



---

# Universidad de Valladolid

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

*TRABAJO FIN DE MÁSTER*

**EL VALOR DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y  
EMANCIPADORA A LO LARGO DE LA VIDA.**

*ALUMNA: Sonia García Muñoz*

**TUTORAS: Dra. Sonia Ortega Gaite y Dra. Suyapa Martínez Scott**

**Julio de 2022**

## ÍNDICE<sup>1</sup>

1. Introducción .....	6
2. Justificación.....	7
2.1 Justificación académica.....	7
2.2 Pertinencia y relevancia del estudio .....	8
2.3 Motivación personal.....	11
3. Objetivos.....	12
4. Marco teórico.....	13
4.1. Evolución de la Educación para el Desarrollo como base para un mundo más justo y sostenible.....	13
4.2 Aprendizaje a lo largo de la vida en el medio rural para la construcción de una ciudadanía crítica y activa con la realidad del mundo actual .....	21
4.3 El valor de la evaluación en la intervención socioeducativa.....	26
5. Metodología .....	30
5.1. Paradigma y metodología de investigación.....	30
5.2. Instrumentos .....	34
5.3. Escenario de la investigación .....	37

---

<sup>1</sup> En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este Reglamento hacen referencia a órganos de gobierno unipersonales, de representación y de miembros de la comunidad universitaria y se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino, según el sexo del titular que los desempeñe.

6. Resultados .....	42
7. Conclusiones .....	57
8. Limitaciones y propuestas de futuro .....	60
9. Referencias bibliográficas .....	61

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Concepto: Educación para el Desarrollo.....	10
Tabla 2 Concepto: Aprendizaje a lo largo de la vida .....	10
Tabla 3 Concepto: Evaluación de la intervención socioeducativa.....	10
Tabla 4 Organización de las preguntas y categorías del cuestionario.....	36
Tabla 5 Participantes del proyecto .....	41
Tabla 6 División de los participantes por grupo de edad .....	42
Tabla 7 Número de participantes en cada localidad.....	43
Tabla 8 Grado de interés por la realidad del mundo .....	43
Tabla 9 Interés por la realidad del mundo segregado por edades .....	45
Tabla 10 Temas considerados más interesantes.....	46
Tabla 11 Comparación entre personas que no conocían los ODS y personas que podrían explicarlos tras las sesiones realizadas.....	50
Tabla 12 Personas que previamente no conocían los ODS por rangos de edad.....	50
Tabla 13 Preocupaciones a nivel mundial.....	51
Tabla 14 Preocupaciones a nivel local .....	51
Tabla 15 Principales problemas considerados por los españoles.....	53
Tabla 16 Problemáticas que más afectan a nivel personal.....	53
Tabla 17 Ítems más repetidos para calificar el proyecto.....	54

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aumento del interés tras el proceso formativo.....	46
--------------------------------------------------------------	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Modelo de cuestionario empleado.....	67
Anexo 2 Cuestionarios realizados en papel.....	67
Anexo 3 Resultados obtenidos en los cuestionarios.....	67
Anexo 4 Diario de campo.....	67

## **Resumen**

El contexto mundial actual requiere incorporar la perspectiva global y ciudadana en las acciones educativas desarrolladas en el espacio escolar y social. Por ello en este trabajo, inicialmente se plantea una revisión de la literatura en base a tres aspectos claves, Educación para el Desarrollo, Aprendizaje a lo largo de la vida y Evaluación educativa, aspectos con entidad propia que conforman la base teórica. Con posterioridad se afronta el objetivo principal que pretende analizar el valor de los proyectos de Educación para el Desarrollo con población adulta para favorecer un aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto rural. Para ello, se ha evaluado un proyecto de intervención socioeducativa denominado: “Palencia norte se mueve: proceso de sensibilización-acción sobre las metas de la Agenda 2030 con población adulta de las comarcas de Aguilar de Campoo, Cervera de Pisuerga y Guardo” financiado por la Junta de Castilla y León<sup>2</sup> y ejecutado por la ONG Liga de la educación y cultura popular en colaboración con la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). La evaluación se afronta desde un paradigma sociocrítico a través de una metodología mixta. La información se ha recogido con dos instrumentos, el cuestionario y el diario de campo, para analizar los resultados desde cuatro categorías: interés por la realidad del mundo, conocimiento de la Agenda 2030, preocupación por la realidad del mundo y valoración del proceso. De los resultados se desprende que las preferencias de los participantes en cuanto a las problemáticas cambian cuando ponemos el foco en lo global o en lo local, lo que pone de manifiesto la necesidad de incorporar en la educación de personas adultas y mayores una mayor concienciación y sensibilización respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la realidad global.

## **Palabras clave**

Aprendizaje a lo largo de la vida, Educación para el Desarrollo, Ciudadanía global, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Evaluación.

---

<sup>2</sup> Convocatoria de subvenciones para proyectos de educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el territorio de Castilla y León para el año 2021. Consejería de transparencia y ordenación del territorio y acción exterior. Dirección General de Acción Exterior, Junta de Castilla y León.

## **Abstract**

The current world context requires incorporating the global and citizen perspective in the educational actions developed in the school and social space. For this reason, in this work, a review of the literature is initially proposed based on three key aspects, Education for Development, Lifelong Learning and Educative Evaluation, aspects with their own entity that make up the theoretical basis. Subsequently, the main objective is addressed, which aims to analyze the value of Education for Development projects with the adult population to promote lifelong learning in the rural context. To this end, a socio-educational intervention project called: "Palencia norte se mueve: proceso de sensibilización-acción sobre las metas de la Agenda 2030 con población adulta de las comarcas de Aguilar de Campoo, Cervera de Pisuerga y Guardo" financed by the Junta de Castilla y León and executed by the NGO Liga de la Educación y Cultura Popular in collaboration with the Faculty of Education of Palencia (University of Valladolid). The evaluation is faced from a socio-critical paradigm through a mixed methodology. The information has been collected with two instruments, the questionnaire and the field diary, to analyze the results from four categories: interest in the reality of the world, knowledge of the 2030 Agenda, concern for the reality of the world and assessment of the process. From the results it can be deduced that the preferences of the participants regarding the problems change when we focus on the global or the local, which highlights the need to incorporate in the education of adults and the elderly a greater awareness and awareness of the Sustainable Development Goals and the global reality.

## **Key words**

Lifelong learning, Development Education, Global Citizenship, Sustainable Development Goals, Evaluation

## 1.Introducción

La globalización y los cambios producidos en el mundo están llevando en muchas ocasiones a consecuencias devastadoras para nuestro planeta. Es necesaria una mayor conciencia en cuanto a las realidades globales que favorezca un compromiso en la acción local en red e individual, sin perder de vista que son cuestiones que afectan a todas las personas que habitamos el planeta.

Esa nueva mirada posibilitará entender el mundo, comprender nuestro contexto más cercano y ser conscientes de que las realidades que acontecen en otras latitudes también afectan en nuestra ciudad o pueblo. Un desarrollo sostenible, más amable con el medio, es el modo que tenemos de poder poner freno a una situación que está aumentando las desigualdades sociales, ya que las consecuencias de nuestros actos no nos repercuten a todos por igual. La educación ha de ser uno de los motores que promuevan la existencia de estos cambios, a través del conocimiento, toma de conciencia y de las alianzas entre la ciudadanía.

Para poder lograr una mejora global es también necesaria una mayor conciencia crítica, en clave de defensa de los derechos sociales de todas las personas y desde la mirada de la justicia social. Una visión reduccionista de la educación, dándole importancia únicamente a la educación escolar (educación formal), hace que dejemos fuera de los márgenes a muchas personas que también tienen intereses, así como la necesidad de seguir formándose a lo largo de la vida.

La creación de proyectos de intervención socioeducativa favorece esta visión más amplia de la educación, a través de la educación social (educación no formal e informal) trabajando con colectivos que a veces no se tienen en consideración y en contextos que muchas veces son olvidados como sucede con el ámbito rural que cuenta con poca población. La realización de estos proyectos y su posterior evaluación permiten la mejora de este tipo de iniciativas, permitiendo que las intervenciones sean cada vez más adecuadas.

A lo largo del siguiente Trabajo Final de Máster vamos a abordar diferentes temáticas que tienen relación directa con un proyecto de intervención socioeducativa denominado: “Palencia norte se mueve: proceso de sensibilización-acción sobre las metas de la Agenda 2030 con población adulta de las comarcas de Aguilar de Campoo, Cervera de Pisuerga y Guardo” financiado por la Junta de Castilla y León<sup>3</sup> y ejecutado por la ONG Liga de la educación y

---

<sup>3</sup> Convocatoria de subvenciones para proyectos de Educación para el Desarrollo y la ciudadanía global en el territorio de Castilla y León para el año 2021. Consejería de transparencia y ordenación del territorio y acción exterior. Dirección General de Acción Exterior, Junta de Castilla y León.



cultura popular en colaboración con la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid).

Por un lado, tenemos el marco teórico en el que abordaremos tres temáticas que guardan estrecha relación con este trabajo pero que tienen entidad propia. En primer lugar, una aproximación a la evolución de la Educación para el Desarrollo partiendo de la idea del concepto de desarrollo; en segundo lugar, abordaremos el aprendizaje a lo largo de la vida como garante de posibilitar una ciudadanía formada y crítica; y, por último, se presenta el valor de la evaluación como criterio de calidad de los proyectos socioeducativos.

Por otro lado, desde la base teórica se ha diseñado y realizado una evaluación de un proyecto socioeducativo de Educación para el Desarrollo con personas adultas en las zonas rurales de la montaña palentina. Para ello, se expone la metodología de investigación empleada y los resultados obtenidos.

Finalmente, se muestran una serie de conclusiones desde el trabajo realizado y se esbozan las limitaciones y posibles líneas de futuro relacionadas con el Trabajo Final de Máster (TFM).

## **2. Justificación**

### ***2.1 Justificación académica***

El Trabajo de Fin de Máster que a continuación se desarrolla está realizado y orientado según indica la guía del Trabajo de Fin de Máster de la Universidad de Valladolid que se encuentra regulado en el artículo 15 del Real Decreto 1393/2007. Según este artículo se establece que los estudios del Máster se finalizarán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Máster con valor comprendido entre los 6 y 30 créditos.

A través de este trabajo se podrá demostrar la adquisición de las competencias generales y específicas que se necesitan para la obtención del título de Máster citadas en la propia guía. A continuación, se exponen las competencias generales y específicas que se han cumplido con la elaboración de este trabajo:

- G2. Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.
- G4. Adoptar -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.
- E3. Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- E4. Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen.
- E9. Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.
- E11. Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.
- E15. Elaborar proyectos orientados a la mejora del aprendizaje, la docencia, la acción tutorial y la educación democrática en contextos escolares.

## ***2.2 Pertinencia y relevancia del estudio***

Las múltiples realidades que coexisten en el mundo favorecen las desigualdades económicas, sociales y personales. Es por ello necesario tener una agenda de acción compartida por todos los países para favorecer una mayor justicia social. Durante el primer quindenio del siglo XXI la hoja de ruta internacional fueron los Objetivos del Milenio (ODM) junto con otras agendas o declaraciones internacionales que marcaban el rumbo de la acción local, nacional e internacional.

Actualmente, la hoja de ruta viene marcada por la Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En ella se agrupan los 17

Objetivos de Desarrollo Sostenible con 169 metas de carácter indivisible e integrado. La creación de la Agenda conlleva el compromiso de los estados miembros a llevar a cabo acciones que favorezcan el logro de los objetivos. Pero no se pueden conseguir únicamente con acciones realizadas por los gobiernos, sino que es necesaria también una movilización de la población y una mayor conciencia respecto a la situación del planeta. Por tanto, se hace imprescindible la educación para una ciudadanía mundial (UNESCO 2016), en consonancia con el meta 4.7 que busca garantizar:

(...) Educación para el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.20)

En ese sentido, la Junta de Castilla y León elabora un plan denominado III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León para el periodo 2017-2020 que, posteriormente, se prorrogó hasta el 31 de diciembre de 2021 debido a la situación sanitaria derivada del Covid-19, fecha previa al inicio del proyecto que vamos a tratar a lo largo de dicho TFM. Uno de los objetivos del plan es “la promoción de la sensibilización y el compromiso social de los ciudadanos” (p.7) e “informar y favorecer el cambio de actitudes y valores de las personas, generando una cultura de solidaridad, compromiso y capacidad crítica” (p.44).

Además, este trabajo busca favorecer la “elaboración o actualización de estudios que permitan la planificación de acciones eficaces en materia de EpDyCG” (p.48) en consonancia con el III Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León 2017-2020. Con este fin, se ha contemplado la realización de un estudio en paralelo al proceso de sensibilización, que permita conocer en qué medida el mismo contribuye a esos procesos de cambio de actitudes y compromiso.

Para la realización de este trabajo hemos realizado una búsqueda teórica (estado de la cuestión) que nos pudiera aportar información sobre nuestro tema de estudio. Para ello, se buscó en las siguientes bases de datos: Dialnet, Web of science, Google Scholar y Scopus, los tres conceptos clave de nuestro marco teórico. Además, siguiendo las indicaciones de realización del Trabajo de Fin de Máster, hicimos una búsqueda en el repositorio de la UVa, buscando otros TFM o Tesis relacionadas con nuestra temática. Debido a la relación de nuestro tema con el trabajo de

las ONGD, también hemos realizado un trabajo en paralelo analizando informes, memorias y diagnósticos que nos pudieran resultar relevantes.

**Tabla 1**

*Concepto: Educación para el Desarrollo*

Concepto buscado	Base de datos	Número de resultados sin depurar
Educación para el Desarrollo	Dialnet	76.630
	Scopus	372
	Web of science	7.318
	Google académico	3.190.000

**Tabla 2**

*Concepto: Aprendizaje a lo largo de la vida*

Concepto buscado	Base de datos	Número de resultados sin depurar
Educación para el Desarrollo	Dialnet	680
	Scopus	11
	Web of science	13.631
	Google académico	1.280.000

**Tabla 3**

*Concepto: Evaluación de la intervención socioeducativa*

Concepto buscado	Base de datos	Número de resultados sin depurar
Evaluación de programas	Dialnet	151
	Scopus	1
	Web of science	6
	Google académico	30.600

Como podemos observar, son temáticas de las que hemos encontrado bastante información, aunque hay que apuntar que después de la búsqueda, hemos realizado una depuración de los resultados para trabajar únicamente con los que nos resultan pertinentes para nuestro trabajo.

También, es necesario poner el foco en la preocupante situación de España frente a la despoblación en los núcleos rurales. El tipo de población de estos, cada vez más envejecida debido a las pocas oportunidades existentes como a la falta de servicios, de medios y de empleo hace que cada vez sea más frecuente la vida en las ciudades. Este hecho es especialmente notable en la comunidad de Castilla y León.

Sin duda, es un aspecto preocupante por el que cada vez hay más personas concienciadas que se concretan en movimientos como la “España vaciada” y en las concentraciones denominadas “Yo paro por mi pueblo”. Esta toma de conciencia también provoca un incremento en los proyectos que se están realizando en diversas zonas con el propósito de fijar población a través de programas educativos, culturales, de ocio, de empoderamiento o de creación de empleo. Siendo cada vez más un tema de debate en las instituciones, del que queda aún un largo recorrido por recorrer para poder cambiar la situación pero que es necesario que el papel socioeducativo tenga su espacio propio en el diseño de propuestas y acciones para cambiar el rumbo.

### ***2.3 Motivación personal***

Son varias las motivaciones que me llevaron a llevar a cabo este Trabajo Fin de Máster (TFM). En primer lugar, siguiendo con la línea elegida en mi TFG, este proyecto, estaba orientado en el medio rural. Considero que es necesaria una mayor implicación y desarrollo de políticas que vayan más allá del desarrollo económico en el espacio rural. Y que los proyectos y trabajos también tengan en cuenta a las personas que habitamos el medio rural y que cada vez sentimos cómo la falta de recursos está acelerando la despoblación. La realidad nos hace ver que puede convertirse en uno de los mayores problemas a los que nos vamos a enfrentar, cada vez es más frecuente que los jóvenes abandonen los pueblos por falta de oportunidades laborales, especialmente en trabajos cualificados.

