



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



MADRE CORAJE

ÍNDICE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1

Guion elementos propuesta

Propuesta educativa

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

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

Tabla 2

Instrumento de evaluación

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



Resultados

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

Tabla 3

Temáticas abordadas

G1. Diversidad étnica

G2. Deterioro del medio ambiente G3. Guerras y conflictos

G4. Turismo y contaminación G5. Drogas

G6. Turismo y economía G7. Roles de género

G8. Publicidad e imagen

G9. Uso de las redes sociales, globalización

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

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

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

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

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

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

Tabla 4

Frecuencia y porcentajes de los niveles

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

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

Conclusiones

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

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

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

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



Bibliografía

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Hurope.

Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M. y Hueso, A. (2012). *Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior: El caso de la Universidad Politécnica de Valencia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (2), 131-139.

De Alba Fernández, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila Ruíz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 346-352). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-51). Madrid: Morata.

García, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela*, (27), 7-20. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1995.i27.01>

García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.

Grupo Investigación en la Escuela (1991). Un proyecto de investigación y renovación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 34-38.

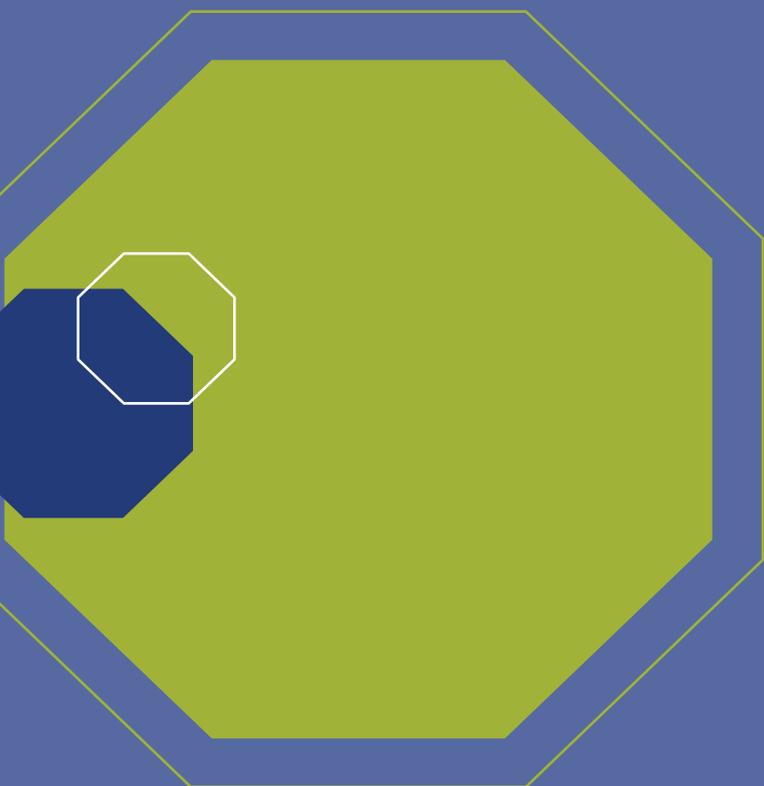
Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 79-99.

Morin, E. (2000). La mente bien ordenada: *Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.



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

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

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

 MADRE CORAJE



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