segovia). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4342/1/TESIS461-140217.pdf>
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. [Eds.] (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal-Universitaria.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López, V. (2006) La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativa. Revisión de 12 años de experiencia. *Revista Digital94*. [En línea]. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- Lozano (2009) *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para sexta generación de Educación para el Desarrollo*. (Trabajo de Fin de Máster) Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_L_ozano.pdf
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona. Laertes.
- Martínez Scott, S. (2011) *Educación para el Desarrollo y formación inicial del profesorado. Estudio de casos*. (Trabajo de Fin de Máster; Universidad de Valladolid, Segovia)
- Martínez Scott, S. (2014) *Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad*. (Tesis

- Doctoral; Universidad de Valladolid, Segovia). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5691/1/TESIS563-140728.pdf>
- Martínez Scott, S; Gea, J. M. y Barba, J. J. (2012). Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *REIFOP*, 15(2). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/135041733210.pdf
- Martínez Scott, S., Pérez, D. y López, V. (2012) Diseño y desarrollo de un programa integral de deportes escolar municipal. *Revista pedagógica de educación física ADAL*, 24, pp. 7-13. Recuperado de: http://www.apefadal.es/pdf/revista_24_digital/revista24_pag_7_13.pdf
- Máster de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Competencias. Disponible en <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/Cooperacion-Internacional-competencias.pdf>
- Mayoral, S (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. *Acciones e investigaciones sociales*, 30. pp, 43-75.
- Mesa, M. [Dir.] (2000). *La Educación para el Desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el S.XXI*. Madrid: CIP-FUHEM.
- Miguel, L. J.; Domenech, E.; Carracedo, M.; Gómez, J.; Pérez, L. y Temprano, V. (2012) *Educación para el desarrollo en Castilla y León: ¿cómo vemos el mundo?* Valladolid: Observatorio de Cooperación internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid
- Miñano, R. y Gimeno, J.C. (2012) Formación en Cooperación Universitaria al Desarrollo en el contexto de Bolonia. En Red Madrileña de Unidades de Cooperación Universitaria al Desarrollo. *Un espacio para reflexionar sobre la Universidad en la Cooperación al Desarrollo*. Madrid.
- Ortega, M. L. (2007) *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. www.aecid.es/Centro-Documentacion/.../estrategia_educacion_desarr.pdf

- Rist, R. C. (1977). On the relations among education research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology&EducationQuarterly*, 8(2), pp.42-49.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Deusto: Universidad de Deusto.
- Sáez, P. (1995). *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- Sáez, P. (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 144, pp.46-49.
- Salinas, K. (2014) *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela: una mirada internacional, una mirada local*. Editora-Autora
- Santos, M.A. (2008) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal
- Sixto, D., Martín, B. y Ramos, J.L [Coord.] (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide
- Sebastián, J. (2004) *Cooperación e internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Torrego, L. (2004). *Educación para el desarrollo: Una visión global*. Actas del segundo congreso nacional, Universidad y cooperación al desarrollo. Murcia.
- Torrego L. y Monjas R. (2008) Universidad y Compromiso social. Una experiencia de solidaridad en el campus de Segovia. *Tabanque. Revista pedagógica* 20, pp. 69-84. [En línea] recuperado de: [file:///C:/Users/fer/Downloads/Dialnet-UniversidadYCompromisoSocial-2592278%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/fer/Downloads/Dialnet-UniversidadYCompromisoSocial-2592278%20(1).pdf)
- Unceta, K. [Dir.] (2007). *La Cooperación al Desarrollo en las Universidades Españolas*. Madrid: AECID
- Unceta, K. y Yoldi, P. (2000) *La cooperación al Desarrollo: surgimiento y evolución histórica*.

Vitoria: Servicio editorial del Gobierno Vasco.

Vázquez, J. [coord.](1998). *Guía didáctica de educación para el desarrollo. Y tu... ¿cómo lo ves?* ACSUR-Las Segovias.Madrid: Catarata.

Vírseda, L. (2013). *La Educación como herramienta de transformación: diseño de una propuesta de intervención educativa sobre la Educación para el Desarrollo.* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/852>

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona. Paidós.

9.1. Referencias normativas

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE nº 162, de 8 de julio de 1998.

Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de diciembre, se Universidades. BOE nº 8, de 13 de abril de 2007.

MAEC (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.* Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2009). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012.* Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2012). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016.* Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

Resolución del consejo de la Unión Europea del 8 de noviembre de 2001. *La Educación para el Desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la Cooperación para el Desarrollo.* Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/164.pdf>