En segundo lugar, formar parte de un proyecto de investigación-acción ha supuesto un aprendizaje. El hecho de formar parte de este proceso me ha hecho ver reflejado en la realidad la teoría que conocía sobre la realización de proyectos de esta índole. Por ello considero que ha

sido una oportunidad el poder trabajar con profesionales de la investigación y de la educación social.

Siguiendo con mi situación personal, mi experiencia profesional como educadora social se ha desarrollado en una residencia de personas mayores. Este trabajo con personas mayores me ha hecho ser consciente de que hay ocasiones en las que, de forma injusta, se les aparta de la sociedad y esto de algún modo promueve la invisibilización de un colectivo que aun puede aportar a la sociedad y que tienen intereses e inquietudes por la realidad. Además, en consonancia con la realidad del medio rural, en la que cada vez la población está más envejecida es importante trabajar con este núcleo de población, que cada vez es más amplio.

Por último, debido a mi formación de base como educadora social considero que este tipo de programas son beneficiosos y promueven la dinamización y el fomento de la cultura. La realización de propuestas de investigación-acción también continúan ligadas a mi Trabajo Fin de Grado.

### **3. Objetivos**

El principal objetivo del Trabajo Final de Máster (TFM) es analizar el valor del aprendizaje a lo largo de la vida, en el entorno rural, en clave de Educación para la Ciudadanía Global.

Para concretar este objetivo nos valemos de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la evolución de la Educación para el Desarrollo como clave para la construcción de ciudadanía crítica con las realidades que habitan el mundo.
- Visibilizar el valor del aprendizaje a lo largo de la vida en el medio rural para la construcción de una ciudadanía crítica y activa.
- Identificar el papel de la evaluación en proyectos socioeducativos.
- Analizar los conocimientos y actitudes de la población adulta, de la zona norte de la montaña palentina, respecto a la realidad global de la mano de la Agenda 2030.

## 4. Marco teórico

A lo largo del marco teórico vamos a realizar una fundamentación del trabajo relacionada con el objeto de estudio. Esta se va a dividir en tres apartados diferentes en los que vamos a tratar los siguientes conceptos. En primer lugar, el concepto de Educación para el Desarrollo y su evolución, después hablaremos del aprendizaje a lo largo de la vida y por último del valor de la evaluación en la intervención socioeducativa.

### *4.1. Evolución de la Educación para el Desarrollo como base para un mundo más justo y sostenible*

La ciudadanía global ha ido evolucionando con el paso de los años. Las inquietudes y preocupaciones de la actualidad no son las mismas que las que tenían nuestros antepasados. La globalización y el desarrollo nos han traído cambios de diferente índole, pero no podemos negar que esto ha supuesto un cambio en la realidad tanto a nivel global como local. Por lo tanto, es necesario que la población esté en constante aprendizaje para conocer y entender el mundo que habitamos.

Todo esto ha supuesto un cambio en la idea de desarrollo que tenemos en la sociedad, adaptándose a las realidades existentes y tratando de paliar los efectos negativos que generan un mundo desigual e injusto. El desarrollo tiene múltiples miradas, ya que es un proceso histórico que “depende de la realidad político-social, de la idiosincrasia y del contexto internacional en que se encuentran una determinada comunidad local, nacional o regional. En este mundo de la globalización los factores internos y externos del desarrollo son indisolubles” (Ayuso, 2000, p.25), es decir, no tiene que ver solo con una realidad, sino que es necesaria la comprensión del contexto en el que se encuentra, para poder analizar así las causas y consecuencias de lo que se está viviendo.

Los cambios en la sociedad se suelen promover a través de la educación en todas sus vertientes. Actualmente, el derecho a la educación debería estar consolidado, pues este queda ya recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, más concretamente en su artículo 26, en el que se habla de la educación como soporte para el desarrollo de las personas y el respeto a valores como la libertad, la justicia, la igualdad, la comprensión, la tolerancia o la paz. También encontramos referencias en la Constitución Española (1978) en la que se reconoce el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en el artículo 27.1, en el marco de los Derechos Fundamentales. Así como en la Carta de los Derechos fundamentales de la

Unión Europea (2000), en la que se reconoce en el artículo 14 el derecho de toda persona a la educación y el acceso a la formación profesional y permanente, así como la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria. La existencia de un marco legal debería blindar el derecho universal, aunque las desigualdades hacen que el acceso y la calidad no sea igual en todas las partes del planeta.

Debido a estas desigualdades imperantes en el planeta hacen que esto no sea siempre así, y no debemos olvidar que el valor intrínseco de los derechos sociales reside en la igualdad de oportunidades. Esto hace que los derechos se vulneren cuando vemos situaciones en las que no se cumple. También es un derecho de todas las personas el no ser excluidas, siendo en este caso la educación el primer paso para la construcción de una ciudadanía libre e íntegra en su globalidad (Caride, 2009).

Es por ello que, para poder afirmar que la educación es un derecho para toda la ciudadanía, esta debería ser accesible y de calidad para todas las personas. Como hemos mencionado anteriormente, la educación puede entenderse no solo desde la educación escolar (no formal) sino ser un vehículo de transmisión de valores y cultura a lo largo de la vida.

Con el fin de marcarse objetivos a nivel global, la Asamblea General de la ONU presentó la Agenda 2030. Un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas de carácter integrado e indivisible “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (p.1).

Los objetivos de dicha agenda se basan en tres ámbitos: el económico, social y ambiental, teniendo en cuenta que, para conseguirlos, los Estados Miembros tenían que comprometerse a la movilización de medios y la creación de alianzas que permitan cubrir las necesidades de las personas más vulnerables. Estos muestran también la importancia de la educación en sí misma centrada en la adopción de estilos de vida más sostenibles, el respeto de los Derechos Humanos, la promoción de la paz y la igualdad entre géneros, entre otros (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). La creación de la agenda ha supuesto un compromiso por parte de todos los países miembros para poder alcanzar objetivos comunes. Estos objetivos están relacionados entre sí, y es importante entender que no se pueden alcanzar de forma individual. Aunque sí que ha habido cambios desde que se marcaron los objetivos, es un trabajo que sigue siendo necesario realizar.



En septiembre de 2019 se celebró la Cumbre de los ODS, donde los líderes de los países miembros solicitaron el llamado decenio de acción, debido que en ese momento quedaban diez años para llegar a la fecha prevista. Así se reafirmó el compromiso de trabajar en favor del desarrollo sostenible. Se mostró también la importancia de actuar en tres niveles. En primer lugar; la acción a nivel mundial, en segundo lugar; la acción a nivel local y por último la acción por parte de las personas. Es por ello que, la responsabilidad de la consecución o no de los objetivos no recae únicamente sobre las políticas mundiales, sino que también se pone de manifiesto la importancia de la acción individual por parte de las personas. Un aspecto que ha recibido diferentes críticas puesto que pone ambos aspectos al mismo nivel de acción.

En dicha cumbre, se afirmó que si se hacía una comparación con los diez años anteriores la situación respecto a la vida de las personas había mejorado en ámbitos como un mayor acceso a la sanidad o la educación. Esto no quiere decir que haya habido mejoras en todos los ámbitos ya que la crisis climática y la desigualdad social pueden provocar que los objetivos no se cumplan (Informe sobre el cumplimiento de los ODS, 2019). Esto se debe a que, tal y como hemos mencionado, todos los ODS están interrelacionados y la meta es poder conseguir la consecución de todos ellos para disminuir los daños que estamos causando sobre la ciudadanía y el planeta con nuestro actual modelo de vida.

Uno de los objetivos marcados en la Agenda 2030 tiene relación con la educación. Específicamente el punto 4 de la Agenda 2030 que lleva por título: Educación de calidad. En una de sus metas, la 4.7 se hace referencia a la necesidad de educar por una ciudadanía global en clave de desarrollo sostenible

(...) asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la Educación para el Desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.20)

Esta idea de desarrollo podría tener su origen en la Carta de las Naciones Unidas firmada en San Francisco en el año 1945. La idea de desarrollo ha ido evolucionando con el paso del tiempo, durante los primeros años la visión estaba centrada únicamente en el desarrollo económico, pero posteriormente esa forma de entenderlo evolucionó y se focalizó más en el desarrollo centrado en la persona (Dubois, 2007).

Podemos decir entonces que uno de los objetivos del desarrollo es:

crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (PNUD, 1990, p.31).

Este objetivo se centra más en el desarrollo integral de las personas, tratando de fomentar un estilo de vida que se pueda sostener con el paso del tiempo y que no provoque perjuicio ni en el entorno ni en la propia persona.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) se definió el desarrollo sostenible como aquel que es capaz de satisfacer las necesidades actuales sin perjudicar a las generaciones futuras. Es decir, que se pueda mantener en el tiempo sin que esto implique un perjuicio. También aboga por que el futuro sea inclusivo, sostenible y resiliente, no solo para las personas, también para el planeta. Los tres elementos que han de convivir para ello son el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Por último, se promueve la erradicación de la pobreza en todas sus formas, siendo esta una condición clave para el logro del desarrollo sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). La ciudadanía ha de conocer cuáles son las consecuencias de los actos que realiza en relación con las actuaciones que perjudican el desarrollo sostenible y el maltrato al planeta. Para lograr estos objetivos es clave trabajar la Educación para el Desarrollo.

El concepto de Educación para el Desarrollo (EpD) ha mostrado una evolución a lo largo de los años, y esta no es única, sino que ha habido varios autores que han definido dicho concepto.

El primero de ellos lo encontramos en 1974 cuando la UNESCO pide a los Estados Miembros un estudio sobre las problemáticas mundiales, haciendo un trabajo cooperativo que permita tomar las medidas que sean necesarias con el fin de paliar esta situación (Ortega, 2007). Para Hicks y Townley (1982) la EpD debería fomentar que las personas participen en los procesos de la comunidad, no solo a nivel internacional, sino también en las situaciones locales. Esto implicaría la necesidad de comprender el mundo, así como los procesos económicos, políticos y sociales. Se pretende un trabajo de acción local que implique un mayor conocimiento de las relaciones locales con las globales. Evitando así una tendencia marcada por el individualismo, llamando a acciones grupales y a la cohesión social.

Para blindar la EpD se trabaja también en la creación de un marco legal en la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LICID) que incluye la EpD como herramienta pedagógica para la sensibilización social realizando acciones que se llevan a cabo con el fin “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” (LICID, 1998, art.13).

En ambas definiciones se habla de la importancia de un aprendizaje permanente por parte de la ciudadanía para comprender las problemáticas mundiales y favorecer el compromiso de un trabajo en red para poder conseguir objetivos. La educación guarda una estrecha relación con la Educación para el Desarrollo, y con el objetivo de que se trabaje con toda la ciudadanía, creando así un mundo mejor en clave de justicia y solidaridad (Martínez-Scott, 2014). En consonancia con las palabras de dicha autora consideramos importante que se remarque la necesidad de trabajar con toda la ciudadanía si realmente queremos obtener cambios.

Desde nuestra idea de lo que es la educación podemos establecer una conexión con la EpD, ya que entre sus estrategias trata de promover que la sociedad se conciencie de que la erradicación de la pobreza, la exclusión y el compromiso por la promoción del desarrollo de los pueblos, exigen un cambio radical en las políticas y los modelos de desarrollo del llamado primer mundo, lo que sólo es posible implicando a toda la ciudadanía. Contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario pasa por implicar a toda la sociedad. Y es aquí donde la educación juega un papel esencial.

Como hemos mencionado, la Educación para el Desarrollo es un concepto que ha mostrado una evolución a lo largo de los años. Korten (1990) se basó en el modelo de cuatro generaciones, explicando en cuatro etapas las diferencias del concepto de educación. Posteriormente, Ortega (1994) y Senillosa (1998) añaden una quinta generación. En dicha generación se muestra una relación entre los cambios producidos a nivel mundial con la idea de desarrollo. En la actualidad, nos encontraríamos ya en la sexta generación, cuestionando la propia denominación del término y estando muy ligada a la realidad política, social y económica (Ortega-Gaite, 2016). Dicha evolución:

(...) no debe ser vista como un modelo lineal, o por etapas, de forma que una generación sustituye a la anterior. Más bien, se trata de un proceso acumulativo en el que el discurso y la práctica de la EpD han evolucionado de forma desigual, de manera que en las

actividades de un actor determinado se puede encontrar simultáneamente rasgos de una u otra generación. (Mesa, 2000, p.12)

Esto implica que cada etapa no se considere cerrada, ya que algunos de los cambios que han traído las diferentes generaciones han sustituido a los rasgos de las anteriores, pero otros han coincidido paralelamente en varias de estas generaciones.

La EpD tiene varias dimensiones que están relacionadas entre sí, la interacción de estas es necesaria para la transformación social. Siguiendo la clasificación de Ortega (2003, p.3), se muestra un total de cuatro dimensiones.

- **Sensibilización:** es denominada como una acción a corto plazo, en ella se alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que permiten que esto siga siendo así. Este tipo de acciones son de carácter puntual, pero son el primer paso para la toma de conciencia que posteriormente permitirá profundizar en el porqué de las injusticias y las posibles acciones para modificarlas. La difusión de esta se emplean los medios más tradicionales y que son capaces de llegar a más población.
- **Acción-formación:** se denomina de esta forma el proceso realizado a medio y largo plazo, orientado las acciones hacia un grupo determinado. Desde esta dimensión que pretende la formación en contenidos, habilidades y valores. “Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Es una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas” (Ortega, 2003, p.3 En dicha dimensión se pretende realizar un análisis profundo de las causas de la pobreza y de cuáles podrían ser las propuestas de cambio
- **Investigación:** es el eje principal cuando se busca un modelo transformador para la cooperación. Se basa en fundamentar y desarrollar teorías que analicen las problemáticas pudiendo fundamentar posteriormente respuestas. Está basado en el modelo de las técnicas de investigación social
- **Incidencia política y movilización:** los grupos a los que va dirigido están bien definidos, los cambios que promueven son de influencia en las decisiones políticas y pueden afectar a varios ámbitos como la economía, la política o la estructura social. Aunque no vayamos a profundizar en las seis generaciones existentes, sí que vamos a mencionar brevemente algunos rasgos de las dos últimas (quinta y sexta) para poder comprender de una forma más clara qué es lo que se entiende en la actualidad EpD. La quinta generación pretende que exista una mayor conciencia en la ciudadanía acerca de las

diferencias existentes entre los países considerados desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Hay autores como Mesa (2000) o Pradervand (1995) que consideran que estos cambios tienen que ir de la mano de comprender los privilegios de los países desarrollados y las actuaciones que se deberían realizar para evitar precisamente que estas diferencias sigan permanentes en el tiempo.

Es importante ser capaces de reconocernos a nosotros mismos y saber cuáles son los privilegios que tenemos por el hecho de nacer en una parte del mundo u otra. Una ciudadanía formada que sea consciente de dicha situación y que, además, quiera cambiarlo. La educación y divulgación son claves en dichos procesos. Se recoge la siguiente afirmación que engloba el objetivo a conseguir con la ciudadanía en dicha generación: “promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad. Una ciudadanía comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión a través de la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega, 2007, p.21).

Así, se pretende que la ciudadanía global sea portadora de valores de justicia y solidaridad. Prestando una atención especial al compromiso con la lucha por un mundo más justo, lo que supone también una mayor cohesión en la sociedad. El hecho de poder comprender el mundo también hace que seamos capaces de tomar decisiones siendo más conscientes de las consecuencias de nuestros actos.

Para poder conseguir este objetivo se emplea también el trabajo en red, teniendo en cuenta las diferentes organizaciones que pueden estar implicadas en dichos proyectos. Algunos ejemplos son las ONG, movimientos sociales, y organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales. También se tiene en cuenta el trabajo que pueden realizar los medios de comunicación en la labor de divulgación de la información en los llamados países desarrollados sobre los países empobrecidos (Mesa 2000). Es importante comprender que la responsabilidad no puede recaer solo sobre la educación escolar, sino que ha de ser un trabajo que implique a la sociedad desde diferentes prismas y perspectivas.

Por último, centrándonos específicamente en el contexto educativo, se ha visto que ha habido un interés en la incorporación de la EpD en los currículos escolares, en todos los niveles, desde educación primaria hasta en la universidad. Se pretende, como ya hemos mencionado, una educación que no solo divulgue la situación de los países del Sur, sino que también fomente la idea de los privilegios y situaciones de los países del Norte y cómo estas relaciones nos pueden afectar (Ortega-Gaite, 2016).

A modo de síntesis podríamos decir, vistas las perspectivas de diferentes autores, que la quinta generación apuesta por una visión de una ciudadanía crítica y formada que sea capaz de comprender el mundo. Siento conscientes de las diferencias entre los países del Norte y los del Sur, y pudiendo comprender las implicaciones que tienen estas diferencias. Para ello se propone trabajar de forma coordinada, es decir, creando una red teniendo en cuenta diferentes agentes como las ONG u otras organizaciones. Para conseguir dicho objetivo también se apuesta por incluir en los currículos escolares esta visión de la EpD.

La sexta generación, en la que nos encontramos actualmente, comienza en el año 2011 con los cambios producidos a nivel global con las crisis económicas, sociales y políticas, que afectan de un modo u otro dependiendo del país. Así como las crisis migratorias o medioambientales que aumentaron en los años anteriores. Todos estos cambios han provocado que las desigualdades vividas entre los países del Norte y del Sur, en un mundo capitalista y neoliberal, sean más amplias que nunca (Ortega-Gaite, 2016). Por lo tanto, se hace necesario pensar acciones que puedan revertir esta situación. Para ello, Celorio (2012) señala que el cambio debe ser más profundo e ir más allá en las medidas que se adopten:

Debería ampliarse y hacer más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo (...) como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. (p.23)

En este sentido, debemos tener en cuenta que no todas las acciones que se lleven a cabo pueden considerarse EpD. Para ello es necesario entender que la EpD debe facilitar la comprensión de la realidad mundial desde múltiples perspectivas, para que las personas piensen críticamente de forma que se generen cambios de actitudes y valores a nivel individual y a nivel colectivo. No podemos pensar en una transformación que comience a nivel mundial, sino que los cambios tienen que ser progresivos y poner atención también a los cambios individuales y colectivos. Esto no quiere decir que la responsabilidad sea única de cada individuo, pero se pretende una sociedad más consciente y crítica que pueda enfrentar sus propios cambios.

Siguiendo a Ortega-Gaite (2016), se plantea una transformación social de la mano de la participación de las personas en clave de justicia, sostenibilidad, equidad de género y solidaridad. La transformación no puede conllevar cambios que no sean sostenibles o que atenten contra principios como los de igualdad de género o de justicia ya que entonces

estaríamos vulnerando también los derechos de las personas y perdiendo el valor que estas tienen. Todo ello, favorece una forma de ser y estar en el mundo en clave de EpD con acciones permanentes desde una mirada global aterrizada en el espacio local que favorezca la comprensión y movilización por las diferentes problemáticas mundiales.

Por lo tanto, vistos los objetivos, estamos hablando de que la Educación para el Desarrollo va más allá de lo económico y de la adquisición de saberes concretos. Se trata de formar ciudadanos críticos que sean capaces de comprender las problemáticas de la ciudadanía global, siendo participativa en los procesos que permitan un cambio y mejora de las desigualdades sociales. Los cambios en el concepto de EpD seguirán sufriendo transformaciones previsiblemente, adaptándose a la realidad que exija cada momento.

#### ***4.2 Aprendizaje a lo largo de la vida en el medio rural para la construcción de una ciudadanía crítica y activa con la realidad del mundo actual***

A lo largo del siguiente punto se pretende mostrar la importancia de la relación del aprendizaje a lo largo de la vida con una sociedad más crítica y activa, en consonancia con la construcción de una ciudadanía global, pretendiendo trabajar por la construcción de una ciudadanía global que sea más consciente de la problemática existente y que esté más comprometida con la realidad. La concepción de ciudadanía guarda relación con un “equilibrio entre derechos y responsabilidades” pero también pretende ir más allá y que la relación no sea únicamente con el estado en el que se vive, sino entablando “una relación universal a fin de adquirir un status de ciudadano universal” (Parada, 2009, p.98). Para autoras como Pérez Serrano (2000) el establecer un futuro común conlleva la participación en la construcción de este partiendo de que la participación es clave para poder considerar una ciudadanía plena. Y que para favorecer esta, son necesarias unas condiciones mínimas sociales y económicas. En el caso específico de nuestro trabajo, este se centrará en la realidad de medio rural en España y, en concreto, en la comunidad de Castilla y León.

La baja natalidad y la emigración a las ciudades ha provocado una rápida pérdida de población en el medio rural. En la Ley 45/2007 se denomina medio rural al “espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores definido por las administraciones competentes que posean una población inferior a 30.000 habitantes y densidad inferior a 100 habitantes por km<sup>2</sup>” (Ley 45/2007, pág. 51342). Según los datos publicados en Castilla y León

solo el 0,26% de municipios superan los 20.000 habitantes. Siendo casi la mitad de ellos (49,07%) de 101 a 500 habitantes (INE, 2017). Es decir, es una comunidad en la que gran parte de sus municipios pertenecen a lo que denominamos medio rural con una población cada vez más envejecida debido a las bajas tasas de natalidad.

Cuando hablamos de medio rural no lo hacemos teniendo en cuenta únicamente el espacio físico, sino que debemos saber que este tiene unas características propias en cuanto al tipo de población que lo habita y al imaginario social (Marchioni 1987). Así se busca el bienestar de la comunidad en general, tanto a nivel social como cultural, teniendo en cuenta las características del lugar en el que se llevan a cabo. Es por lo que la intervención o trabajo en el medio rural debería comenzar con un proyecto de desarrollo apoyado en los propios recursos investigados en el contexto de trabajo (González, 1989). El envejecimiento en los municipios rurales es cada vez más notable, es por lo que, las políticas y proyectos en el medio rural deberían estar adaptados también a ese tipo específico de población.

La educación ha de evolucionar y adaptarse a una sociedad que también va cambiando según las necesidades que vayan surgiendo. Esto implica que la educación no se puede limitar únicamente al espacio formal de la escuela, sino que tiene que ser entendida en un sentido más amplio, que abarque más ámbitos y que se extienda desde la edad más temprana hasta la vejez. Dotando también de oportunidades a las personas mayores. Entendiendo así que la educación escolar no puede cubrir todas las necesidades sociales y culturales de la sociedad (Gradaille y Caride, 2018). Dicho aprendizaje se puede considerar uno de los objetivos principales de diversos organismos e instituciones desde hace varios años. Entendiendo esto, no solo hablamos de posibles beneficios en la educación, sino en otros ámbitos como pueden ser el laboral y el desarrollo personal (Belando-Montoro, 2017). Si consideramos que la educación ha de ser más integral y tener una mirada más amplia, es necesario también que se generen proyectos que cubran estas necesidades.

En el espacio europeo también se ha visto una mayor implicación por parte de los organismos en la promoción de este concepto. En el año 1996 ya se proclamó en el Parlamento Europeo como “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente”, por lo que, aunque hablamos de un mayor protagonismo en la historia reciente, es un debate que lleva varios años en la educación. En este sentido, en el año 2017 la Asociación Europea para la Educación de Adultos presentó el “Manifiesto para la educación de adultos en el siglo XXI” con motivo del Año Europeo para el aprendizaje de las personas adultas. En dicho manifiesto redactaron siete



ámbitos en los que estas podían ser influyentes. Estos son: ciudadanía activa, democracia y participación, habilidades para la vida de las personas, la cohesión social, la equidad y la igualdad, empleo y digitalización, migración y cambio demográfico, sostenibilidad y, la educación de adultos y las políticas europeas (EAEA, 2017). Para Delors (1996) en la llamada sociedad de la información en la que los datos son cada vez más accesibles, la clave para poder permitir el aprovechamiento, la selección y el manejo de los datos es una educación que se adapte a los cambios en la sociedad, “sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia” (p.18).

Encontramos también referencias acerca de la educación a lo largo de la vida en la Agenda 2030. Específicamente, en el ODS 4 en la 4.7 se hace referencia al valor de la Educación para el Desarrollo, para que todo el alumnado pueda tener conocimientos de la realidad que habitamos desde diferentes perspectivas. Además, se pretendía que el objetivo de la educación trabajara también en cuanto a la sensibilización de la población en general y la formación y atención de las necesidades que vayan surgiendo.

Seis años después, en el 2002 el Consejo Europeo de Barcelona afirmaba que la formación empleada a lo largo de la vida garantiza la sociedad del conocimiento (Belando Montoro, 2017). Así podemos ver cómo hay intención por parte de las instituciones de que el trabajo por la educación se adapte y cambie para permitir una sociedad más crítica. En el caso específico de España también existen reconocimientos en la legislación educativa, reconocida en el artículo 5 de la Ley Orgánica 2/2006, dedicado al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y manteniéndose este también en la Ley Orgánica 8/2013. Es decir, cuenta con un marco legal que ampara y manifiesta la importancia de esta.

La educación y la formación deberían permitir una mejora en la calidad de vida. Esto supone eliminar la idea de que la educación finaliza cuando se obtiene un título universitario, entendiendo que “la educación escolar y la educación social son aliadas” (Quintano, 2014, p.56). En el caso del aprendizaje a lo largo de la vida vemos cómo hay una intención de ser ya que, pese a ser reconocida como una buena contribución al desarrollo y la realización personal, esta no se aplica en los estados miembros de forma suficiente. Una mayor implicación por parte de las instituciones permitiría un mayor acceso a la educación a lo largo de la vida, siendo esta una “función clave en el desarrollo de la ciudadanía y las competencias” (Comisión de las Comunidades Europeas 2006, p.3).

La educación a lo largo de la vida ha de ir más allá de la adquisición de conocimientos, eliminando la idea de la educación más tradicional en la que los educandos son sujetos pasivos que se tenían que moldear. Es por eso que, las personas que participan en los procesos tienen que tomar un papel activo (Freire, 1997). Aunque esto debería ser así en las diferentes etapas educativas, cobra un valor especial en la educación de adultos y a lo largo de la vida ya que son un colectivo que normalmente ha sido silenciado y que no suele tener participación en este tipo de programas. Si queremos una formación de ciudadanos críticos y que sean capaces de reflexionar en cuanto a las problemáticas actuales tanto a nivel local como a nivel mundial debemos dar la oportunidad de que sean aprendizajes reflexivos y no de sujetos a los que únicamente se les transmite información.

En cuanto al tipo de enseñanza, también es importante que la calidad del aprendizaje sea óptima, debiendo invertir en la mejora de los métodos, en un tipo de material adaptado a la población a la que va dirigido y en la impartición por parte de los profesionales (Comisión de las Comunidades Europeas 2006). Estos objetivos permitirían mejorar el sistema y crear una formación competitiva y adaptada a las necesidades que demandan las problemáticas actuales.

La relevancia e importancia de la educación permanente y de adultos es notable; la UNESCO organiza la Conferencia Internacional de Educación de Adultos-CONFINTEA en la que los países participantes exponen sus planteamientos y retos respecto a la educación de personas adultas. Disponemos de los informes y trabajos temáticos de seis conferencias, la de Elsinor (Dinamarca) en 1949, Montreal (Canadá) en 1960, Tokio (Japón) en 1972, París (Francia) en 1985, Hamburgo (Alemania) en 1997 y Belén (Brasil) en 2009. Todas ellas nos ofrecen una panorámica internacional de este tipo de educación y sus necesidades. No obstante, recientemente, en julio de 2022 en Marrakech (Marruecos) acaba de celebrarse la VII CONFINTEA bajo el lema “Aprendizaje y educación de adultos para el desarrollo sostenible: una agenda transformadora”, muy en consonancia con este trabajo y que nos ofrecerá información relevante para delinear propuestas educativas futuras que integren la educación para la ciudadanía mundial.

Esto quiere decir que hay un interés por parte de las instituciones y que es un ámbito que está en construcción, ya que los avances y el cambio en la población hacen que las necesidades cambien.

Las personas adultas que participan en dichos programas lo hacen por diversos intereses y las posibilidades de acceso a estos son amplias. Quintano (2017, p.89) recoge algunas “desde seguir

cultivando su cultura, la superación de dificultades, el afrontamiento de los cambios sociales y personales presentes en su vida cotidianas hasta alcanzar el éxito en su nueva forma de vida descubriendo nuevas estrategias de participación social”. Y asegura que la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida favorecen el desarrollo integral, pudiendo así afrontar los nuevos desafíos y problemas, ya que es el único modo de poder conseguir un desarrollo sostenible que se sostenga a largo plazo, permitiendo la convivencia democrática. Delors (1996) considera que la educación a lo largo de la vida favorece una construcción continua de las aptitudes y los conocimientos de los ciudadanos, adquiriendo así una mayor conciencia en los diversos ámbitos de la vida. Así, la educación se considera una herramienta que promueve la libertad de los ciudadanos, ya que la capacidad de tomar decisiones es lo que hace que seamos más independientes, así como el conocer las consecuencias de nuestros actos.

A modo de síntesis y para comprender las características del Aprendizaje a lo largo de la vida, Vargas (2014, p.4) establece algunas características del ALV que son las siguientes:

- La ALV no abarca únicamente un ámbito educativo, sino que va desde la educación formal, a la no formal y al aprendizaje informal. Definido este último como: “proceso vital por el cual las personas desarrollan actitudes, valores, destrezas y conocimientos a partir de la experiencia cotidiana y de la influencia y recursos educativos del entorno”.
- La segunda característica hacer referencia al aprendizaje auto-motivado. Esto tiene que ver con el tipo de población al que va dirigida, haciendo a las personas participantes partícipes de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta las inquietudes que los hayan llevado a ser parte de ese tipo de procesos.
- La tercera se relaciona con la participación universal en la educación teniendo en cuenta la diversidad existente: “diversidad étnica, etaria, socioeconómica, cultural, religiosa, sexual, física y de género”. Además, ha de promover una cultura que favorezca la adaptación a los cambios económicos y sociales que han sido fruto de la globalización.

Algunas de las ideas mencionadas anteriormente son compartidas también por algunos de los autores previos, viendo así cómo hay un consenso general a la hora de promover políticas y acciones en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta debe ser accesible a todas las personas, del mismo modo que entendemos la educación formal en el ámbito escolar o universitario. El hecho de formar una ciudadanía crítica capaz de entender el mundo y trabajar de forma cohesionada nos llevaría a una mayor conciencia social y comprensión de las problemáticas que nos afectan.

En algunas ocasiones, las motivaciones por el aprendizaje a lo largo de la vida tienen relación con motivaciones culturales o personales que hacen que se pretenda tener una mayor formación. Si tratamos de crear recursos que cubran todas estas posibilidades el aprendizaje a lo largo de la vida tendrá una mayor relevancia y cabida en la sociedad. Especialmente esta suele ser limitada en las áreas rurales, que, como hemos visto en el caso específico de Castilla y León son una amplia mayoría. Las instituciones plantean el valor del aprendizaje, consolidándose así en marcos como la Agenda 2030, adoptando así los países miembros acciones que permitan que esta sea universal y accesible en todos los lugares (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

#### ***4.3 El valor de la evaluación en la intervención socioeducativa***

Cuando hablamos de evaluación, lo hacemos desde un concepto que ha ido evolucionando con el paso de los años, pasando de una cultura de la evaluación más centrada en los resultados, a otros tipos de evaluación que toman como punto de referencia el análisis del proceso. Esto ha hecho que la definición de evaluación se separe de la calificación, que, en algunos momentos han sido entendidas como sinónimos. El peso cultural de estos conceptos es muy fuerte, ya que el sistema escolar ha promovido una evaluación centrada en la medición de los resultados únicamente, dejando de lado la importancia del proceso educativo. Como explica López (2005, p.2) “una razón que ha de tenerse muy en cuenta para entender y transformar esta concepción de la evaluación como calificación, es la de la fuerza de la costumbre”.

Con el paso del tiempo la cultura ha ido evolucionado. En los siguientes ejemplos se puede observar un tipo de evaluación centrada en la medición de objetivos, pero no vemos que se centre la atención en conocer dichos resultados y mejorar estos. Tenemos el caso de Tyler (1950) que lo define como un proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. Y también Comitter (1988) expone que es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo.

Esta mentalidad ha ido cambiando, como hemos mencionado anteriormente, y se realizaron definiciones y estudios en los que también se le daba importancia a la mejora de los resultados obtenidos, es decir, evaluar para poder cambiar y mejorar aquel proyecto que se estaba evaluando.

Desde el punto de vista de la educación social, este planteamiento es más interesante pues se pone en valor la necesidad de mejorar para implementar la calidad de aquello que se está

haciendo, además de aportar calidad en los proyectos. Tratando de que una de las premisas para estos sea la flexibilidad, puesto que habría que tener en cuenta las posibles adaptaciones que surjan en las evaluaciones pudiendo cambiar el rumbo del proyecto desde su planteamiento inicial.

Así, autores como Ferrández (1993) expresan que la función de la evaluación también se centra en la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos en un proceso, así la importancia no solo recae en los resultados, sino en poder cambiar dependiendo de la información obtenida. O, la idea de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que entienden la evaluación como el:

(...) proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p.183)

La evaluación tiene que tener unas características como basarse en un proceso que sea riguroso, en un entorno controlado y sistemático tratando de que la información recogida sea válida y fiable, pudiendo así tomar decisiones al respecto (Tejedor, et al., 1994). Esto quiere decir que, igual que conlleva una planificación, para que la evaluación pueda ser relevante para lo que se pretende analizar, es necesario que sea rigurosa y pertinente.

En otra de las definiciones se hace referencia a la calidad que da al proyecto una buena evaluación, ya que como afirma (Serra, 2006), la evaluación es una cuestión técnica asociada a la metodología profesional de la intervención, pero también es una garantía de calidad, ya que evaluar adecuadamente es un indicador de calidad de la acción profesional. En las definiciones anteriores podemos observar esta realidad cambiante de la que hablamos, apostando por un tipo de evaluación que busca la mejora de las propuestas evaluadas a través de la información obtenida de la misma.

El impulso de esta llamada cultura de la evaluación hace que sea un punto clave en aquellos proyectos en los que se quieren hacer mejoras, según Cardona (1994), la evaluación tiene las siguientes funciones: diagnóstica, previsor, retroalimentadora y de control. Aunque también hay autores que determinan estas de otro modo, se considera importante recalcar, según recoge dicho autor en su teoría cuatro puntos clave que son el reconocimiento de las necesidades que se van a satisfacer y de las personas con las que se vaya a trabajar. Tiene también una función

previsora en la que se haga una estimación de aquellas actuaciones que se van a llevar a cabo. La siguiente función es la retro alimentadora, como orientación en los procesos que se llevan a cabo. Y en tercer lugar de control, para la administración pertinente. Aunque no todos los autores estarían de acuerdo en esa afirmación, Serra (2006) entiende la evaluación como un elemento de cambio y no de control, es decir, aunque afirme que ambas están presentes en los proyectos, busca una evaluación más centrada en la mejora de los proyectos que se evalúan, “evaluando para transformar y no para conservar” (p.6).

En ese sentido, se parte de la idea de la evaluación de programa, considerada como “la modalidad de la investigación social, directamente vinculada a la política y al análisis y valoración de medidas sociales y educativas” (Perales, 2004, p.73-74).

Por ello, en la intervención socioeducativa implica evaluar (Gómez et al. 2014)

(...) aspectos técnicos, humanos, teóricos y prácticos, en los que la interculturalidad funge como mediación profesional y de vida (...) siendo esta un hecho social, corresponde indagar sobre las diversas dimensiones que involucra. En específico deberá dar cuenta de los actores presentes, directa o indirectamente, en los escenarios donde se lleva a cabo la intervención, de las estrategias operadas por los actores y las relaciones que establecen entre ellos, las características de la acción o acciones implicadas, así como el contexto en el que se inscriben éstas. (p.3)

Estas prácticas concretas de intervención conllevan también una evaluación específica que se centre en los criterios e indicadores que midan en qué medida la intervención es o no adecuada y cuáles son los aspectos que se pueden mejorar. Además, se hace hincapié en aspecto que transforman en las realidades de las personas que participan, así como en sus propias estructural mentales.

Stufflebeam y Shinkfield (1993) entienden la evaluación de la intervención como un proceso que ha de estar programado y ser cíclico, así se puede valorar si los objetivos fijados han sido conseguidos o no. Algunas de las cualidades que consideran necesarias para comprobarlo son: la identificación de los objetivos del proyecto, las necesidades de los participantes implicados, el establecimiento de indicadores y la recogida de información acorde a esas variables, analizar los objetivos alcanzados y juzgar el valor o mérito en la consecución de estos. Algunos autores proponen criterios diferentes como (Castillo et al, 2011) que establecen como indicadores

Si se seleccionó el caso o ámbito de forma correcta; si los datos obtenidos fueron suficientes en cuanto a la cantidad y la calidad; si el tratamiento de los datos fue adecuado; Si el supuesto de partida fue correcto; si el proyecto de intervención socioeducativa estuvo bien diseñado; si la ejecución y puesta en práctica fueron adecuadas. (p.161)

El objetivo de la evaluación de programa es obtener información que permita tomar decisiones después. Es decir, el fin de la evaluación conllevaría una mejora, no solo en los resultados obtenidos sino en otras variables como la eficiencia de los recursos empleados. Se hace necesario evaluar las intervenciones socioeducativas con el fin de comprobar si se han cumplido los objetivos y qué cambios se pueden hacer, tratando de que estas intervenciones sean cada vez de una mayor calidad. Las dimensiones que deberían aplicarse en un modelo de intervención socioeducativa están basadas en cinco factores. En primer lugar, que la contextualización sea adecuada, los proyectos deben adaptarse a la realidad concreta con la que se va a trabajar. El análisis y diagnóstico que nos permita conocer los medios y los recursos con los que se cuenta. Aquí podemos incluir tanto los recursos económicos como los materiales o personales. La programación de los objetivos y planes de actuación, la intervención y por último la evaluación. Por evaluación entendemos tanto la evaluación del diseño, como la evaluación de proceso y por último la evaluación final (Castillo et al. 2011).

Para hacer una adecuada evaluación de la intervención hay que tener en cuenta algunos criterios que nos puedan ayudar a analizar en qué medida se han conseguido los objetivos. En este caso Eu-Norad (1997) hace una clasificación teniendo en cuenta cinco criterios que son:

- Viabilidad: para conocer en qué medida los “efectos positivos del proyecto continuarán una vez que este haya finalizado”. Este factor tiene relación también con diversas ayudas que se puedan dotar por parte de las instituciones o factores sociales y ambientales.
- Pertinencia: si este se adecúa o no a las necesidades y prioridades del contexto en el que se realiza.
- Impacto: hace referencia a los cambios, ya sean positivos o negativos, que se han alcanzado con la intervención.
- Eficacia: en qué medida se han alcanzado los objetivos del proyecto.

- Eficiencia: mide los resultados objetivos en relación con el esfuerzo realizado para conseguirlos.

Estos indicadores deben fijarse cuando se diseña la intervención que posteriormente se evaluará. La creación de estos indicadores nos ayuda a poder medir los aspectos clave para poder determinar en qué medida es adecuada la intervención y la transformación que supone.

## **5. Metodología**

### ***5.1. Paradigma y metodología de investigación***

El paradigma en el que se basa el estudio tiene importancia porque marcará la concepción de este. Hay tres paradigmas con los que se puede trabajar: paradigma positivista, paradigma interpretativo y sociocrítico. Para autores como González (2003, p.135) los paradigmas “no son fusionables, porque parten de supuestos ideológicos y científicos incompatibles”. Aunque también establecen que no son “sistemas cerrados”, y que en un campo tan amplio como las ciencias sociales se puede establecer un diálogo que además de ser legítimo puede ser enriquecedor.

En el caso de este trabajo, consideramos que el paradigma más adecuado es el sociocrítico que parte de un interés emancipador de las personas que participan en la investigación, “la teoría crítica, por su parte, contribuye al interés emancipador, la comunicación auténtica, no represiva” (Berrocal, 2017 p.67).

Desde esta visión se pretende unir lo teórico con lo práctico, tratando comprender de una forma global la realidad. Aquí encontramos estudios de investigación-acción, participativa, de acción crítica y colaborativa (Gil et al 2017). La unión de lo local con lo global es una de las premisas del proyecto, ya que se busca generar una “visión crítica y transformadora a nivel local y global”.

Se pueden emplear métodos tanto cualitativos como cuantitativos. En este caso se hará uso de ambas técnicas. Existe un diálogo y consenso entre las personas implicadas en la práctica. Se le da importancia a la validez y se sigue a través de los criterios de rigurosidad consensuados en la práctica, generando un proceso “en forma de espiral” (Gil et al 2017, p.74). Se pretende que el estudio sea útil tanto para las personas que lo realizan como para las personas que participan.



Según González (2003) cuando se hace investigación sociocrítica se pueden emplear tres formas de actuación: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. En todas ellas es importante la participación de los participantes.

Es por ello, que este estudio se plantea como una investigación-acción en el paradigma sociocrítico para conocer los cambios de actitudes y conocimientos de las personas participantes en el proyecto señalado, es decir, valorar las transformaciones que generan este tipo de procesos socioeducativos en el marco de la acción social.

Para ello, se pueden emplear tres tipos de metodología, la cuantitativa, cualitativa o si utilizamos ambas, metodología mixta (Chaves, 2018). Para este estudio, se plantea una metodología mixta, la fusión de ambas metodologías, “son complementarias, y adicionalmente generan y verifican teorías, amplían la confianza, validez y comprensión de los resultados. Se pueden hacer investigaciones mixtas en paralelo, o en secuencia dependiendo del objetivo del estudio” (Chaves-Montero, 2017, p.182). La combinación de instrumentos de diferente corte hará que una misma investigación tenga diversos puntos de vista y el conocimiento de la realidad sea más amplio. Así el análisis se hará categorizando la información cualitativa con la cualitativa.

Esta combina características de la metodología cuantitativa y cualitativa “puede contribuir a los puntos fuertes y neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente” (Pole, 2009, p.41). Pretendemos unir aquellos aspectos de ambas metodologías que puedan hacer que la recogida de información sea más amplia y podamos tener una mayor visión del contexto.

Por el lado de la metodología cualitativa Guba y Lincon en Gimeno y Pérez (1989) establecen que se han escrito cuatro categorías relacionadas con la credibilidad en las investigaciones cualitativas. Estos cuatro criterios son:

1. Valor de verdad: la fuente de información que tendremos para la investigación son las propias personas participantes mediante los cuestionarios realizados y las técnicas de evaluación aplicadas en las sesiones. Y, por otro lado, la información que la educadora encargada de realizar las sesiones presenciales ha recogido en el diario de campo, por lo tanto, aquello que se emita en los resultados será aquello que se haya dicho y recogido. El compromiso con la investigación y con la ética parte de ceñirse a la información obtenida y no manipular ésta en conveniencia de los investigadores.

2. **Aplicabilidad:** en cuanto a la aplicabilidad, consideramos que la investigación podría ser replicable en otras realidades, aunque la investigación realizada no pretenda obtener resultados generalizables a todas las realidades puesto que se trabaja con un contexto concreto en un entorno particular como es la montaña palentina. Los enunciados que se emiten son verdaderos, aunque corresponden a una realidad determinada, pero esto no quiere decir que estén falseados. Como hemos comentado, este estudio se podría replicar en otras zonas y la idea es esa. Una vez que se conozca la utilidad de este para la transformación social se podría llevar a cabo con otras personas y para ello se intentará recoger la mayor cantidad de información posible a través de diferentes métodos que permitan tener una visión de la realidad amplia, mediante técnicas cualitativas y cuantitativas.
3. **Consistencia:** en cuanto a la consistencia se tendrá en cuenta que los instrumentos empleados atiendan a aquello que se quiere investigar. Es decir, intentaremos que la información que se recoja sea real y se ajuste a lo que se pide. Para ello los instrumentos de recogida de información tienen que ser claros y entendibles para las personas a las que se dirigen. También hay que tener en cuenta la ética y capacidad de transferir estos datos para que la información no sea difusa y no se pretenda distorsionar.
4. **Neutralidad u objetividad:** para verificar la neutralidad de los datos se emplearán técnicas como la de la triangulación de datos. Estos se recogerán con tres instrumentos diferentes, lo que nos permitirá triangular la información y poder estudiar si hay relación entre ella. También, se hará un ejercicio de reflexión. Una parte de estas reflexiones serán recogidas por la persona que guie las sesiones que deberá anotar aquella información que pueda ser relevante y por otro parte el equipo investigador también realizará sus anotaciones. Pretendemos que la reflexión no sea solo una fuente de información, sino que esta nos guíe hacia los cambios que sean necesarios en el proyecto, adaptándonos a las realidades y necesidades que puedan surgir a lo largo de este.

Y en el caso de las metodologías cuantitativas, estas se caracterizan por la objetividad, el control de las variables y el uso de la estadística para comprender la realidad. El objetivo de los análisis cuantitativos es, entre otros, poder hacer generalizaciones con los resultados obtenidos (Bonilla et al, 2005). A través de la información recogida se pretende contestar a las preguntas previas de investigación, así como las hipótesis desde las que se parte. Esta se hace a través de la

medición numérica. Este tipo de metodología tiene su base en el positivismo, usando métodos como el cuestionario y siendo la objetividad muy importante (Chaves, 2018). Para Johnson y Onwuegbuzie (2004) visto en Chaves (2018) algunas de las características de la metodología cuantitativa son las siguientes. En primer lugar, se describe el problema que se va a estudiar, se formula una hipótesis, se realiza una fundamentación de los datos representados en números y analizados mediante procesos estadísticos. Las conclusiones que se obtienen pretenden ser generalizables, así como ser objetiva, efectiva y con una alta validez.

En este estudio, haremos uso del cuestionario como parte de la metodología cuantitativa, adaptando este a la población a la que va dirigida. Pero los datos recogidos no pretenden ser generalizados a toda la población ya que se trabaja con una muestra y contexto concreto. Pretendemos, como se menciona anteriormente, analizar los datos en relación a los conocimientos y actitudes de la población adulta de la zona norte de la montaña palentina, respecto a la realidad global de la mano de la Agenda 2030.

Consideramos que esto aporta un valor añadido a la propia intervención ya que reflexionaremos sobre la información obtenida a través de diferentes métodos, una de las características de la metodología mixta. Para ello, se busca complementar el análisis cuantitativo con la información obtenida en el diario de campo que recoge aquellos aspectos más importantes de las sesiones realizadas. La decisión de emplear ambas tiene que ver con tratar de comprender la complejidad desde una visión objetiva y una más subjetiva (Sampieri, 2018).

Por último, la ética será considerada también un punto clave a tener en cuenta durante la realización del proyecto. La ética tiene el rol de ser “preponderante en la mejora de la profesión de investigador educativo y en el desarrollo de nuevas maneras de afrontar los fenómenos contemporáneos que obligan profundización teórica y estudio científico” (Opazo, 2011 p.14). Se tendrán en cuenta principios que protejan la integridad de las personas que participan en el estudio, actuando siempre en su beneficio y no poniendo en peligro su intimidad. Las personas que participen en el proyecto tendrán libertad para poder abandonar el proceso si así lo eligen. Además, serán informadas de que la información recogida se empleará para realizar una investigación. La aceptación de la participación en el proyecto implicará el conocimiento de esta característica y los datos se tratarán de forma confidencial. La interpretación de estos datos servirá para conocer la utilidad o no del proyecto, de cara a poder replicarlo en ocasiones posteriores si ha tenido repercusiones positivas.

Una vez expuestos los fundamentos que explicitan los planteamientos metodológicos abordados en términos de investigación, es necesario exponer las categorías de análisis que se han diseñado para dar respuesta a las preguntas de investigación que pretenden abordar dos de los objetivos planteados en este trabajo atendiendo al contexto rural en el que se ubica el estudio:

- ¿las experiencias educativas enmarcadas en el aprendizaje a lo largo de la vida se enriquecen al incorporar el enfoque de educación para la Ciudadanía Global?
- ¿tras la implementación de proyectos de EpD y la ciudadanía global las personas adultas y mayores participantes desarrollan una conciencia global-local en clave de las metas recogidas en la Agenda 2030?

En base a lo anterior, las categorías que se han perfilado en esta investigación evaluativa son cuatro. En primer lugar, se plantea la categoría “Interés por la realidad del mundo” (C1), que pretende conocer los intereses de las personas participantes en cuanto a la realidad del mundo, ya que es el punto clave para poder comenzar a trabajar. La segunda categoría, “Conocimiento de la Agenda 2030” (C2), busca saber si las personas participantes están familiarizados con los ODS antes y después de su paso por el proyecto. La tercera categoría, “Preocupación por la realidad del mundo” (C3), pretende analizar las preocupaciones a nivel mundial y local que interpelan a la población destinataria. Para finalizar, la cuarta categoría, “Valoración del proceso” (C4), recoge información respecto a las apreciaciones y valoraciones que se hace del propio proyecto y de la experiencia participativa en el mismo.

## **5.2. Instrumentos**

Para esta investigación se han empleado dos instrumentos: el cuestionario y el diario de campo.

Por un lado, el cuestionario es un instrumento de recogida de información “escrita por los propios sujetos de la investigación” (Monje, 2011, p.137) que emplea una serie de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas, siendo uno de los instrumentos más empleados para la recolección de datos (Sampieri et al., 2008). Hay varios tipos de cuestionarios, en el caso de nuestro proyecto habrá de dos tipos (siendo el mismo cuestionario administrado de dos formas: vía online y cuestionario en papel). El cuestionario en línea presenta algunas ventajas como la reducción del trabajo, la inmediatez en el procesamiento de los datos obtenidos, un menor coste económico y la facilidad de introducción de elementos audiovisuales que favorezcan la comprensión y atracción de (Pozzo et al., 2018). En general, los cuestionarios cuentan con

algunas ventajas como la facilidad para obtener datos, así como la codificación y análisis de estos, y la posibilidad de mantener de una forma sencilla el anonimato (Sampieri, 2008)

Independientemente de que las preguntas sean abiertas o cerradas, y de que sus respuestas estén precodificadas o no, hay una serie de características que deben cubrirse al plantearlas. En primer lugar, las preguntas tienen que ser claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados. Es aconsejable que las preguntas sean lo más breves posible. Deben formularse con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes y no pueden incomodar a la persona encuestada. (p.41)

Para la realización de la investigación hemos creado un cuestionario *ad hoc* sencillo, debido al tipo de población al que va destinado, ya que como hemos mencionado anteriormente, una de las características del cuestionario debe ser que se adapte a las necesidades de la investigación y a las personas a las que va dirigido. Este está formado por 13 preguntas cualitativas y cuantitativas. De ellas, cinco corresponden a preguntas dicotómicas (respuesta sí o no). Dos preguntas de escala Likert de cuatro puntos. Dos preguntas cualitativas abiertas y dos de respuesta múltiple. Para el análisis del cuestionario hemos establecido cuatro categorías: Interés por la realidad del mundo; conocimiento de la Agenda 2030; preocupación por la realidad del mundo; y valoración del proceso.

En primer lugar, en relación con la categoría de “Interés por la realidad del mundo” se hacen cuatro preguntas para recopilar información. Además, considerando que, a mayor conocimiento sobre la realidad, habrá mayor interés, preguntamos también si este ha aumentado. Dentro de los ámbitos trabajados en las sesiones, se pide seleccionar los dos que consideren de mayor interés a elegir entre las categorías de: medioambiente, género, educación, economía y/o salud. La conexión local-global es importante para el proyecto, y también se cuestiona acerca de su opinión sobre este tipo de conexión.

En la segunda categoría “Conocimiento de la Agenda 2030”, se plantean tres preguntas con el fin de averiguar si tenían conocimiento de los ODS antes de comenzar las sesiones y, si tras la realización de estas, serían capaces de poder explicar a algún amigo o familiar de forma breve. También se pretende saber si tras finalizar estas el grado de sensibilización ha aumentado o no.

En tercer lugar, respecto a la categoría “Preocupación por la realidad del mundo” con las dos preguntas planteadas pretendemos conocer por un lado cuáles son las preocupaciones a nivel mundial y a nivel local, pudiendo establecer si hay diferencias entre una y otra.

Por último, se recogen las valoraciones que otorgan los participantes, con diferentes preguntas sobre el contenido y la valoración que dan al proceso con una nota numérica (de 1 a 10). Además, se cuestiona si consideran que es recomendable dicho proceso, y, por último, cuáles serían aquellas palabras que definen qué ha significado la participación en el mismo.

A continuación, mostramos las preguntas pertenecientes a cada categoría del cuestionario (Tabla 4). Como hemos explicado, encontramos preguntas de escala Likert, dicotómicas, abiertas y de respuesta múltiple.

**Tabla 4**

*Organización de las categorías y preguntas del cuestionario*

Categoría	Preguntas
Interés por la realidad del mundo	<p>p.1: Tienes interés por la realidad del mundo. (Mucho interés, bastante interés, poco interés, nada de interés). Pregunta escala Likert de cuatro puntos.</p> <p>p. 2: Después de las sesiones realizadas, tu interés por la realidad del mundo ha aumentado. (Sí o no). Pregunta dicotómica.</p> <p>p. 5: De la realidad explicada en las sesiones, los dos temas que más te interesan son los siguientes. (Economía, educación, género, medioambiente o salud). Pregunta escala Likert de cuatro puntos.</p> <p>p. 6: ¿Crees que es interesante ver la realidad del mundo desde la mirada local y global? (sí o no). Pregunta dicotómica.</p>
Conocimiento de la Agenda 2030	<p>p.3: Antes de las sesiones, ¿conocías los Objetivos de Desarrollo Sostenible? (Sí, no). Pregunta dicotómica.</p> <p>p. 4: Después de las sesiones realizadas, puedes explicar brevemente qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible a algún amigo, vecino o familiar. (Sí, no) Pregunta dicotómica.</p> <p>p. 13: Por último, tras participar en las sesiones, ¿consideras que tienes mayor sensibilidad y conocimiento respecto a la Agenda 2030? (Sí, no). Pregunta dicotómica.</p>
Preocupación por la realidad del mundo:	<p>p. 7: Escribe la cuestión que más te preocupe en relación a la realidad del mundo. Pregunta abierta.</p> <p>p. 8: Escribe la cuestión que más te preocupe en relación a la realidad de tu pueblo. Pregunta abierta.</p>
Valoración del proceso	<p>p. 9: Te han gustado los temas tratados en las sesiones. (sí o no). Pregunta dicotómica.</p> <p>p. 10: Pon una nota de 0 a 10 a las sesiones realizadas.</p> <p>p. 11: Recomendarías a un amigo o vecino o/y familiar acudir a las sesiones realizadas. (Sí o no). Pregunta dicotómica.</p> <p>p. 12: Selecciona dos palabras que definan que ha significado para ti participar en este proceso. Pregunta de respuesta múltiple de dos opciones.</p>

Por otro lado, en el instrumento del diario de campo se ha recogido la información considerada más relevante por la educadora social encargada de llevar a cabo las sesiones del proyecto. En él se ha recogido información de las 5 sesiones realizadas, además de las salidas. Este “nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 47). Esta información la emplearemos como apoyo para poder adquirir una mayor comprensión de los resultados obtenidos en los cuestionarios a través de la visión y anécdotas recogidas por la profesional. Las vivencias y aquellos comentarios destacados de las sesiones nos permitirán comprender de una forma más amplia la información dada por los 17 grupos. Toda esta información, al igual que con los cuestionarios, será categorizada atendiendo a las categorías de análisis (C1), (C2), (C3) y (C4).

### ***5.3. Escenario de la investigación***

Antes de presentar las características y perfiles de los grupos participantes en la investigación, consideramos necesario presentar brevemente el proyecto en el que se enmarca. El proyecto “Palencia norte se mueve: proceso de sensibilización-acción sobre las metas de la Agenda 2030 con población adulta de las comarcas de Aguilar de Campoo, Cervera de Pisuerga y Guardo” financiado por la Junta de Castilla y León y ejecutado por la ONG Liga de la Educación y Cultura Popular.

Tiene como finalidad trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, coincidiendo con la línea estratégica del III Plan Director definida así: “difundir entre la ciudadanía de Castilla y León los ODS y sus compromisos, así como fomentar su conocimiento y la concienciación social respecto de la contribución del conjunto de la sociedad al cumplimiento de la Agenda 2030” (p.47).

El proyecto tiene como objetivo general contribuir a generar una ciudadanía sensibilizada, comprometida y participativa, con visión crítica y transformadora a nivel local y global, en coherencia con las metas de la Agenda 2030, entre la población adulta de la zona norte de Palencia y la sociedad palentina en general. Dentro del marco de aplicación, una de las acciones es generar un proceso de sensibilización-acción con población adulta de los municipios de las comarcas de Aguilar de Campoo, Cervera de Pisuerga y Guardo. El proceso a desarrollar pretende precisamente, tal como establece el Plan director, “informar y favorecer el cambio de actitudes y valores de las personas, generando una cultura de solidaridad, compromiso y capacidad crítica” (p.44). Todo ello, desde la Educación para el Desarrollo como clave del

proceso de concientización de la población adulta respecto a la realidad del mundo desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se entiende que el contexto actual está marcado por la necesidad de una mayor participación ciudadana, como se pudo comprobar con la creación de la nueva agenda en la que no solo han participado los gobiernos, sino que la ciudadanía y entidades de la sociedad civil también lo han hecho. “Los ciudadanos y ciudadanas a nivel mundial han definido en este proceso de consultas que las prioridades deben centrarse en: justicia, participación y dignidad. No hay progreso si este no incluye a las personas.” (III Plan Director, 2017, p.5)

El proyecto que aquí presentamos se ha realizado en las mencionadas comarcas para favorecer la:

- Sensibilización de la población adulta de estas comarcas sobre las metas de la Agenda 2030 e incentivar su capacidad propositiva para repensar el desarrollo de su municipio/comarca en clave de la Agenda 2030.
- Difusión de los contenidos de la Agenda 2030 trabajados en el proyecto desde una mirada local y global, en las comarcas implicadas y en redes sociales.
- La investigación del impacto del proceso de sensibilización a la población adulta de la zona, en colaboración con un equipo investigador de la Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.

Una vez referidas las líneas estratégicas generales del proyecto, procedemos a enmarcar a la población participante. El colectivo destinatario principal es el grupo de personas adultas de las comarcas señaladas. En las sesiones participan 208 personas divididas en 17 grupos correspondientes a la localidad de residencia. De todos los participantes en el proyecto, finalmente se obtienen 188 resultados a través de los cuestionarios realizados.

Ofrecemos ahora un breve retrato de cada uno de esos grupos con vistas a facilitar una mayor comprensión de la realidad:

Grupo 1 (G1): Residencia de Barruelo. (Barruelo). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participaron 3 hombres y 5 mujeres. La última actividad de las sesiones se retrasa debido a la situación del covid-19 dada en la residencia.

Grupo 2 (G2): Centro de día de Barruelo (Barruelo). Es un grupo que ha mostrado interés en participar que son asiduas al centro de día, participaron 2 mujeres y 10 hombres. Finalmente



hicieron una reunión con el alcalde en la que expusieron cuales eran sus propuestas para la mejora del municipio.

Grupo 3 (G3): Residencia de Aguilar de Campoo (Aguilar de Campoo). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participaron 3 hombres y 8 mujeres. En la última sesión realizaron una salida a la Presa de Aguilar en relación con la Agenda 2030 y el acceso al agua a nivel global.

Grupo 4 (G4): Universidad de la experiencia de Guardo (Guardo). Se ofrece la formación a las personas que participan del programa de la Universidad de la Experiencia, participaron 5 hombres y 11 mujeres. El último día realizaron un encuentro con el CEIP de Guardo.

Grupo 5 (G5): CEPA de Aguilar (Aguilar de Campoo). Se ofrece la formación al alumnado del Centro Educación de Personas Adultas (CEPA) y participaron 8 mujeres. El último día realizaron un encuentro con la comisión de sostenibilidad del CEIP de Aguilar de Campoo.

Grupo 6 (G6): Grupo de Vallejo (Vallejo). Se facilita la información en el pueblo y participaron 2 hombres y 6 mujeres. El último día realizaron una ruta interpretada por las minas de la localidad desde una mirada global y la Agenda 2030.

Grupo 7 (G7): Residencia de Cervera (Cervera de Pisuerga). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participaron 7 hombres y 17 mujeres. En la última sesión realizaron un encuentro intergeneracional.

Grupo 8 (G8): Barruelo (Barruelo de Santullán). Se facilita la información en el pueblo y participaron 2 hombres y 2 mujeres. En la última sesión se realizan actividades sobre las desigualdades del mundo con el alumnado CEIP de Barruelo.

Grupo 9 (G9): Grupo de Brañosera. (Brañosera). Se facilita la información en el pueblo y participaron 7 mujeres. La última sesión se tuvo que cancelar por las inclemencias meteorológicas (nieve) y se realiza una actividad de aula.

Grupo 10 (G10): Residencia de Aguilar II (Aguilar de Campoo). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participan 3 hombres y 8 mujeres. En la última sesión realizaron una salida a la presa de Aguilar.

Grupo 11 (G11): Amas de casa de Cervera (Cervera de Pisuerga). Es una asociación y por interés participan 12 mujeres. Era un grupo formado previamente. En la última sesión realizaron

una reunión con el alcalde de Cervera de Pisuerga para hablar de la realidad del pueblo desde la Agenda 2030.

Grupo 12 (G12): Centro de día de Guardo (Guardo). Es un grupo que ha mostrado interés en participar que son asiduas al centro de día, participaron 1 hombre y 10 mujeres. Era un grupo ya formado previamente. En la última sesión realizaron una excursión por la ribera del río.

Grupo 13 (G13): Santibáñez de la peña (Santibáñez de la Peña). Se facilita la información en el pueblo y participaron 3 hombres y 5 mujeres. En la última sesión realizaron una excursión a los antiguos chozos de la localidad para relacionar con la sostenibilidad medioambiental recogida en la Agenda 2030.

Grupo 14 (G14): Residencia de Salinas (Salinas). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participaron 4 hombres y 11 mujeres. En la última sesión realizaron unas cartas en las que contaban a través de su experiencia cómo lograr un mundo mejor respecto a temas relacionados con la sostenibilidad.

Grupo 15 (G15): Residencia de Salinas grupo 2 (Salinas). Un grupo organizado desde el interés de las personas que viven en la residencia, participaron 5 hombres y 12 mujeres. En la última sesión realizaron unas cartas en las que contaban a través de su experiencia cómo lograr un mundo mejor respecto a temas relacionados con la sostenibilidad.

Grupo 16 (G16): Centro de día de Aguilar (Aguilar de Campoo). Es un grupo que ha mostrado interés en participar que son asiduas al centro de día, participaron 1 hombre y 9 mujeres. En su última sesión hicieron una salida al Bosque Comestible.

Grupo 17 (G17): Residencia de Salinas, grupo 3 (Salinas). El interés generado en la residencia hace hacer un nuevo grupo formado por 5 hombres y 10 mujeres. En la última sesión realizaron unas cartas en las que contaban a través de su experiencia cómo lograr un mundo mejor respecto a temas relacionados con la sostenibilidad.

A modo de síntesis de los grupos participantes incorporamos la siguiente tabla.

**Tabla 5***Participantes del proyecto*

Grupo	Localidad	Participantes	
		Hombres	Mujeres
Grupo 1. Residencia de Barruelo	Barruelo	3	5
Grupo 2. Centro de día Barruelo	Barruelo	2	10
Grupo 3. Residencia de Aguilar	Aguilar de Campoo	4	8
Grupo 4. Universidad de la experiencia. Guardo	Guardo	5	11
Grupo 5. CEPA Aguilar	Aguilar de Campoo	0	7
Grupo 6. Vallejo	Vallejo	2	5
Grupo 7. Residencia de Cervera	Cervera de Pisuerga	11	26
Grupo 8. Biblioteca Barruelo	Barruelo	2	2
Grupo 9. Brañosera	Brañosera	0	5
Grupo 10. Residencia II Aguilar	Aguilar de Campoo	3	8
Grupo 11. Amas de casa de Aguilar	Aguilar de Campoo		12
Grupo 12. Centro de día de Guardo	Guardo	1	10
Grupo 13. Santibáñez de la Peña	Santibáñez de la Peña	1	8
Grupo 14. Residencia de Salinas	Salinas	4	11
Grupo 15. Residencia de Salinas (grupo 2)	Salinas	5	12
Grupo 16. Centro de día de Aguilar	Aguilar de Campoo	1	9
Grupo 17. Residencia de Salinas (grupo 3)	Salinas	5	10
Total hombres y mujeres		49	159
Participantes totales		208	

Con respecto a las personas que participaron en el proyecto nos encontramos un total de 49 hombres (23,56%) y 159 mujeres (76,44%). Con respecto a la muestra del estudio vemos que existe una gran diferencia entre el número de mujeres y de hombres, 143 en el caso de las primeras (76%) frente a 45 hombres 23%, y un 1% de personas que no quisieron indicar su sexo. Las edades están comprendidas entre los 29 años y los 101. Aunque hay que aclarar que el número de personas menores de 60 años es únicamente de 13 personas.

## 6. Resultados

Para la realización del análisis de los 188 resultados obtenidos en el proyecto hemos clasificado los temas en categorías ateniendo a la selección ya realizada en la metodología. Por lo tanto, contamos con cuatro categorías explicadas anteriormente; (C1) interés por la realidad del mundo (C1), conocimiento de la Agenda 2030 (C2), preocupación por la realidad del mundo (C3) y valoración del proceso (C4).

En cuanto a los datos generales de las personas participantes observamos que hay un mayor número de mujeres (76%), que de hombres (23%) y un 1% que prefirió no decirlo, de edades comprendidas desde los 29 años hasta 101, aunque la media de edad es de 79,8 años y únicamente nos encontramos a cuatro personas menores de 55 años. Hemos decidido categorizar las edades de los participantes para poder hacer una comparación de resultados y ver si esta es un factor que condicione alguno de los criterios estudiados. Para ello hemos hecho 5 categorías. En primer lugar, contaremos a todas las personas menores de 60 años ya que son pocas muestras y si hiciéramos más subcategorías serían grupos muy pequeños. Después se han agrupado los datos de 61 a 70 años, de 71 a 80 años, de 81 a 90 años y finalmente personas de más de 90 años. Los resultados obtenidos son los siguientes (Tabla 6).

**Tabla 4**

*División de los participantes por grupo de edad*

<b>Rango de edad</b>	<b>Número de participantes</b>
Menores de 60 años	13
De 61 a 70 años	24
De 71 a 80 años	55
De 81 a 90 años	54
Mayores de 90	42
<b>Total</b>	<b>188</b>

Como podemos observar, el grupo mayoritario es el de personas de 71 a 90 años, seguido por las de 81 a 90. La participación cae levemente en el último tramo de edad (mayores de 90) y esta caída se acentúa en el grupo de 61 a 70 años y finalmente el minoritario es el de personas menores de 60 años en el que se encuentran 13 personas.

Las comarcas en las que se llevó a cabo el proyecto fueron 9 (Tabla 7) y estas se dividieron en 17 grupos. De ellos, algunos fueron grupos abiertos en convocatorias en los diferentes pueblos

(4) y otros eran grupos ya creados (13) como personas de residencias, asociación de amas de casa, centros de día, Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA), y/o participantes del programa de la universidad de la experiencia.

**Tabla 5**

*Número de participantes en cada localidad*

<b>Localidad</b>	<b>Número de participantes</b>
Cervera de Pisuerga	56
Salinas	48
Barruelo de Santullán	29
Guardo	21
Aguilar de Campoo	20
Santibáñez de la Peña	5
Brañosera	5
Velilla de Río Carrión	1
Sin localidad	3
<b>Total</b>	<b>188</b>

En la primera categoría (C1), relativo al interés con la realidad del mundo, vemos cómo el 54,79% afirman que tienen mucho interés por la realidad del mundo y el 40,43% bastante interés frente al 4,25% que dicen tener poco o nada (Tabla 8).

**Tabla 6**

Grado de interés por la realidad del mundo

<b>Grado de interés</b>	<b>Número de respuestas</b>
Mucho interés	103
Bastante interés	76
Nada de interés	4
Poco interés	4
Sin respuesta	1
<b>Total general</b>	<b>188</b>

Pese a que la mayoría de las personas participantes dicen tener mucho o bastante interés por la realidad del mundo, resulta significativa la información recogida en una actividad denominada “Si el mundo fueran 100 personas”, ya que en general, dista bastante de la realidad. Esta consiste en responder a diversos ítems como cuántas personas vivirían en cada continente, de ellas cuántas serían hombres y mujeres, el índice de personas con acceso a electricidad y agua, educación.

En dicha actividad se trabajaron estos conceptos y su visión no siempre estaba cerca de la realidad. En todos los grupos los continentes considerados más desfavorecidos son África,

América, y en algunas ocasiones Asia, es interesante ver como todas las personas que participan relacionaban el número de habitantes principalmente con el tamaño de los continentes, un aspecto que se visualiza en el diario de la educadora.

También es significativo cómo viven con sorpresa los datos de población, continentes, especialmente de los continentes de África, Europa y Asia. Por ejemplo, el dato de África les resulta pequeño por los falsos imaginarios creados en relación que tienen muchos hijos e hijas pero sin contemplar la realidad de mortalidad infantil. También es interesante la valoración del dato de población de Europa ya que siempre estiman su número bastante por encima del dato real, o como el dato de Asia sorprende en relación a la proporción de cien personas.

Esta dinámica posibilita una primera ruptura de la realidad, conocer el mundo de una forma más cerca que genere una visión crítica desde los datos oficiales, en general la visión de la realidad que tenían se basaba principalmente en lo visto en medios de comunicación “sus referencias a la hora de dar cifras eran principalmente su visión creada a través de los medios de comunicación, en concreto la televisión”. Considerando otros estudios realizados previamente como el realizado por de Frutos (2017) en el cual se establece que la mayoría de la información obtenida acerca de los Objetivos de Desarrollo provenía de la televisión en un 78%. Así vemos como en ambas realidades podemos obtener la misma información, es por ello interesante que se realicen análisis en torno al tipo de información que aparece en los medios de comunicación ya que se ha comprobado que son la principal fuente de información en cuanto a la Agenda 2030 y la difusión de esta, explicando que:

Los medios de comunicación son una institución mediadora entre la realidad y la construcción simbólica de la misma, conformándose como una fuente de información fundamental para la creación de un espíritu crítico de la ciudadanía en Bulgaria, Chipre, Malta, Italia, Grecia, Polonia y España. Es fundamental, por tanto, observar cuánta información se brinda sobre la ED en las principales cabeceras regionales de estos territorios, para después analizar cómo construyen su discurso en torno a temas clave dentro del marco de la Agenda 2030. (de Frutos, 2017, p.133)

En dicho informe los temas más recurrentes que se analizaron en las cabeceras de dichos países tenían que ver con el desarrollo, género, derechos humanos, migración y refugio. Exceptuando la palabra desarrollo, las demás no han adquirido gran peso en los temas más relevantes seleccionados por las personas participantes en nuestro proyecto.

En los datos obtenidos por los grupos respecto al acceso al agua potable, algunos (G1), (G3),(G5), (G6) y (G16) apuntaban que el acceso sería menor en África y América del Sur mientras que otros grupos añadían también Asia, como sucede en los grupos (G11), (G8) y (G2).

En cuanto al grado de interés por la realidad del mundo, si segregamos los datos atendiendo a la edad de los participantes como hemos mostrado en la Tabla 4. Se observa como los dos primeros grupos, menores de 60 años y entre 61 y 70 años, ninguna de las personas ha seleccionado la opción de nada o poco interés. Mientras que en las siguientes sí que aparecen estos datos. Aunque no llegan a ser datos significativos ya que, si sumamos ambas categorías, en mayores de 90 años el número de personas a los que les interese poco o nada es únicamente un 7% sobre el total.

**Tabla 7**

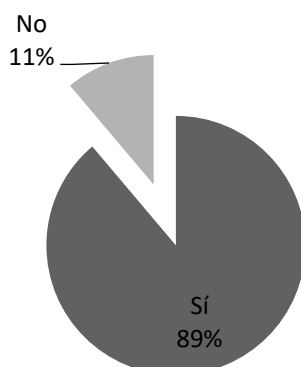
*Interés por la realidad del mundo segregada por edades*

<b>Edad</b>	<b>Bastante interés</b>	<b>Mucho interés</b>	<b>Nada de interés</b>	<b>Poco interés</b>
<60	38%	62%	0%	0%
61 - 70	54%	46%	0%	0%
71 - 80	53%	40%	4%	2%
81 - 90	33%	65%	0%	2%
>90	26%	64%	5%	5%
<b>Total general</b>	<b>40%</b>	<b>55%</b>	<b>2%</b>	<b>2%</b>

También vemos cómo ha aumentado el interés por la realidad del mundo (89%) por parte de las personas participantes. Consideran que tras la realización de las sesiones ha aumentado su interés por los problemas globales y las múltiples realidades de desigualdad que habitan en el mundo. Estos procesos formativos acercan la realidad a las personas del mundo rural y tienen una repercusión positiva en los participantes (Figura 1). En los datos divididos por rangos de edad encontramos que las personas que consideraron en mayor medida que no habían cambiado su visión fueron el grupo de 71 a 80 años con un 15% de personas que consideraban no haber cambiado, y el que menos el de 81 a 90 con un 7%. Una de las premisas era la unión de la realidad global con la local y 180 personas (96%) consideran interesante esta mirada frente a 8 (4%) que no. Desde la visión de Ortega Ruíz (1996) es importante esa visión local que después transformamos a la realidad global sobre las condiciones económicas, sociales y políticas. Así se podrán frenar las injusticias y desigualdades.

## Figura 1

*Aumento del interés tras el proceso formativo*



En cuanto a los temas considerados más interesantes a elegir dos, entre educación, género, salud, medioambiente y/o economía, aunque algunas personas únicamente seleccionaron uno. Como se muestra en la Tabla 6, la más señalada es educación (91), seguida por poco por medioambiente (81) y salud (80), cerrando el interés economía (43) y por último género (26). Si trabajamos los datos de forma global, los temas que mayor interés genera a los participantes es educación (28,6%), Medioambiente (25,2%) y salud (24,8%), siendo economía (13,4%) y género (8%) los que menos interés poseen.

## Tabla 8

*Temas considerados más interesantes*

Temas	Número de veces que han sido seleccionados
Educación	92
Medioambiente	81
Salud	80
Economía	43
Género	26

La palabra educación fue escogida 92 veces. En la tercera sesión se hizo un debate acerca de la educación, en ella hablaron de cómo era la educación antes, y ha quedado recogido en el diario de campo. Hicieron alusión al autoritarismo “la mayoría reconocía que la figura del profesorado era mucho más autoritaria en sus tiempos y era muy común que recurriesen a castigos, en algunos casos muy extremos, para conseguir la obediencia y respeto de los y las menores” (G1) aunque hacían referencia al mal carácter de algunos de los profesores.



También, se muestran las dificultades para poder continuar con los estudios “puntualizaban en el coste que supuso para muchas familias proporcionar estudios superiores, ya que necesitaban salir fuera del hogar a otras ciudades y con los sueldos tan bajos de muchos hogares, las familias tenían que hacer grandes esfuerzos y sacrificios” (G5) y “las mujeres hicieron referencia a la imposibilidad de seguir estudiando por su condición de ser mujer y tener que ayudar en las labores del hogar y posteriormente en la manutención de sus respectivas familias” (G9). Este aspecto, se relaciona directamente con la realidad que existen en otras latitudes, dando a conocer datos y experiencias de personas que en la actualidad no pueden disfrutar del derecho a la educación. Es significativo cómo la población empatiza con una realidad que, aunque lejana en kilómetros, es cerca en sus recuerdos porque son realidades que han vivido en su niñez. Además, es interesante, ver cómo consideran injusto que todavía hoy, con todos los avances que tenemos, sigan sucediendo estas situaciones. Por último, hicieron referencia a la evolución de la educación “recordaban su época educativa como unos años muy buenos donde tuvieron una muy buena formación, aunque si estaban de acuerdo de forma unánime que la educación había evolucionado muy positivamente en comparación con la suya” (G13).

La segunda en orden de prioridad fue medioambiente, repetida 81 veces. En las sesiones hacían referencia a los cambios producidos y la pérdida del contacto y relación con la naturaleza, con los animales, las plantas, etc. y como han cambiado las necesidades que dificultan vivir en armonía con la naturaleza, como comentan, con tristeza, en el (G13) como se recoge en el diario “ahora veían como el mundo se habían creado tantas necesidades, en muchos casos innecesarias, que hacían del planeta un lugar mucho más hostil y maltratado”.

Del mismo modo, se cuestionaron el sistema de producción planetario que no beneficia a la naturaleza ni a otros muchos factores de nuestra vida, un aspecto común en todos los grupos, “lo que ha ido sucediendo en general con todos los productos que consumimos, dejar de un lado la calidad y la salud, para poner por encima la máxima producción al menor coste sin importar las consecuencias.” (G7). Asimismo, se muestra un sentimiento de tener peor relación con la naturaleza, como se recoge del análisis del diario que se repite de forma constante, podemos afirmar que: todos los grupos hablaban de cómo habían empeorado los tiempos en este sentido.

La siguiente palabra más seleccionada fue salud, en 80 ocasiones. En las actividades realizadas en el diario se recogen algunas apreciaciones como que la mortalidad ha cambiado: “antes la mortalidad era mucho más alta, enfermedades que ahora controlamos y curamos con antibióticos antes podían suponer un riesgo para la vida de la persona” (G8), “aunque la

mortalidad era mucho más alta, sobre todo en enfermedades que ahora son muy comunes y tratables con medicación, todos comparten la idea de que antes todo era mucho más sano y natural, principalmente en lo que a alimentación se refiere” (G2), y la importancia de los avances en medicina: “todas compartían la idea de que la sanidad ha sufrido grandes cambios desde la época de sus padres a la suya, no solo por la atención sino también por los avances médicos” (G10). Las actividades están diseñadas para empezar hablar de lo cercano para luego ir a lo lejano, a lo global. Al final, tendemos a pensar que en todos los sitios se vive parecido y no es real. Cuando están contando su realidad y los avances médicos, se plantea el interrogante si sucede igual en todas las partes del mundo y es significativo ver cómo algunos de los datos e informaciones que se explican son desconocidas o consideraban que eso está superado en todas las partes del planeta, como por ejemplo la mortalidad infantil en los primeros cinco años de vida, el acceso a los medicamentos, el derecho a la sanidad y/o la esperanza de vida según el lugar donde vivamos. Este último, un aspecto muy sensible por el porcentaje de población mayor de 80 años que han participado.

Y también volviendo a la mirada local, muestran las dificultades añadidas en las zonas rurales: “muchos compartían el sentimiento, que aun hoy en día mantienen, de lo desfavorecidos que hemos sido y somos en cuestión de sanidad con un solo hospital para toda la provincia y situado a más de 100 km de distancia” (G11) o “todos compartían el sentimiento de que somos zonas olvidadas a nivel sanitario y ha sido y está siendo, uno de los temas de mayor preocupación de este entorno” (G8). Estos aspectos se relacionan con la mirada política local, nacional e internacional de la mano de la Agenda 2030 para que sientan que ellos y ellas también están vinculado a las metas que buscan los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En cuarto lugar, se eligió economía 43 veces. La mayoría de los participantes mencionaban que sus trabajos habían estado ligados a la agricultura y ganadería. Y que pese a las adversidades económicas eran capaces de vivir con menos recursos económicos que en la actualidad. “Aunque su estilo de vida y poder adquisitivo era bastante modesto nunca les faltó de nada, eran personas totalmente autosuficientes, consumían básicamente de sus propios alimentos; ganado y huerto, hasta fabricaban su propio pan, queso, embutidos, etc.” (G14). Todo ello se vincula con los estilos de vida actuales, que se centran más en tener que en ser, valoran que no se puede consumir tanto y hay que volver a una económica de cercanía que facilite que todos los pueblos puedan tener su desarrollo sostenible.

En cuanto a la palabra menos escogida fue género (26 ocasiones), y de esas personas el 80,76% fueron mujeres. Pese a ser la menos repetida en varios de los grupos está recogida la sensación de la desigualdad existente entre hombres y mujeres, sintiendo también que habían quedado relegadas a tareas domésticas: “el destino de la mayoría de las mujeres, como he hecho referencia anteriormente, era permanecer en casa ocupándose de todas las labores del hogar y la crianza” (G2). O, “por unanimidad compartían la idea de que por el hecho de ser mujeres no habían tenido las mismas oportunidades que los hombres, muchas de ellas directamente no habían tenido ni la opción de elegir otro futuro que no fuese la casa y los hijos/as” (G1) este aspecto considera que ya no sucede, pero cuando miramos el mundo desde la mirada global se muestran datos que eliminan esa falsa imagen de igual. Además, se cuestiona si realmente la crianza hoy es compartida y el tipo de acceso laboral que tiene las mujeres. Un aspecto que genera mucho debate porque la desinformación es bastante elevada.

Además, estas desigualdades siguen estando presentes hoy en día: “estaban de acuerdo por unanimidad que aun así las desigualdades en relación al género masculino seguían siendo muy grandes” (G13), “al igual que en el resto de los grupos hablaron de las desigualdades aun tan latentes a día de hoy” (G1).

En un estudio realizado por la Alzás et al. (2021) “Análisis de situación sobre el desarrollo de contenidos sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG)” se pasó un cuestionario a 356 docentes de la Universidad de Extremadura. En el se analizaban algunas cuestiones acerca de la Educación para la Ciudadanía Global. En una de las preguntas se cuestionaba cuáles eran los principales problemas a los que consideraban que se enfrentaba la sociedad en la actualidad. El más votado 13,4% seguido por el 13% fueron para el cambio climático y la degradación del medio ambiente respectivamente. Coincidiendo con uno de los temas principales aparecido en nuestro estudio. Posteriormente aparece la violación de derechos humanos (11,5%), la desigualdad entre países ricos y pobres (9,5%), las guerras y conflictos armados (9,1%) y en quinto lugar la crisis económica y desempleo (8,1). Estos datos los podemos relacionar en mayor medida con los datos obtenidos a nivel mundial. Ya que si cambiamos la mirada a lo local encontramos que la primera palabra que aparece en nuestro estudio es la despoblación y en el análisis realizado por la Liga de la Educación únicamente lo escogieron el 0,2%.

En la categoría (C2) que tiene que ver con el conocimiento del contenido de la Agenda 2030 podemos ver que el 64% de los participantes no conocían previamente los ODS, pero tras la realización de las sesiones, el 88,82% (167 personas) afirman que podrían explicar brevemente

qué son a algún vecino, amigo o familiar. Por lo tanto, podemos ver como el trabajo realizado en las sesiones sí que ha permitido que una parte de los participantes que no conocían previamente los ODS ahora sí que sean capaces de explicar de forma breve qué son.

**Tabla 9**

*Comparación entre personas que no conocían los ODS y personas que podrían explicarlos tras las sesiones realizadas*

<b>Personas que conocían previamente los ODS</b>	<b>Personas que podrían explicar qué son tras las sesiones realizadas</b>
36% de los participantes	88,82% de los participantes

Hay diferencias claras entre los grupos de edad respecto al conocimiento previo de los ODS. En el primero de los grupos la mayoría los conocen mientras que en el último pasa lo contrario. Pensamos que esto atiende a una cuestión lógica ya que la difusión de dichos contenidos ha tenido una peor difusión en los grupos de edad más avanzados. Precisamente por eso, sería necesario un trabajo de concienciación con toda la población ya que como hemos visto en el III Plan Director (2017), es uno de sus objetivos.

**Tabla 10**

*Personas que previamente no conocían los ODS por rangos de edad*

<b>Edad</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>
<60	15%	85%
61 - 70	42%	58%
71 - 80	56%	44%
81 - 90	78%	20%
>90	86%	14%
<b>Media general</b>	<b>64%</b>	<b>35%</b>

En la sesión cuatro se trabajaron algunos datos recogidos respecto a la situación del planeta y los objetivos de la Agenda 2030. Como hemos visto, una gran parte de las personas participantes no conocían previamente qué eran los ODS. En el diario quedó recogido que estos datos sorprendieron a los participantes “se sorprendieron mucho con las cifras del agua potable existente en el planeta y con la cantidad de comida que se desperdiciaba cada día” (G8), “les impactó especialmente todos los datos sobre la situación de las mujeres en otros lugares del mundo” (G12), “todos y todas quedaron muy impactados con los datos, no imaginaban que la situación de nuestro planeta fuera tan negativa. Comentaron que, aunque sabían que la situación estaba mal no se esperaban ese tipo de cifras” (G6), “todas estaban sorprendidas con todos los

datos, incluso les costaba creer que algunos fuesen reales, como el del agua y la desertificación” (G13).

En otros grupos, aunque no les hayan sorprendido los datos, sí que afirman que no los conocían: “aunque no esperaban encontrarse con cifras tan devastadoras, sabían que la situación de nuestro planeta es crítica” (G8) o “el comentario más repetido entre las participantes era el de “no me sorprende”. Aunque no conocían los datos, no les pareció descabellada toda la información que recibieron” (G11).

En la siguiente categoría (C3) nos encontramos diversidad de opiniones respecto a cuáles eran las mayores preocupaciones, por un lado, a nivel mundial y por otro a nivel local. Para poder analizar los resultados los hemos agrupado en diferentes categorías generales que guardan relación con los ODS para poder ver cuáles son aquellas que se repiten más veces y por lo tanto les han dado una mayor importancia. Cabe destacar que algunas personas seleccionaron más de una problemática.

**Tabla 11**

*Preocupaciones a nivel mundial*

<b>Categoría</b>	<b>Número de personas que lo seleccionaron</b>
Sostenibilidad y medioambiente	38
Conflictos (guerras)	15
Desigualdad	15
Hambre	14
Salud	11
Economía	8
Corrupción	8
Cuestiones laborales	7
Valores e injusticia	6

**Tabla 12**

*Preocupaciones a nivel local*

<b>Categoría</b>	<b>Número de personas que lo seleccionaron</b>
Despoblación	62
Cuestiones laborales	39
Salud	10
Servicios	3
Medioambiente	3

Como podemos observar en las tablas las preocupaciones cambian de forma considerable cuando ponemos el foco a nivel mundial o a nivel local. La mayor preocupación a nivel mundial

tiene que ver con la sostenibilidad y el medio ambiente mientras que a nivel local preocupa especialmente la despoblación. La siguiente categoría a nivel local tiene que ver con la falta de trabajo y preocupación por el paro, y aunque esta categoría también está incluida a nivel mundial no tiene el mismo peso (39 personas frente a 7). La salud también aparece en ambas cuestiones prácticamente igual de repetidas.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015, p.16) encontramos que algunas de las preocupaciones que se señalan están relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Y a su vez estos están ligados al contenido del proyecto tratando de difundir la Agenda 2030. Si nos quedamos con los datos a nivel mundial vemos que sostenibilidad y medio ambiente es el primero de ellos, estrechamente relacionado con el Objetivo 17: “Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible” pero no solo, ya que en los ODS 11, 12, 14, 15 y 16 aborda la misma temática atendiendo a diferentes cuestiones relacionadas con el desarrollo. La segunda de las preocupaciones es la paz mencionada en el objetivo 16: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas”. La tercera es el hambre, con el ODS 2: “Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible”. Después tenemos la palabra salud, relacionada con el ODS 3: “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades”. Y, por último, el ítem relacionado con las cuestiones laborales que está ligado al ODS 8: “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos”.

En el análisis de los datos a nivel local, también encontramos relación con los ODS en los aspectos relacionados con cuestiones laborales (ODS 8), salud (ODS3) y medioambiente (ODS: 11, 12, 14, 15,16 y 17), que ya hemos mencionado anteriormente. Aunque no hay ninguno específico que hable de la despoblación esta sí que está ligada a las políticas de desarrollo sostenible.

Si acudimos al Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y observamos los resultados obtenidos en el barómetro de mayo de 2022 respecto a las preocupaciones de los españoles podemos comprobar lo siguiente. Desde el CIS se lanzan dos preguntas diferentes respecto a ese tema, la primera es sobre cuáles son los temas que consideran más importantes en España en la actualidad y la segunda cuáles son los tres problemas que más le afectan personalmente. En la primera de ellas podemos ver que los cinco problemas más repetidos son los relacionados

con: la crisis económica, los problemas de índole económicos (39,8%), en segundo lugar, el paro (36,4%), seguido de los problemas políticos en general (19,1%), después la sanidad (18,9%) y en quinto lugar el gobierno y los partidos políticos concretos (12,45%)

**Tabla 13**

*Principales problemas considerados por los españoles*

<b>Problemáticas</b>	<b>Porcentaje de elección</b>
La crisis económica, los problemas de índole económicos	39,8%
El paro	36,4%
Los problemas políticos en general	19,1%
La sanidad	18,9%
El gobierno y partidos o políticos/as concretos	12,4%
El mal comportamiento de los/as políticos/as	9,1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el barómetro 3363 del CIS

Si observamos los datos que consideran que les afectan más de forma personal vemos que existen variaciones (Tabla 11). En primer lugar, tendríamos (igual que en el anterior) la crisis económica, los problemas de índole económicos (40%), seguido de la sanidad (22,9), después el paro (20,2%), los problemas relacionados con la calidad del empleo (11,7%), la educación (8%) y en sexto lugar los problemas políticos en general (7,5%).

**Tabla 14**

*Problemáticas que más afectan a nivel personal*

<b>Problemáticas</b>	<b>Porcentaje de elección</b>
La crisis económica, los problemas de índole económicos	40%
La sanidad	22,9%
El paro	20,2%
Los problemas relacionados con la calidad del empleo	11,7%
La educación	8%
Los problemas políticos en general	7,5%

Nota: adaptada de los datos obtenidos en el barómetro 3363 del CIS

Si comparamos ambas tablas comprobamos que hay tres problemáticas que se repiten, en ambas el primer puesto es para la crisis económica, los problemas de índole económicos, en un porcentaje muy similar. La sanidad es considerada a nivel general como la cuarta preocupación mientras que en el plano personal ocupa el segundo lugar. El paro es otra de las problemáticas que se repiten, a nivel general es la segunda mientras que en la segunda de las tablas es la tercera preocupación. Los problemas políticos en general ocupan el tercer lugar mientras que en las preocupaciones personales es el quinto, habiendo una diferencia notable en el porcentaje (19,1% frente a 7,5%). La sanidad aparece en ambas listas, aunque es ligeramente superior (3% más) cuando hablamos de forma personal. Las dos últimas categorías, relacionadas con el

gobierno y partidos políticos concretos y el mal comportamiento de los políticos no aparecen en las preocupaciones personales. En esta última sí que lo hacen los problemas relacionados con la calidad del empleo, la educación y los problemas políticos en general.

Si relacionamos estos datos con los obtenidos en nuestra propia investigación hallamos varias diferencias. La sostenibilidad y el medio ambiente, el hambre y las desigualdades no aparecen en las encuestas recabadas sobre el CIS y sí que lo hacen en las preocupaciones mundiales de las personas que participaron en las sesiones. Aunque estos datos no se puedan comparar ya que hablamos a dos niveles diferenciados (nivel mundial en el primero y nivel nacional en el segundo) sí que podemos ver que las preocupaciones no son las mismas. También podemos pensar que tras un proceso de sensibilización las personas pueden cambiar su forma de ver la realidad y es por ello que, los resultados obtenidos en las categorías del proyecto tienen que ver con conceptos que se abordaron a lo largo de las sesiones. Si miramos estos datos comparando con la perspectiva local de las personas que participaron en el proyecto nos damos cuenta de que el primero de los temas por orden de relevancia es la despoblación, y si analizamos los datos vemos como en los datos obtenidos por el CIS, solo fue seleccionado por el 0,3% de las personas considerándolo como uno de los problemas de España y por el 0,6% que lo consideraron como problemas que les afectan personalmente.

En la siguiente categoría (C4) se realiza un análisis de cuestiones relacionadas con la propia valoración del proyecto. La puntuación media de las personas participantes es de 8,93 puntos sobre 10. De ellas 176 personas sí que recomendarían las sesiones a un amigo o familiar, lo que supone un 93,62% de los participantes. El grupo de edad que menos recomendarían las sesiones realizadas es el de 71 a 80 años con un 15% de personas que dicen no recomendar dicho proceso

En cuanto a las palabras que emplearían para calificar el proceso la más seleccionada fue: interesante, seguida de reflexivo y motivador. También es reseñable que ninguna empleó los calificativos aburrido o decepcionante (Tabla 11).

**Tabla 15**

*Ítems más repetidos para calificar el proyecto*

<b>Ítems</b>	<b>Número de veces que se ha repetido</b>
Interesante	82
Reflexivo	46
Motivador	40
Participativo	39
Enriquecedor	33
Creativo	31



Ítems	Número de veces que se ha repetido
Transformador	17
Solidario	13
Innovador	7

La aceptación de dichos programas tiene que ver, en parte, porque la ciudadanía tiene una necesidad de formarse (Quintano Nieto et al. 2018, p.116)

En un mundo en constante transformación, la ciudadanía reclama espacios formativos, innovadores y de calidad, para poder ejercer eficazmente como miembros de un colectivo en el que el conocimiento y la preparación sean la base esencial desde la que afrontar los constantes procesos de cambio a los que están sometidos

En consonancia con la elaboración del nuevo Acuerdo sobre Criterios comunes de acreditación y calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022), consideramos que llevar a cabo este tipo de sesiones de sensibilización en residencias favorece una mejora en la situación de las personas residentes. A través de este nuevo acuerdo, se pretende a través de los siguientes principios (p.13-15):

- Dignidad y respeto: dotando de un enfoque ético, tratando de velar por la integridad y la protección de las personas en todo su ciclo vital. En algunos términos como pueden ser la igualdad de oportunidades o de trato, entre otros.
- Personalización y atención centrada en la persona. Basándose en lo que es “importante para cada persona y en una visión de la persona desde sus puntos fuertes, capacidades y necesidades individuales”. Esto implica también que las necesidades que tengan los propios residentes han de estar por encima que las necesidades organizativas.
- Participación control y elecciones: el hecho de que haya personas en situación de dependencia no quiere decir que estas deban tener su derecho a la participación coartado. Tratando de que se puedan llevar a cabo los proyectos de vida de las personas. En este punto consideramos que el proyecto puede tener relación ya que hay ocasiones en las que las personas de las residencias quedan excluidas de procesos de participación y realizando este tipo de sesiones se demuestra que también tienen inquietudes y que no por ser mayores han de estar excluidos en la sociedad. Especialmente en un modelo en el que se trate de favorecer el Aprendizaje

a lo largo de la vida. “La participación en actividades significativas e interacciones con otros es una ruta esencial para lograr el desarrollo personal, el bienestar físico, las relaciones sociales o la inclusión”.

- Derecho a la salud y al bienestar personal: “esta dimensión contempla el bienestar físico, bienestar emocional y bienestar material. Se entiende salud como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.
- Proximidad y conexiones comunitarias:” la comunidad, entendida como el contexto o entorno en el que las personas vivimos (los barrios, pueblo y ciudades), es el escenario fundamental de vida de cualquier persona.” En dicho objetivo se trabaja también por llevar una vida activa dentro de una comunidad que favorezca la participación.

Según los datos obtenidos por el Instituto de mayores y Servicios Sociales (2016) España está en un proceso de envejecimiento con más de 657.705 personas mayores de 65 años, un 18,4% de la población mundial en el año 2016. “El dibujo poblacional presente y futuro denota el incremento de personas mayores de sesenta años en nuestras sociedades. El progresivo envejecimiento hace patente la necesidad de espacios educativos para personas adultas y mayores” (Quintano et al. 2018). En la línea específica de las residencias se posicionan Buero-Guiardo et al. (2018) que mencionan como no es habitual que los centros residenciales doten de oportunidades de envejecimiento activo y participación en la comunidad a las personas residentes. Es por eso también que consideramos que debido al aumento de población envejecida y los pocos recursos empleados en materia de educación y participación, puede ser positivo que se lleven a cabo iniciativas en dichos centros, con el fin de contribuir a una mejora en la situación personal.

En las sesiones realizadas se ha trabajado con 5 residencias en 8 grupos: (G1), (G3), (G7), (G10), (G14), (G15),(G17). En ellas hemos visto como existe una sensibilidad especial por el medioambiente, uno de los temas considerado importante a nivel general por todos los participantes. Algunos de los aspectos que se comentan (G1) es la implicación que había antes respecto a reciclar y reutilizar, así como un menor consumo y desperdicio: “todos y todas estaban de acuerdo en el bajo consumo que había antes, tanto a nivel alimenticio, como de prendas, objetos, etc. También el tema desperdicios era mucho menor, las personas reutilizaban y reciclaban mucho más que ahora.”. En esta misma línea se manifestó el (G3), haciendo alusión

al uso de productos naturales también y a la autosuficiencia: “su consumo era el justo para la supervivencia, no se derrochaba nada, todas las sobras servían de alimento para los animales. Reutilizaban todo y prácticamente no generaban residuos.” Aunque también es cierto que es necesario tener en cuenta el contexto histórico.

Otro de los ámbitos que ha tocado de cerca a las personas mayores ha sido el relacionado con la salud. Varios grupos (G14), (G15),(G17), (G7), (G3) comentaban las dificultades sanitarias que han pasado y cómo hemos evolucionado en este sentido. El sentimiento más general pasa por comprender que muchas de las enfermedades que padecieron y que eran mortales, ahora no tienen esas mismas consecuencias. “Había un sentimiento unánime en lo difícil que fueron aquellos tiempos en temas sanitarios, no solo por la atención sino también por la dificultad para lograr vencer ciertas enfermedades hoy en día tan comunes y sin apenas gravedad” (G7).

En cuanto al género, uno de los temas considerados menos importantes en la dinámica general. En algunos de los grupos sí que hicieron reflexiones en torno a ello. Uno de los ejemplos lo tenemos en el (G7) en el que apuntan que sufrieron la relegación a un segundo plano en los cuidados y el hogar, pero hacían referencia también al apoyo mutuo entre mujeres en aquellos tiempos que han considerado muy duros: “La mayoría compartían la idea de cómo su papel fue relegado a los cuidados y al hogar. Pero hicieron referencia al tema del apoyo mutuo, como muchas mujeres se habían ayudado en el cuidado y crianza de los hijos, y a sobrellevar tiempos, que, para muchas de ellas, fueron muy duros.” En la misma línea, haciendo referencia al papel secundario se manifestó el (G1) “el destino de la mayoría de las mujeres, como he hecho referencia anteriormente, era permanecer en casa ocupándose de todas las labores del hogar y la crianza”.

## **7. Conclusiones**

Tras la realización del trabajo y el análisis del marco teórico que lo aborda hemos obtenido algunas conclusiones al respecto. Con el fin de poder abordar estas de una forma clara y ordenada nos vamos a guiar por los objetivos marcados para la realización del TFM, a excepción del último, pues intentaremos relacionar los datos del estudio presentado en todos los objetivos.

El objetivo principal trata de analizar el valor del aprendizaje a lo largo de la vida, en el entorno rural, en clave de Educación para la Ciudadanía Global. Respecto a dicho objetivo hemos visto que Castilla y León es una comunidad con unos índices altos de envejecimiento y que se

encuentra en una situación de despoblación que no va a favorecer que esto se pueda revertir en el futuro próximo. El aprendizaje a lo largo de la vida es un valor para la ciudadanía que potencia un envejecimiento activo, demostrando que la educación puede ir más allá de lo escolar y que esta también es importante y necesaria para las personas adultas y mayores. En una sociedad en la que cada vez los cambios son más rápidos es necesario generar procesos educativos con toda la ciudadanía que permitan estar en constante construcción para ser flexible ante un futuro incierto. Como muestran los datos recopilados, la conciencia ciudadana global no tiene una presencia amplia en la vida cotidiana y forma de ver el mundo de las personas participantes, por lo que experiencias educativas como la abordada ponen de manifiesto el enriquecimiento en términos de ciudadanía global y transformadora que pueden generar estos procesos al incorporar otras visiones que, en muchas ocasiones, están alejadas de nuestra realidad.

Haciendo referencia a los objetivos específicos marcados observamos lo siguiente. El primero de ellos es conocer la evolución de la educación para el desarrollo como clave en el proceso de construcción de ciudadanía global a lo largo de la vida. Hemos visto que este concepto ha ido evolucionando y que en la actualidad muchos autores están produciendo información acerca de la EpD. Vivimos en un mundo en constante cambios y con realidades de desigualdad crecientes que hacen necesario cuestionar los modelos de desarrollo desde la justicia social como se plantea desde la EpD. En este trabajo, de los resultados del estudio se desprende que hay una mayor preocupación por las cuestiones de sostenibilidad desde una amplia perspectiva, es decir, sostenibilidad de los pueblos, del desarrollo, de la salud, del empleo etc. desde una mirada local y global.

Por otro lado, fijamos el objetivo de visibilizar el valor del aprendizaje a lo largo de la vida en el medio rural para la construcción de una ciudadanía crítica y activa. Hemos observado cómo las personas mayores son un colectivo que a veces está apartado de los procesos educativos y es necesario que se faciliten este tipo de espacio educativo. A raíz de este tipo de iniciativas las personas mayores pueden formar parte también de la sociedad a través de sus experiencias y conocimientos y, además, participar de los procesos de transformación. La media de edad de las personas que han participado en el estudio es elevada, vemos como es viable poder trabajar estas temáticas con ello y generar un verdadero proceso educativo donde ellos se conviertan en sujetos activos de la construcción del conocimiento. Es interesante, si retomamos los datos, ver como el 93,6% recomendarían la formación a algún amigo o familiar, un aspecto que muestra

el interés generado así como la apertura a participar en itinerarios educativos que se enmarcan en el ámbito de la educación social.

En tercer lugar, se identifica el papel de la evaluación en proyectos socioeducativos. La evaluación consideramos que es una pieza fundamental en la intervención. La mejora de los proyectos y el análisis del trabajo realizado nos permiten poder mejorar. Este proceso ha de marcar los cambios que sean pertinentes realizar. Además, de conocer el impacto que los proyectos socioeducativos tienen en las personas, un aspecto que ha sido la clave de este trabajo y que se vincula directamente con el último objetivo específico, relacionado con el análisis de los conocimientos y actitudes de la población adulta, de la zona norte de la montaña palentina, respecto a la realidad global de la mano de la Agenda 2030.

Atendiendo a los datos y cambios que ha propiciado la intervención, hemos visto que partíamos de una realidad en la que era un grupo reducido de personas el que conocía los ODS. Tras el proceso de sensibilización esto ha ido cambiando y tras la participación e implicación algunos de los temas enmarcados en la Agenda 2030 los resaltaban las personas participantes como preocupantes a nivel local y a nivel global. Declarando en la información obtenida que el 89% de las personas participantes ha aumentado el interés por la forma de ver el mundo. Debido a esto, pensamos que el conocimiento es lo que hace que exista la preocupación y por lo tanto que se pueda actuar en consecuencia. Ya que también se muestra como, pese a que la mayoría de las personas dicen estar preocupadas por la realidad del mundo, en la práctica no conocían cuál era la situación real. Esto hace que no seamos conscientes de la realidad en la que nos encontramos y las consecuencias e interrelación que llegan a tener nuestros actos locales en la escala planetaria.

Para finalizar, es interesante señalar el valor de realizar este tipo de proyectos socioeducativos para que la ciudadanía este en constante aprendizaje, se sienta interpelada y pueda hacer suyos los problemas globales desde su contexto. Por ello, es necesario caminar hacia una verdadera ciudadanía global que entienda las realidades ajenas como propias para generar alianzas compartidas.

## **8. Limitaciones y propuestas de futuro**

En cuanto a las limitaciones del proyecto consideramos que tiene varias posibles mejoras. Consideramos que en un proyecto de una duración mayor se hubiera podido obtener y analizar información a través de otros medios como los productos finales elaborados por los grupos participantes, como los vídeos, propuestas o las anotaciones que se hubieran podido recoger en las diferentes reuniones realizadas.

Como posible propuesta de futuro, consideramos que sería interesante realizar estas cinco sesiones de sensibilización con población joven, y así poder ver y analizar cuál es su visión respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a la realidad del mundo en general. También así podríamos analizar si hay diferencias significativas entre las preocupaciones recogidas por la población mayor del estudio y las que ellos nos pudieran aportar.

Debido a que nuestro proyecto se realiza en una zona concreta, consideramos que como posible línea de futuro se podrían replicar estas mismas sesiones en contextos diferentes, en primer lugar, para conseguir el objetivo de difundir los contenidos de la Agenda 2030 al mayor número de población posible y también para poder obtener más datos que nos den una imagen más amplia de la situación actual. Intentando adaptar el proceso de aprendizaje al contexto

Sería interesante en este tipo de procesos hacer una valoración de impacto un tiempo después y ver qué queda del conocimiento y aptitudes de esas personas a lo largo del tiempo en un periodo de seis meses.

La realización de este proceso nos encamina también a la realización de una posible tesis doctoral enmarcada en el medio rural en clave de ciudadanía global. Uniendo las preocupaciones por el mundo con mi formación de educadora social para la mejora de la ciudadanía global.

## 9. Referencias bibliográficas

- Aranda, T. y Araújo, E. G. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS, 284.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de 21 de octubre de 2015. Resolución A/70/L.1.
- Ayuso, A. (2000). La coordinación de la política de cooperación para el desarrollo española con América Latina en el contexto de la unión europea. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Belando Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes. *Revista iberoamericana de educación*.
- Berrocal, Sonia M. (1994). Análisis comparativo de tres paradigmas de las ciencias sociales. *Revista Estudios*, 50-59.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Editorial Nomos S.A.
- Buedo-Guiardo et al. (2018) La inclusión de la educación social en la intervención sociocultural en las residencias de mayores. Propuesta para la modificación del mercado regulador. *Revista de Educación Social*, n 27.
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2022). Estudio n.º 3363. Barómetro de mayo del 2022.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Aprendizaje de Adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender. Comunicación de la comisión, Bruselas.

- Coombs, Ph, H. y Ahmed, M. (1974, versión en español en 1975) La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal (Madrid, Tecnos).
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Delors J. (1996) La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Ediciones Unesco.
- Dubois, A. (2007). Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (Coords.), Diccionario de Educación para el Desarrollo (pp. 74-78). Bilbao: Edit. Hegoa.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 18 (2002), 27-43.
- Flick, U. (2004) Introducción a la Investigación Cualitativa, Ediciones Morata S. L., Madrid.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13 (58), 72-74. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Gómez Gómez, Elba Noemí, & Alatorre Rodríguez, Felipe de Jesús. (2014). La intervención socioeducativa: Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*,
- Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Campo Abierto. Revista de Educación, 11-30.
- Gómez Serra, M. (2006). Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. 163-179.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, 45. (p. 125-135)
- Gradaille, R y Caride J.A (2018) La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa. N° 68 (p. 11-21)
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp.148-165). Akal



- Hernández Huerta, J. L. (coord.). (2014). En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias. Salamanca: FahrenHouse.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales, Ministerios de Sanidad, Política Social e Igualdad; y Secretaría General de Política Social y Consumo (2016). Informe anual (Madrid)
- López Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. REIFOP, 8 (4).
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.
- Martínez Scott, S. (2014). La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de Cuestiones Internacionales, 70, 11-26.
- Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030 (2022). Acuerdo sobre Criterios comunes de acreditación y calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD).
- Monje Álvarez, C. A. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Programa de comunicación social y periodismo. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana
- Opazo Carvajal, Héctor (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (2), 61-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127005>
- Ortega-Gaite, S. (2016). Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo (tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid).

- Ortega Ruiz, P et. Al (1996) Valores y educación para el desarrollo. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, n. 25 p. 55-70.
- Parada, C.S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. Revista Via Iuris, 7, 98-111.
- Perales Montolío, M.J. (2004). *Proyecto docente*. Universidad de Valencia.
- Pérez Serrano, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. Contextos educativos, 3, 69-80.
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus, *Concepto de Educación social* (págs. 9-39). España: Ariel.
- PNUD (1990). Capítulo uno: Definición y medición del desarrollo humano. En PNUD, Desarrollo humano. Informe 1990 (pp. 31-45). Bogotá: Edit. Tercer mundo editores.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. Revista Renglones. N. 60.
- Pozzo, María Isabel; Borgobello, Ana; Pierella, María Paula (2018) Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 8 (2)
- Prieto-Jiménez, E.; Domínguez-Fernández, G. y López-Catalán, L. (2018). La sexta generación de educación para el desarrollo: Un cambio de paradigma necesario para la innovación socioeducativa. Actas del III Congreso Internacional de Innovagología. Sevilla: AFOE.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14),5-39. ISSN: 1136-1034
- Quintano Nieto, J., Ortega Gaité, S., & Tejedor Mardomingo, M. (2018). Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso/Contributions of University Programs for Seniors to the Social Value of Education throughout life. Refl. *Revista Fuentes*, 20(2), 105–118.

- Quintano Nieto, J. (2017) Construir la ciudadanía activa desde la educación de personas adultas: estudio de caso del área de educación de la Universidad Popular de Palencia. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Quintano Nieto, J. et al. (2018) Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso. Revista Fuentes. 2018, 20(2), 105-118
- Sampieri Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.
- Sampieri Hernández, Roberto; Collado Fernández, Carlos y Lucio Baptista, Pilar. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. (p. 1-18)
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 113-124
- UNESCO. (1997). La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo y la Agenda para el Futuro. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. 14- 18 de Julio, CREFAL y UPN.
- UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los alumnos para los restos del siglo XXI. UNESCO.
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida Decisio, 39, 3-11.

## **10. Anexos**

Enlace a los anexos del Trabajo Final de Máster:

