

MARCO DE REFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA



Volumen 3

**Orientaciones para la puesta
en práctica**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

MARCO DE REFERENCIA DE LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

Volumen 3

Orientaciones para
la puesta en práctica

Currículo

Pedagogía

Evaluación

Formación del
profesorado

Enfoque escolar integral

Fomento de la resiliencia
frente a la radicalización
que lleva al extremismo
violento y al terrorismo

Edición inglesa:
*Reference framework of competences for
democratic culture – Volume 3*

*Las opiniones expresadas en esta
publicación son responsabilidad de los
autores y no reflejan necesariamente la
política oficial del Consejo de Europa.*

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta publicación podrá traducirse, reproducirse o transmitirse, de ninguna forma o por ningún medio, electrónico (CD-Rom, internet, etc.) o mecánico, por fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento o recuperación de información, sin la autorización previa por escrito de la Dirección de Comunicación (F-67075 Estrasburgo-Cedex o publishing@coe.int).

Fotografías: iStockphoto.com

Portada y diseño gráfico:
Departamento de Producción de
Documentos y Publicaciones (SPDP),
Consejo de Europa

Publicaciones del Consejo de Europa
F-67075 Estrasburgo-Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8575-4
(conjunto tres volúmenes)

© Consejo de Europa, abril de 2018
Impreso en el Consejo de Europa

Índice

PRÓLOGO	5
PREFACIO	7
AGRADECIMIENTOS	9
CAPÍTULO 1 – LAS CCD Y EL CURRÍCULO	11
CAPÍTULO 2 – LAS CCD Y LA PEDAGOGÍA	27
CAPÍTULO 3 – LAS CCD Y LA EVALUACIÓN	55
CAPÍTULO 4 – LAS CCD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	81
CAPÍTULO 5 – LAS CCD Y EL ENFOQUE ESCOLAR INTEGRAL	97
CAPÍTULO 6 – LAS CCD Y EL FOMENTO DE LA RESILIENCIA FRENTE A LA RADICALIZACIÓN QUE LLEVA AL EXTREMISMO VIOLENTO Y AL TERRORISMO	111

Para referencia rápida, el modelo de competencias para una cultura democrática (CCD) se reproduce en la página desplegable en la parte posterior de esta publicación.

Prólogo

Las leyes e instituciones democráticas sólo pueden funcionar eficazmente cuando se basan en una cultura democrática. Para ello, la educación cumple una función primordial. Esas fueron las conclusiones de la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa celebrada en Varsovia en 2005, en la que se encomendó a nuestra Organización “promover una cultura democrática entre los ciudadanos europeos”. Para ello, es esencial garantizar que los jóvenes adquieran los conocimientos, los valores y las capacidades que les permitan ser ciudadanos responsables en sociedades modernas, diversas y democráticas.

Desde entonces, los Estados miembros han emprendido diversas iniciativas a tal fin. Con todo, faltaba un enfoque claro y una visión común de los objetivos de la educación para la ciudadanía democrática. Para salvar esa laguna se ha concebido el presente *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*.

Los numerosos atentados terroristas perpetrados en Europa en los últimos años han puesto de manifiesto la urgente necesidad de este tipo de instrumento. La educación es una inversión a mediano y largo plazo que puede prevenir el extremismo violento y la radicalización, por lo que es indispensable comenzar a dar los pasos necesarios. En este contexto, el Modelo de competencias para una cultura democrática (presentado en el Volumen 1 del Marco de referencia) fue adoptado por unanimidad por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa de 2016 en su 25ª sesión que tuvo lugar en Bruselas.

Este Marco de Referencia es fruto de amplias consultas y experiencias piloto en los Estados miembros del Consejo de Europa y en otras naciones. Está basado en principios comunes a nuestras sociedades democráticas. Define las herramientas fundamentales y la comprensión crítica que los alumnos de todos los niveles educativos deben adquirir para desarrollar un sentido de pertenencia y aportar sus propias contribuciones positivas a nuestras sociedades democráticas. Este instrumento, compatible con los diversos enfoques pedagógicos, propone un enfoque para la acción común de los sistemas educativos.

La finalidad del Marco es apoyar a los Estados miembros en la creación de sociedades abiertas, tolerantes y multiculturales por medio de la educación. Espero que adopten este instrumento y que lo encuentren útil.

Thorbjørn Jagland

Secretario General del Consejo de Europa

Prefacio

En qué tipo de sociedad habrán de vivir nuestros hijos en el día de mañana? La respuesta a esa pregunta depende en gran medida de la educación que reciban hoy día. La educación desempeña un papel esencial en la construcción del futuro y del tipo de mundo que queremos legar a las generaciones venideras.

La democracia es uno de los tres pilares del Consejo de Europa y sus Estados miembros no deberían tener la menor duda de que deberá seguir siendo uno de los fundamentos esenciales de nuestras sociedades en el futuro. Con todo, a pesar de su solidez, nuestras instituciones no pueden funcionar de manera realmente democrática a menos que nuestros ciudadanos tengan plena conciencia no solo del poder que les da su derecho al voto, sino también de los valores que encarnan nuestras instituciones. Nuestros sistemas educativos y nuestras escuelas deben preparar a los jóvenes para que lleguen a ser personas activas, participativas y responsables: es el mínimo que requiere el buen funcionamiento de nuestras sociedades complejas, multiculturales y en constante evolución. En los albores de la informática cuántica y de la inteligencia artificial, es aún más importante que nuestros hijos adquieran los valores, las actitudes, las competencias, los conocimientos y la comprensión crítica que les permitan tomar decisiones responsables sobre su futuro.

El punto de partida para la elaboración del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* concebido por el Consejo de Europa fue la convicción de que la preparación para la ciudadanía democrática es una de las misiones fundamentales de los sistemas educativos, las escuelas y las universidades. Esa misión supone garantizar que los alumnos conozcan y comprendan los retos a los que se enfrentan y las consecuencias de sus decisiones, y que sepan lo que está permitido y lo que no deben hacer. Ello requiere no solo que adquieran ciertos conocimientos, sino también que incorporen las competencias pertinentes. El Marco se propone precisamente definir esas competencias.

El Marco está dividido en tres volúmenes.

En el primero se presenta el modelo de competencias elaborado por un equipo multidisciplinario de expertos internacionales, fruto de rigurosos trabajos de investigación y largas consultas. El Marco define 20 competencias que se dividen en cuatro campos (valores, actitudes, capacidades, conocimientos y comprensión crítica) y van acompañadas de información sobre el proceso de creación del modelo y la manera más apropiada de utilizarlo.

En el segundo volumen se presenta un conjunto de enunciados, o 'descriptores', que definen los objetivos y resultados de aprendizaje correspondientes a cada una de las

competencias. La finalidad de los descriptores es ayudar a los educadores a concebir situaciones de aprendizaje que les permitan observar el comportamiento de los alumnos en relación con una determinada competencia. Los descriptores han sido sometidos a prueba por escuelas y profesores voluntarios de 16 Estados miembros.

En el tercer volumen se proponen orientaciones sobre la manera de utilizar el modelo de competencias en seis contextos educativos diferentes. Se añadirán capítulos adicionales a su debido tiempo.

El Marco ha sido concebido como un instrumento destinado a inspirar enfoques individuales de la enseñanza de las competencias para una cultura democrática, teniendo siempre presente el objetivo común. Si bien no es obligatorio utilizar los tres volúmenes de una manera determinada, se debe señalar que han sido concebidos como un conjunto coherente, por lo que se recomienda que los educadores se familiaricen con todos los aspectos del Marco antes de tomar decisiones sobre el enfoque personal que habrán de adoptar, en función de sus necesidades y de su contexto particular.

Me siento muy orgullosa de presentar a nuestros Estados miembros este *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*. Fruto de su gran dedicación y múltiples consultas, es un testimonio de la apertura de miras de sus autores. Espero que muchos de ustedes lo utilicen con el espíritu con el que ha sido concebido, es decir, como una contribución a los esfuerzos destinados a crear la sociedad futura que queremos legar a nuestros hijos.

Snežana Samardžić-Marković

*Directora General de la Democracia
Consejo de Europa*

Agradecimientos

Equipo de autores

El *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* fue concebido por el Departamento de Educación, en cooperación con los siguientes expertos internacionales:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hilligje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Departamento de Educación del Consejo de Europa

Jefe del Departamento: Sjur Bergan

Jefe de la División de Políticas Educativas: Villano Qiriazzi

Jefe principal de proyecto: Christopher Reynolds

Asistentes: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Apoyo y asistencia

El Departamento de Educación del Consejo de Europa desea expresar su especial agradecimiento por el apoyo de las siguientes personas:

- ▶ Josep Dallerès y Esther Rabasa Grau, Representantes Permanentes del Principado de Andorra ante el Consejo de Europa entre 2012 y 2017;
- ▶ Germain Dondelingert, Jindřich Fryč y Etienne Gilliard, Presidentes sucesivos del Comité Director para las políticas y prácticas educativas del Consejo de Europa entre 2012 y 2018;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Viceministro de Educación, Georgia.

El proyecto para la elaboración del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* contó con el apoyo activo y financiero de los ministerios de Educación de Andorra, Bélgica, Chipre, Georgia, Grecia, Noruega y República Checa.

El Departamento de Educación desea también expresar su agradecimiento al Centro Europeo Wergeland y al Instituto Intercultural de Timișoara por su considerable ayuda en materia de formación y proyectos piloto.

Contribuciones

El Departamento de Educación del Consejo de Educación está en deuda con las siguientes personas por sus valiosos comentarios y contribuciones a todo lo largo del proceso de elaboración del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Birzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Ángel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavaska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Por último, el Departamento de Educación quiere expresar sus más sinceros agradecimientos por la dedicación y cooperación demostradas por los numerosos profesores, formadores de maestros y directores de centros escolares que han participado en los proyectos piloto en que se sometieron a prueba los descriptores.



Capítulo 1

Las CCD y el currículo

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ El modelo de las CCD y el currículo
- ▶ Definiciones, formas, enfoques y organización del currículo
- ▶ Utilización del Marco de las CCD para los currículos
- ▶ Diseño y elaboración de currículos
- ▶ Recomendaciones
- ▶ Fuentes
- ▶ Lecturas complementarias

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo sobre el currículo está dirigido principalmente a los responsables de la política educativa, a los directores de centros escolares, a los decanos de las facultades y al cuerpo docente universitario; a los responsables del desarrollo curricular a nivel ministerial, regional o local, a los profesores y a los alumnos.

Objetivo y sinopsis

En este capítulo se analiza la manera en que el modelo de competencias para una cultura democrática (CCD) puede ser utilizado por los responsables del diseño, el desarrollo y la reforma de los currículos formales de educación y, en particular, la manera en que puede ser utilizado, por ejemplo, para reexaminar o perfeccionar un currículo existente o para planificar un nuevo currículo.

En el capítulo se analizan y definen los diferentes tipos de currículo y los niveles en que se adoptan las decisiones relativas a la naturaleza y el contenido de los currículos: desde el nivel de los “currículos prescritos” hasta el de las decisiones relativas a los currículos tomadas por los profesores y los alumnos. Por “currículo prescrito” se entiende aquí un currículo estatutario aprobado por una autoridad gubernamental competente encargada, por ley, de definir el contenido de la educación. La puesta en práctica del currículo prescrito corresponde a los centros escolares.

Los currículos pueden ser concebidos partiendo de diferentes puntos de vista como, por ejemplo, los conocimientos o las competencias que deben adquirir los alumnos. El Marco de las CCD es compatible con todo tipo de enfoque. Los planes de estudios pueden ser diseñados también para dar cabida a diferentes pedagogías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, centradas tanto en proyectos de trabajo como en temas transversales. En este capítulo se explica cómo el modelo de las CCD puede utilizarse en función de la pedagogía y la metodología seleccionadas.

En el capítulo se presentan a continuación varias maneras en que el modelo de las CCD puede ser utilizado para reexaminar y elaborar diversos tipos de currículos a diferentes niveles del proceso de adopción de decisiones: a nivel nacional o local; a nivel de las asignaturas, o a nivel del aula. En lo referente a este último nivel, se presta especial atención a la situación específica de la enseñanza superior.

El modelo de las CCD y el currículo

El modelo de las CCD define los valores, las actitudes, las competencias, los conocimientos y la comprensión crítica que las personas requieren para poder participar activamente en “culturas/sociedades/grupos democráticos”. El volumen 2 del Marco incluye descriptores de los diferentes niveles de competencia. Esos descriptores abarcan sólo aquellos valores, actitudes, competencias, conocimientos y elementos de comprensión que pueden aprenderse, enseñarse y evaluarse.

Los jóvenes pueden adquirir esas competencias en un contexto de aprendizaje informal, es decir a través de su experiencia del mundo y de la sociedad en la que viven. También pueden adquirirlas en el marco de la educación formal o no formal

con la ayuda de un profesor u otro facilitador del aprendizaje. En este último caso, se espera que los profesores y facilitadores planifiquen las modalidades de aprendizaje de manera sistemática y con arreglo a ciertos principios.

El modelo de las CCD puede ser utilizado tanto para la planificación como para el análisis y el reexamen de los planes existentes, y también para su aplicación, en particular en lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje previstos.

Los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar pueden compararse con los descriptores de competencias y sus respectivos comportamientos. Los descriptores pueden emplearse también en la evaluación formal e informal para verificar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, como se explica en el capítulo 3, dedicado a la evaluación.

Además de su empleo con los planes de estudios existentes, el modelo puede servir para definir los contenidos y los objetivos de aprendizaje de nuevos currículos, prestando la debida atención a su aplicación y evaluación.

Definiciones, formas, enfoques y organización del currículo

Definiciones

Hay muchas definiciones del término “currículo”, y cada una de ellas corresponde a una concepción diferente de la educación. Según el enfoque tradicional, el currículo era un programa para la enseñanza de una materia o rama de estudio específica en el marco de un aula. Hoy en día, el currículo se considera un programa para modelar el aprendizaje del alumno mediante todo tipo de experiencias en el seno de una institución educativa, tanto en el aula como fuera de ella.

En este capítulo, se entiende por “currículo” principalmente un “plan de formación” que tiene lugar no sólo en una clase, ni está circunscrito a una asignatura específica, sino que abarca la totalidad de una institución educativa, como una escuela, una universidad o toda otra institución dedicada a la educación y la formación. Más específicamente, se entiende por “currículo” un programa de aprendizaje definido en términos de los objetivos, contenidos y procesos de aprendizaje correspondientes a un período de formación determinado.

El currículo puede definirse también simplemente como la suma total de las experiencias de los alumnos en un centro educativo, algunas son planificadas, y otras no. En este capítulo también se aludirá a esta segunda definición.

Niveles de decisión y formas del currículo

La primera cuestión que se plantea por lo que se refiere al diseño y elaboración de los currículos es la de saber quién habrá de tomar las decisiones correspondientes. Cuando la toma de decisiones en materia de educación está centralizada, el currículo, en tanto que “programa de aprendizaje”, es definido por la autoridad pública responsable de la educación o por los organismos designados a este efecto. Cuando el proceso de adopción de decisiones está descentralizado, la institución y los profesores toman decisiones sobre el contenido y los objetivos del currículo (se habla entonces de currículo basado en la escuela).

El modelo de las CCD puede influir en los currículos a diferentes niveles del proceso de adopción de decisiones: a nivel del sistema, de la institución, de una asignatura, del aula y también a nivel del alumno.

Un currículo entendido como “programa de aprendizaje” tiene características y formas específicas en cada uno de esos niveles. A nivel de sistema, el currículo es prescrito por la autoridad competente, que establece lo que deben aprender los alumnos en cada etapa de la educación. A nivel institucional, el currículo prescrito es implantado por los profesores y los responsables pedagógicos, que lo adaptan en función del contexto escolar y de las necesidades educativas.

A nivel de asignatura o de aula, el currículo prescrito y el currículo institucional se desarrollan y aplican con arreglo a los programas de enseñanza y los materiales didácticos. Los profesores (y en algunos casos los alumnos) interpretan el currículo prescrito y el institucional y los llevan a la práctica. Por último, a nivel de los alumnos, éstos siguen el currículo planificado por los profesores y adquieren y desarrollan sus competencias.

Como se puede ver, un currículo es una obra planificada, desarrollada y modificada en un contexto específico y en un momento dado, y el modelo de las CCD puede ser utilizado, en su totalidad o en parte, en cualquier fase de la elaboración del currículo.

La segunda acepción del término “currículo”, como ya se ha señalado, alude a todas las experiencias de los alumnos en un centro educativo. Esa acepción se trata por separado en el capítulo 5, dedicado al enfoque escolar integral.

Enfoques sobre el diseño del currículo

Existen muchos enfoques diferentes para la elaboración del currículo entendido como programa de aprendizaje. Los más frecuentes en los países europeos dan lugar a tres tipos de currículos: los basados en los conocimientos; los basados en los objetivos, y los basados en las competencias. Cada uno de esos enfoques destaca el elemento central que estructura el currículo y determina el resto de los componentes del currículo.

Los currículos han sido tradicionalmente concebidos y planificados con arreglo al enfoque basado en los conocimientos, en el que el papel preponderante corresponde a los conocimientos factuales y conceptuales (los conocimientos declarativos), aunque también se incluyen otros tipos de conocimiento, como el procedimental, el metacognitivo y el actitudinal. El elemento fundamental de ese tipo de currículo es la selección y clasificación de los conocimientos considerados pertinentes para los fines de un currículo dado.

En el caso de los enfoques basados en objetivos, la selección del contenido de los currículos de las asignaturas está estructurada y guiada por los objetivos, definidos como los comportamientos que se espera adquieran los alumnos. En esos casos, el plan de estudios se formula en términos de las intenciones acerca de lo que los alumnos deben aprender para alcanzar los objetivos previstos. Por consiguiente, en la etapa inicial los objetivos se formulan en función de lo que se debe enseñar, por ejemplo, los conocimientos específicos de la química o las competencias necesarias

para realizar los experimentos de esa asignatura. A continuación, la atención se centra en el aprendizaje, y los objetivos se formulan en relación con los comportamientos que deben demostrar los alumnos. Pueden ser reformulados para hacer referencia explícita a las “competencias” que se espera que los alumnos adquieran (por ejemplo, la competencia “Planificar y realizar experimentos de química para validar las propias hipótesis”).

Por consiguiente, el currículo basado en las competencias representa la evolución del currículo basado en los objetivos. El aprendizaje y el alumno son los elementos centrales del currículo, que reposa en las competencias disciplinares específicas de una asignatura y/o en competencias transversales. El currículo entendido como programa de aprendizaje suele estar redactado en función de lo que los alumnos “pueden hacer” al término de un periodo de estudio en una asignatura dada o respecto de un grupo de competencias comunes a algunas asignaturas, o a todas ellas. La definición de las competencias en función de lo que los alumnos “pueden hacer” permite adoptar un enfoque de evaluación centrado en el desempeño de los alumnos y, por tanto, en algo que pueden observar los evaluadores.

En este enfoque, se considera que las competencias (valores, actitudes, capacidades, conocimientos y comprensión crítica) están interrelacionadas. Para actuar de forma competente, una persona debe utilizar los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica pertinentes en una situación específica que le permitan, por ejemplo, interpretar un fenómeno, analizar y resolver un problema o proponer soluciones alternativas.

El modelo de las CCD está concebido con arreglo al diseño curricular basado en competencias. Se debe señalar que, en la práctica, ningún enfoque existe de forma aislada, en estado puro. En la realidad, esos enfoques se suelen combinar, por lo que es importante destacar que el modelo de las CCD puede ser utilizado con todo tipo de enfoque.

En el caso de un currículo basado en conocimientos, los responsables de su elaboración podrían, por ejemplo, subrayar la importancia de la comprensión. En ese caso, los profesores harán hincapié en los conocimientos sobre los valores (conocimiento declarativo) y enseñarán a los alumnos a analizar los valores y reflexionar sobre ellos, en lugar de tratar de convencerlos de que acepten valores específicos y demuestren su competencia al respecto. La comprensión crítica de los valores no implica que ni los profesores ni los alumnos deban adoptar o rechazar esos valores.

Organización del currículo

El currículo entendido como programa de aprendizaje puede estar organizado por asignaturas o especialidades, áreas de estudio, temas o proyectos transversales, en cuyo marco los alumnos adquieren competencias como las descritas en el modelo de las CCD. A continuación, se presentan algunos de los principales tipos de organización del currículo.

- ▶ **Por asignaturas o especialidades.** Un plan de estudios puede estar organizado con arreglo a asignaturas tradicionales como matemáticas, lengua, física, historia, filosofía, etc., y todas las asignaturas pueden relacionarse con las CCD. Por ejemplo, las capacidades para las matemáticas que consisten en

hacer estimaciones, reconocer modelos, utilizar el razonamiento proporcional o los programas informáticos guardan relación con las CCD porque exigen del alumno que piense de manera crítica y exprese sus propias ideas.

- ▶ **Por ramas de estudio.** Una rama de estudio es un espacio conceptual organizado en función del aprendizaje, a diferencia de la organización por asignaturas o especialidades. En este caso, el aprendizaje se define en relación con lo que es necesario adquirir para un determinado tipo de experiencia, como las artes visuales y plásticas, las disciplinas científicas o las ciencias sociales. Asimismo, puede definirse también en función de un grupo específico de competencias o capacidades, como las aptitudes para la vida.
- ▶ **Por temas y competencias transversales.** Los temas transversales pueden guardar relación con fenómenos o cuestiones tales como “la educación para la democracia”, “la educación sobre el medio ambiente” y “la educación para la paz”. En este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje se conciben de manera holística y se basan en fenómenos y cuestiones de la vida real. El primer paso es formular preguntas, o plantear problemas, que suscitan el interés de los alumnos. A continuación, el plan de estudios se estructura alrededor de esos fenómenos o cuestiones como, por ejemplo, “las migraciones” o “el suministro de agua o alimentos”, y en su estudio se integran diferentes asignaturas. Los métodos pedagógicos más adecuados para este tipo particular de currículo son el aprendizaje basado en la indagación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y las carpetas.

Los planes de estudio pueden organizarse también en función de competencias transversales como, por ejemplo, las competencias democráticas, las competencias comunicativas o las competencias que permiten “aprender a aprender”.

En este tipo de currículo, las competencias transversales forman parte de la labor de los docentes de todas las asignaturas o especialidades. Se espera que la adquisición de las “competencias fundamentales” sea un proceso transversal, ya que se considera que esa forma de currículo trasciende las fronteras de las diferentes asignaturas, es decir, va más allá de la concepción del contenido de la enseñanza en términos de asignaturas.

Cada tipo de organización curricular prevé un espacio conceptual y un marco temporal específicos para la adquisición de las competencias consideradas pertinentes en un determinado nivel de enseñanza. Los gobiernos y/o las autoridades públicas deciden qué tipo de currículo, o combinación de tipos de currículo, se considera más apropiado para estructurar y organizar la enseñanza, en función de sus ideas sobre la naturaleza del aprendizaje y sobre lo que deben aprender los alumnos y de acuerdo con el enfoque, o combinación de enfoques, que consideran más adecuado.

Utilización del Marco de las CCD para los currículos

El modelo de las CCD es un instrumento que puede ser utilizado, en todo o en parte, con el fin de enriquecer un plan de estudios, y es útil para proceder a su evaluación, reexaminar su diseño y perfeccionarlo. Con todo, antes de comenzar a utilizar el modelo de las CCD conviene plantearse una pregunta: ¿qué tipo de educación para

la ciudadanía democrática y la cultura democrática deben transmitir los centros educativos mediante la enseñanza y el aprendizaje? Los usuarios del modelo de las CCD deben relacionar los objetivos del Marco con los de su sistema de educación, en particular con los de sus instituciones y asignaturas, especialidades o toda otra forma de organización existente en esas instituciones.

Los objetivos y la fundamentación de un currículo enriquecido con el modelo de las CCD subrayan la importancia de enseñar a niños y jóvenes a convivir sobre un pie de igualdad y de manera respetuosa en una sociedad democrática. Los objetivos del currículo y la selección de sus contenidos se rigen en parte por los principios de la democracia y de los derechos humanos; por consiguiente, la orientación del currículo guarda relación con situaciones y contextos del diario vivir de los alumnos y los profesores.

Reexamen

El reexamen es la primera etapa. A los fines de este texto, se entiende por reexamen el examen sistemático del currículo, incluidos los objetivos declarados, los enfoques pedagógicos utilizados y las evaluaciones, con el fin de garantizar la coherencia, exhaustividad y transparencia de todos los elementos.

Por consiguiente, los responsables del currículo en los niveles antes mencionados pueden utilizar el Marco de las CCD para reexaminar los documentos relativos a los currículos con el fin de identificar qué aspectos podrían mejorarse en materia de educación intercultural y de ciudadanía democrática, con independencia del tipo de currículo o de la manera en que esté organizado. Lo ideal sería que esa valoración pusiera de manifiesto en qué medida, en qué momento y de qué manera los alumnos adquieren las CCD en el transcurso de su escolarización.

Diseño

El modelo de las CCD es, por definición, el más adecuado para un currículo basado en competencias. En ese tipo de enfoque, el diseño del currículo se centra en el aprendizaje, es decir, los alumnos son el foco de atención a la hora de seleccionar los componentes del currículo. Los encargados de diseñar los currículos deben concebir, seleccionar y formular los componentes del currículo de manera que se garantice la coherencia entre el enfoque curricular, el currículo propiamente dicho y las prácticas pedagógicas. En otros contextos, el Consejo de Europa ha incentivado el aprendizaje activo de la ciudadanía democrática (véase www.coe.int/en/web/edc). Sin embargo, la función del Marco no es promover un enfoque curricular específico.

Las competencias dependen del contexto (las personas desarrollan y movilizan diferentes combinaciones de competencias en función de distintas situaciones); evolucionan con el tiempo (las competencias de las personas se desarrollan a medida que pasa el tiempo); y varían en función de la situación (las competencias individuales se transfieren de una situación a otra).

Los recursos internos y las competencias de los alumnos pueden variar y manifestarse de diferentes formas en distintos contextos. Por tanto, uno de los criterios para la selección del contenido de un currículo entendido como programa de aprendizaje

podría ser el garantizar que su aplicación refleje problemas reales de la vida diaria y guarde estrecha relación con los mismos.

Por otra parte, en las culturas democráticas, las personas suelen manifestar sus competencias en la interacción con otras personas. Por lo tanto, una de las competencias importantes es la de “conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación”, que supone que las personas conocen y saben aplicar convenciones de comunicación verbal y no verbal socialmente adecuadas en las lenguas o variantes lingüísticas que necesitan emplear en una situación específica.

Principios de diseño

La planificación de los documentos relativos a los currículos y la creación de experiencias de aprendizaje destinadas a promover el desarrollo de las CCD suponen el respeto de los siguientes principios:

- ▶ **Pertinencia.** Los autores de todo tipo de currículo como, por ejemplo, los correspondientes a asignaturas y especialidades, son responsables no sólo del aprendizaje y el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura, sino también de la adquisición y desarrollo de las CCD. Esto significa, por ejemplo, que cuando los profesores son los encargados de diseñar el currículo, seleccionan del plan de estudios de su asignatura (programa o materia curricular) los temas que consideran importantes para sus alumnos. Asimismo, pueden también utilizar el Marco para seleccionar las CCD aplicables, integrándolas en el currículo junto con las competencias específicas de la asignatura, formando así grupos de CCD y de competencias específicas de la asignatura.
- ▶ **Evitar la sobrecarga del currículo.** Uno de los principales problemas que se plantean en la concepción de currículos es la selección de nuevos componentes y su integración en los objetivos y contenidos de los programas existentes. En este sentido, cuando las CCD se utilizan para modificar o enriquecer el currículo de asignaturas específicas, existe el riesgo de sobrecarga del currículo. Por tanto, se debe ser realista acerca de lo que es posible hacer en el tiempo asignado. Todas las CCD seleccionadas deben ser relevantes y guardar relación con los objetivos generales que se desea alcanzar. Es esencial seleccionar el número adecuado de componentes, porque los alumnos necesitan tiempo y oportunidades para adquirir las CCD.
- ▶ **Coherencia y transparencia.** La coherencia se entiende en este contexto en términos de la relación entre los objetivos, el enfoque y los componentes seleccionados para el currículo. Los componentes que han sido seleccionados del modelo de las CCD deben ser coherentes con las capacidades y conocimientos específicos de cada asignatura, y la relación entre las competencias de las diferentes disciplinas y las derivadas del modelo de las CCD debe ser transparente. La relación entre los grupos de competencias seleccionadas y los objetivos generales del currículo debe ser coherente y transparente. Es importante poder explicar el conjunto de las competencias que corresponden a las asignaturas y las relativas a las CCD, así como los objetivos que se desea alcanzar con ellas, a fin de reducir las reticencias o los malentendidos entre profesores y alumnos.

- ▶ **Coherencia vertical y horizontal.** Durante la fase de concepción de un currículo es fundamental velar por la coherencia vertical y horizontal de los componentes seleccionados. La coherencia horizontal garantiza que la aparición en una parte del currículo de actividades pedagógicas relacionadas con una competencia del modelo de las CCD sea coherente con las que aparecen en otra parte del currículo en un período dado de tiempo. La coherencia vertical garantiza el desarrollo y la ampliación de las competencias a lo largo del tiempo.
- ▶ **Progresión de las CCD.** Para planificar la progresión (es decir, el perfeccionamiento o la mejora) y/o la expansión (la ampliación) de las competencias previstas en los diferentes niveles de enseñanza, los encargados de la concepción del currículo pueden decidir cuáles son las competencias que mejor se adaptan a los alumnos en función de su edad. Por tanto, las competencias para una cultura democrática pueden organizarse como un currículo en espiral en el que, con el paso del tiempo, se profundiza en algunas competencias y se añaden otras. Todas las competencias pueden ser desarrolladas aún más por los alumnos a lo largo de su vida. Es por ello que es importante que los alumnos aprendan cómo comprender las CCD, lleguen a ser autónomos, y demuestren interés en el aprendizaje permanente.
- ▶ **La lengua y la dimensión dialógica.** La redacción de un currículo requiere el empleo de una terminología precisa para expresar las ideas con el fin de facilitar su interpretación y evitar ambigüedades. La concepción y redacción de un currículo requiere procedimientos participativos. Todos los participantes, especialmente aquellos a quienes está destinado el currículo, deben poder expresar sus opiniones, e incluso tomar parte en las decisiones sobre su contenido. La participación en la redacción de un currículo requiere, a lo largo de todo el proceso, el consenso de los participantes acerca del significado de cada palabra y concepto que figura en el texto. Si desean instaurar una cultura verdaderamente democrática en lo que se refiere a la elaboración del currículo, las instituciones de educación deben garantizar que sus estructuras y procedimientos organizativos permitan la adopción de esos procesos participativos, y hacer hincapié en la transparencia y la coherencia.
- ▶ **Contextualización de las CCD.** Las competencias para una cultura democrática deben interpretarse en referencia a las situaciones nacionales, culturales e institucionales en las que se aplica el currículo, haciendo hincapié en la resolución de dificultades o problemas de la vida real. A nivel local, los problemas de la vida real se manifiestan de diferentes maneras y en diversas formas, y tienen raíces, razones y causas históricas específicas. Algunas pueden ser comunes a distintos contextos como, por ejemplo, la violencia extrema o el acoso escolar. No obstante, en todos los casos es posible apelar a los valores fundamentales de la democracia y los derechos humanos y a las CCD para contribuir a resolver problemas locales de la vida real. Así pues, el Marco puede ser utilizado y adaptado a circunstancias locales específicas.
- ▶ **Entornos seguros para la adquisición de las CCD.** Algunos aspectos de las CCD son delicados y controvertidos. Por lo tanto, en la planificación del currículo debe preverse que exista un entorno seguro adecuado para las discusiones y

los debates, y para resolver posibles conflictos o desacuerdos de forma pacífica (véase el capítulo 5 sobre el enfoque escolar integral).

Grupos de competencias

Las competencias para una cultura democrática casi nunca se utilizan por separado. El comportamiento competente será probablemente resultado de la utilización flexible de grupos de competencias en respuesta a demandas particulares que surgen en situaciones específicas. Por lo que respecta a la concepción y la elaboración del currículo, la noción de grupos de competencias sirve de base para establecer vínculos con todas las diferentes materias del currículo mediante la creación de subconjuntos de competencias particulares que son pertinentes para cada materia. Esto permite incluir las CCD explícitamente en el currículo incluso si en éste no están previstos cursos de educación ciudadana como elemento independiente.

Los documentos curriculares de las distintas asignaturas pueden incluir referencias a los grupos de competencias. En las declaraciones generales de objetivos de los centros de educación también pueden indicarse los vínculos con esos grupos de competencias. No es necesario definir conjuntos fijos de competencias; se puede simplemente enunciar principios generales, quizás acompañados de ejemplos, y dejar que los profesores asuman la responsabilidad de crear grupos en función de su contexto y las necesidades de los alumnos.

Diseño y elaboración de currículos

¿Cómo utilizar el Marco de las CCD para el diseño y la elaboración de un currículo prescrito?

Como se indica en el volumen 1 del Marco, la educación tiene varias finalidades: apoyar el desarrollo personal; proporcionar una base de conocimientos amplia y avanzada en el seno de la sociedad, y preparar a los alumnos para el mercado laboral. La educación cumple también la función de preparar a las personas para la vida como ciudadanos democráticos activos. Por tanto, las competencias para una cultura democrática pueden considerarse competencias fundamentales que deben desarrollarse en todas las asignaturas y especialidades del currículo. En este sentido, todos los profesores de todas las asignaturas son responsables de enseñar, aprender y evaluar las CCD. Por otra parte, esas competencias pueden ser objeto de una sola asignatura como, por ejemplo, la educación para la ciudadanía, las ciencias sociales o la sociología.

A nivel del sistema educativo, los responsables de los currículos pueden seleccionar competencias (específicas a una asignatura o transversales) utilizando el modelo de las CCD. Asimismo, a la hora de redactar un nuevo currículo, también pueden crear grupos de competencias asociando las competencias temáticas o transversales con las del modelo de las CCD.

En todos los casos, el primer paso consiste en el reexamen del currículo prescrito. Cuando la educación para la ciudadanía democrática forma parte del currículo como

asignatura o como una rama de estudio que abarca diferentes disciplinas sociales o competencias democráticas transversales, las CCD pueden servir de instrumento para abordar dimensiones que no cubre todavía el currículo prescrito como, por ejemplo, el derecho y los derechos humanos, o competencias específicas y componentes de currículos específicos no seleccionados todavía en el marco del programa vigente.

La utilización del modelo de las CCD debe guiarse por la lógica del currículo adoptado en cada sistema educativo y por las decisiones acerca de los tipos de conocimientos y competencias democráticas que se consideren más útiles en un contexto específico. El Marco puede aportar una perspectiva diferente para conceptualizar y analizar el currículo, y para hacer la reflexión correspondiente, lo que facilita la selección de los componentes del currículo de distinta manera. Ello podría entrañar una concepción del currículo que difiere de la organización por asignaturas, y podría llevar, por ejemplo, a la adopción de un enfoque más global y complejo en lo que atañe a la selección de los componentes del currículo prescrito.

Ejemplo de buenas prácticas en Rumanía

La ciudadanía participativa representa el núcleo de las competencias del nuevo plan de estudios de educación social para el primer ciclo de secundaria y de las actividades de aprendizaje que promueve. El nuevo currículo aspira a desarrollar en los alumnos las competencias de cooperación con los demás; de participación responsable en los procesos de toma de decisiones, y de utilización de conocimientos específicos sobre cuestiones sociales como instrumentos para el examen crítico de hechos, acontecimientos, ideas y procesos que conciernen a la vida personal de los alumnos o a la de otros grupos y comunidades. El conocimiento y la comprensión de las nociones incluidas en el modelo de las CCD (como los derechos humanos, la ciudadanía, los derechos y deberes, la necesidad de leyes y reglamentos, y el Estado de derecho) se reflejan explícitamente en los diferentes componentes de este currículo – las competencias generales y específicas, las actividades de aprendizaje, los conocimientos esenciales (para su aplicación) y las sugerencias metodológicas.

Ejemplo de buenas prácticas en Ucrania

En 2016 se puso en marcha un nuevo plan de estudios nacional basado en las competencias, que establece objetivos generales de aprendizaje (lo que debe haber adquirido el “bachiller típico”) y enumera ocho competencias que deben desarrollarse en todas las asignaturas y en todos los niveles, entre las que figura la ciudadanía democrática. Por primera vez, el currículo nacional ucraniano se ha redactado y presentado en forma de aprendizaje progresivo: comienza por definir los objetivos de aprendizaje basados en competencias para el segundo año de la enseñanza obligatoria, y luego para el cuarto, sexto, noveno y duodécimo (fin de los estudios secundarios). Se utilizó el modelo de las CCD y los enfoques del Consejo de Europa para elaborar un proyecto de currículo para las ciencias sociales y la historia, así como para definir los objetivos de aprendizaje previstos en esas asignaturas.

¿Cómo utilizar el Marco de las CCD para el diseño y la elaboración de un currículo institucional?

Las CCD se adquieren no solo gracias a la enseñanza, sino también gracias a las experiencias, en el sentido más amplio del término, que tienen los alumnos en la escuela; el currículo así concebido es una “suma de experiencias”. Por lo tanto, los proyectos interdisciplinarios, institucionales e internacionales, la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno del centro escolar, su participación en las asociaciones de estudiantes, etc., cumplen una función importante para dar a los alumnos oportunidades que les permitan adquirir y desarrollar las CCD.

El desarrollo de un currículo institucional centrado en las CCD requiere el apoyo de la dirección de la institución para facilitar ese tipo de aprendizaje, así como la cooperación y la coordinación entre la dirección y los profesores. Son ellos quienes tienen la responsabilidad de lograr que las instituciones educativas ofrezcan un entorno democrático en el que los alumnos puedan participar en las actividades y la gobernanza de la institución.

Para enseñar las competencias democráticas y desarrollar una cultura democrática a nivel institucional, los profesores deben coordinar sus actividades y colaborar para crear situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos adquirir y emplear las CCD. Este es el caso cuando el modelo de las CCD se utiliza para planificar el desarrollo de competencias transversales, y los profesores intervienen en la planificación del currículo y en su aplicación a nivel institucional.

Ejemplo de buenas prácticas en Andorra

Proyectos globales en el primer ciclo de la educación secundaria. En los centros del primer ciclo de secundaria (alumnos de 12 y 13 años) en Andorra, el currículo de todo el centro está organizado en torno a dos proyectos globales. Uno de ellos plantea un problema de ciencias sociales y el otro, un problema de ciencias naturales. Los contenidos de todas las asignaturas se seleccionan (tomándolos del currículo prescrito) de forma que permitan resolver, o contribuyan a resolver, esos dos problemas. Cada semana se dedica a los proyectos dos sesiones de dos y tres horas, al comienzo y al final de la semana respectivamente. La metodología empleada en esos proyectos se basa siempre en la cooperación y todos los proyectos se dan a conocer y comparten con todas las clases del colegio, e incluso se comunican y divulgan en el vecindario. Cada proyecto tiene una duración de cuatro a cinco semanas, por lo que durante el curso escolar hay seis proyectos generales de ciencias sociales y seis proyectos generales de ciencias naturales. Los proyectos pueden abordar temas como los retos de la convivencia intercultural, o el impacto humano sobre los ecosistemas. Las CCD están presentes en todos esos proyectos, así como en la metodología de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cómo utilizar el Marco de las CCD para diseñar y elaborar el currículo de una asignatura o un currículo interdisciplinario?

Los currículos de las asignaturas y los currículos interdisciplinarios no son solamente programas de aprendizaje, sino que también incluyen actividades y tareas contenidas

en libros de texto y otros materiales pedagógicos. Además, todas las experiencias de aprendizaje de los alumnos (sus interacciones y la convivencia en el aula) también forman parte del currículo. Teniendo en cuenta esos elementos, los profesores identifican las necesidades de los alumnos y planifican currículos que proponen una secuencia de actividades, tareas o proyectos.

En este contexto, el modelo de las CCD puede ser utilizado para diseñar una única actividad en el aula (por ejemplo, una actividad de simulación, una discusión o una explicación), o tareas más complejas como proyectos o actividades que combinan participación en el aula con actividades en la comunidad local. El modelo también puede servir para diseñar y desarrollar actividades no comprendidas en los currículos, como los trabajos de interés general, el aprendizaje mediante la prestación de servicios a la comunidad, o actividades totalmente extraescolares como el voluntariado.

En esas tareas, actividades o proyectos, las CCD pueden desarrollarse por separado o en combinación con las competencias específicas de las asignaturas, así como en el marco de temas y competencias transversales. Las competencias de las diferentes asignaturas se pueden vincular a competencias de las CCD; incluso pueden ser combinadas en grupos a los efectos de la planificación del currículo. Esos grupos de competencias permiten responder a las necesidades de aprendizaje en un contexto específico, a nivel nacional, regional o local.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las CCD pueden guardar relación con cuestiones democráticas, interculturales y de la vida real. Para la enseñanza de esos temas es fundamental que en el aula impere un clima propicio a la discusión y el debate, y a la búsqueda de soluciones por medios pacíficos a posibles conflictos o desacuerdos.

En todos esos enfoques, los profesores son los encargados de la planificación y elaboración del currículo oficial y también del “currículo oculto” (que se aborda en el capítulo 2), pero los alumnos también pueden expresar sus pareceres en este proceso. Se les puede proponer que participen, si así lo desean, en la toma de decisiones relativas al contenido del aprendizaje y a la manera en que éste debe transcurrir. Su participación puede estar prescrita en el currículo, o puede formar parte del enfoque pedagógico y la metodología de enseñanza adoptada por los profesores. La existencia de un entorno y una cultura democráticos en el aula implica cierto grado de participación de los alumnos, sobre todo en las decisiones relacionadas con su aprendizaje; por lo tanto, su participación en la planificación del currículo es una excelente manera de aplicación práctica de las CCD.

Ejemplo de buenas prácticas en Portugal

El proyecto de geografía “¡Nosotros proponemos!” sobre los temas de la ciudadanía y la innovación forma parte del primer ciclo de la enseñanza secundaria y la formación profesional (alumnos de 15 años de edad). Este proyecto nacional, implantado en varios centros escolares del país, tiene el objetivo de estimular a los alumnos a proponer soluciones a problemas locales. Los alumnos, en pequeños grupos, comienzan por identificar y tomar conciencia de los problemas locales. A continuación, determinan los problemas más importantes en la escuela y en el barrio.

Seleccionan uno de ellos, son invitados a obtener información directamente del alcalde, y llevan a cabo un pequeño proyecto de investigación sobre el problema seleccionado. A continuación, proponen una solución. Entre los temas así seleccionados cabe citar la modificación del itinerario del transporte público, o la restauración de un edificio abandonado.

En la enseñanza superior la situación es algo diferente. Los principios de la autonomía universitaria y de la libertad académica se reflejan en el grado de autonomía conferida a los profesores para diseñar los currículos de sus cursos. Los profesores y catedráticos de la enseñanza superior suelen tener la responsabilidad y la libertad de seleccionar y diseñar los currículos de las asignaturas que imparten. En el diseño de esos currículos inciden las prioridades de la investigación y las cuestiones sociales, así como las relaciones con el mundo laboral. El desarrollo de las CCD también debería tenerse en cuenta en el diseño de los planes de estudio de las diferentes disciplinas en la enseñanza superior.

¿Cómo pueden los alumnos utilizar el Marco de las CCD para planificar su propio aprendizaje?

Los alumnos no sólo deberían recibir atención prioritaria en la enseñanza, sino que también deberían asumir más responsabilidades por su propio aprendizaje. Por ejemplo, podrían identificar sus necesidades y centros de interés, tomar iniciativas y participar en proyectos. La participación de los alumnos en la planificación de su currículo les ayuda a reconocer y tomar conciencia de las competencias en que necesitan seguir mejorando. Asimismo, pueden participar en tareas de evaluación, por ejemplo, recopilando sus mejores trabajos y conservándolos en una carpeta.

Los alumnos pueden aprender en una comunidad de aprendizaje en la que tienen la posibilidad de hacer oír su voz y guiar su propio aprendizaje. Pueden participar activamente en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje cuando se adopta una metodología basada en la cooperación, por ejemplo, cuando se promueve una actitud que alienta la apertura y la comprensión de otros puntos de vista. Pueden también participar en la toma de decisiones a nivel institucional junto con los profesores y los responsables pedagógicos, lo que contribuye a promover la cultura democrática en el centro educativo.

Recomendaciones

A los responsables de la política educativa

- ▶ Velar por que la democracia y la ciudadanía democrática sean elementos centrales de los objetivos de la educación y del currículo prescrito.
- ▶ Brindar un apoyo adecuado a los responsables de la educación, a los profesores, a los alumnos y a otros actores del proceso educativo para que utilicen e incluyan las CCD en todos los tipos de currículos.
- ▶ Integrar a los profesores en la toma de decisiones sobre el currículo prescrito y en su redacción.

A los directores, decanos o responsables de instituciones educativas

- ▶ Velar por que la democracia y la ciudadanía democrática sean elementos centrales de los objetivos de la educación y del currículo de la institución.
- ▶ Alentar la participación de los actores del proceso educativo, especialmente de los profesores y los alumnos, en la toma de decisiones y en la redacción del currículo de la institución.
- ▶ Brindar un apoyo adecuado a los profesores y alumnos para que utilicen e incluyan las CCD en las actividades pedagógicas.
- ▶ Ampliar las estructuras y procedimientos democráticos y participativos existentes, o crear otros nuevos, para garantizar una cultura democrática en todas las instituciones educativas.

A los responsables de la elaboración de los currículos

- ▶ Reexaminar el currículo prescrito para determinar qué competencias democráticas y ciudadanas ya incluye, y utilizar las CCD para desarrollar el currículo existente, o modificarlo si fuere necesario.
- ▶ Lograr la participación de los actores del proceso educativo en la toma de decisiones sobre los currículos y en su redacción.

A los profesores

- ▶ Elegir un método pedagógico y una metodología de enseñanza que sean respetuosas de los valores democráticos y estén basadas en una teoría explícita del aprendizaje adecuada para todos los alumnos.
- ▶ Crear un clima de aprendizaje democrático.
- ▶ Integrar la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje, debido a que están estrechamente interrelacionados y comparten la misma razón de ser, teniendo en cuenta y utilizando las CCD.
- ▶ Animar a los alumnos a participar activamente en la toma de decisiones relacionadas con su propio aprendizaje.

Fuentes

Akker J. (van den) y Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, Países Bajos.

Consejo de Europa (2005), *The school: a democratic learning community*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2014), *Developing intercultural competence through education*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2015), *Teaching controversial issues*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Lecturas complementarias

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. y Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, Londres.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, París.



Capítulo 2

Las CCD y la pedagogía

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ Contenido y conceptos principales
- ▶ Métodos y enfoques
- ▶ Utilización de los descriptores de competencias
- ▶ Conclusión y perspectivas
- ▶ Referencias
- ▶ Fuentes
- ▶ Apéndices

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo va dirigido a todos los profesionales de la educación, y más concretamente a quienes imparten docencia en las aulas; a los profesores y estudiantes de magisterio de todas las materias; a los formadores de maestros; a los encargados de la creación de los currículos; a los responsables de las políticas; a los directores de los centros escolares en los niveles de primaria, y de primer y segundo ciclo de secundaria, y a los docentes de la enseñanza superior.

Objetivo y sinopsis

El capítulo se propone apoyar a los profesores y darles los medios de integrar las CCD en sus prácticas. Se presentan diversos métodos y enfoques pedagógicos que pueden ser utilizados para la adquisición de las CCD siguiendo las líneas directrices y los principios generales esbozados en el volumen 1 del *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*.

El modelo de las CCD puede contribuir al desarrollo del potencial innovador y creativo; las competencias que forman parte de las materias escolares pueden complementarse con competencias que desarrollen la capacidad de los alumnos para actuar con arreglo a principios democráticos.

Para que puedan aportar sus frutos, las actividades pedagógicas que tomen en cuenta los valores y desarrollen las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica que requiere una cultura democrática en la enseñanza deberán ser planificadas, desarrolladas y adaptadas cuidadosamente por los profesores en función de sus necesidades y las de sus alumnos.

Las competencias necesarias para una cultura democrática se pueden adquirir en el marco de las principales actividades escolares y en todas las materias. No es necesario que los profesores descarten sus prácticas actuales; simplemente se les alienta a que consideren la posibilidad de enriquecerlas incluyendo las CCD en su labor docente. Con ese fin, el capítulo:

- ▶ presenta diversos principios pedagógicos y opciones específicas para la enseñanza y el desarrollo de las competencias, así como los fundamentos que sustentan esas opciones;
- ▶ define los métodos y enfoques pedagógicos recomendados para la enseñanza y el desarrollo de las competencias;
- ▶ ofrece recursos para los profesores y sugiere actividades pedagógicas aplicables a diversos estilos pedagógicos.

Contenido y conceptos principales

El término “pedagogía” se utiliza aquí en su sentido amplio, a saber, la organización del proceso de aprendizaje. La pedagogía se centra, por ende, en la manera en que se organiza la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en relación con un currículo determinado. En este capítulo no se aborda ni la evaluación ni los enfoques escolares integrales, que se tratan en otros capítulos. Este capítulo se concentra en la interacción del profesor con los alumnos y con el currículo.

La adquisición de las CCD puede ser concebida explícitamente, como una materia, y también implícitamente, como una cuestión transversal integrada en los procesos pedagógicos generales que transcurren en las escuelas en un marco de responsabilidad compartida. La responsabilidad compartida de la educación incide en la selección de los contenidos a impartir, y estimula la inclusión de muchos partícipes del proceso educativo en aras de objetivos comunes. Los padres, las instituciones educativas, la sociedad civil y los propios jóvenes pueden cooperar y participar en las decisiones acerca de la importancia de los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica fundamentales que deben transmitirse a niños y jóvenes en una sociedad determinada y en un momento dado.

Los enfoques pedagógicos presentados a continuación están orientados no sólo a promover el desarrollo de las CCD, sino también a favorecer la creación de entornos de aprendizaje más agradables y seguros, y a encontrar maneras de afrontar las estructuras violentas, discriminatorias y antidemocráticas presentes en ciertos ámbitos. Los profesores pueden adoptar fácilmente las CCD, lo que potenciará sus prácticas y valores y contribuirá a evitar la perpetuación de posibles prácticas discriminatorias. Las CCD podrían incluso contribuir a una mayor conciencia de sus eventuales prejuicios y sesgos y a la adopción de un punto de vista diferente y más matizado sobre los alumnos. Los profesores y otros partícipes en el proceso pueden valerse de esos enfoques pedagógicos para analizar sus prácticas habituales:

- ▶ evaluando a qué nivel están haciendo las cosas;
- ▶ determinando lo que creían estar haciendo pero que en realidad no hacen;
- ▶ reflexionando sobre lo que en cambio podrían hacer;
- ▶ concentrándose en lo que podrían hacer mejor.

Las siguientes preguntas pueden servir de guía para reflexionar sobre la manera de organizar los procesos de aprendizaje.

- ▶ ¿En qué medida diría usted que su actividad docente contribuye a que los alumnos lleguen a ser ciudadanos activos y respetuosos de los derechos humanos?
- ▶ ¿Con qué frecuencia da usted a sus alumnos en el aula la oportunidad de expresar sus propias ideas/escuchar diferentes puntos de vista y debatir sobre las diferencias?
- ▶ ¿Con qué frecuencia aborda usted en sus clases cuestiones importantes relacionadas con los derechos humanos, la ciudadanía democrática, la justicia, la igualdad o el Estado de derecho?
- ▶ ¿En qué medida sus prácticas actuales facilitan el desarrollo de recursos intelectuales, personales y sociales que lleven a los alumnos a participar en la sociedad como ciudadanos activos?
- ▶ ¿Destina usted tiempo para que los alumnos cooperen entre sí con el fin de que puedan mejorar su comprensión y poner en práctica sus competencias sociales, fomentando así los procesos y resultados individuales y sociales?
- ▶ ¿Con qué frecuencia incluye usted actividades prácticas y enfoques experienciales?
- ▶ ¿Incorpora usted eficazmente en su actividad docente la experiencia previa de los alumnos?

Los enfoques y métodos pedagógicos orientados a la adquisición de las CCD promueven la participación activa de los alumnos en experiencias, descubrimientos, desafíos, análisis, comparaciones, reflexiones y actividades de cooperación. Consideran a los alumnos en su integralidad y estimulan su participación cognitiva, emocional y práctica (con la cabeza, el corazón y las manos). Los métodos empleados, el estilo de comunicación y las estrategias mismas tienen un enorme potencial para desarrollar las competencias democráticas. Aun así, los profesores pueden participar de muchas maneras en el desarrollo de las CCD. Los profesores y los formadores de maestros pueden utilizar las CCD dinámicamente para la planificación y la evaluación de su labor docente; pueden concentrarse en el contenido de la docencia utilizando enfoques curriculares que les permiten abordar las dimensiones de la comprensión intercultural, los derechos humanos, la justicia, etc., por ejemplo, modificando el contenido de su asignatura previsto en el currículo existente, o colaborando con profesores de varias asignaturas. Todas las materias escolares se prestan a la inclusión de las CCD.

Las competencias para una ciudadanía de la democracia pueden desarrollarse mediante enfoques centrados tanto en el proceso de aprendizaje como en el contenido de la enseñanza. Para el desarrollo de las CCD en las actividades pedagógicas se suelen combinar elementos relativos tanto al contenido como al proceso. Por lo tanto, la planificación reviste especial importancia para los facilitadores de la enseñanza que tienen a su cargo promover la adquisición de las CCD por los alumnos. En la mayoría de los casos es necesario seguir algunos principios de planificación. En su papel de facilitadores del aprendizaje, los profesores deberán planificar sus actividades docentes de forma que incluyan oportunidades para:

- ▶ **la experiencia.** Para desarrollar las actitudes de respeto y de apertura, así como la empatía, uno de los métodos más adecuados consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante experiencias, que pueden ser reales o imaginadas. Los alumnos pueden experimentar esas actitudes de diversas maneras como, por ejemplo, juegos, actividades, medios de comunicación tradicionales y redes sociales, interacciones con otras personas, o por correspondencia. Los profesores pueden seleccionar ciertos libros para sus alumnos o disponer lo necesario para que se relacionen con la comunidad en general, así como con ciudadanos de otros vecindarios, regiones y países, tanto en persona como en línea; también pueden organizar eventos y encuentros internacionales para los jóvenes. Los profesores de historia pueden, por ejemplo, planificar reconstituciones teatrales o actividades destinadas a desarrollar perspectivas múltiples. Todos esos ejemplos pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la comparación y el análisis.
- ▶ **la comparación.** La exposición a la “diferencia” puede ser también un método de aprendizaje. Los alumnos suelen comparar lo que no conocen con lo que les es familiar, y pensar que lo que no les es familiar es “extraño”, o “peor” o incluso “incivilizado”. Los profesores deben ser conscientes de ese tipo de comparación de valores y procurar que los alumnos hagan comparaciones en que prime la comprensión. Esto implica adoptar una perspectiva neutra en cuanto a las similitudes y diferencias, es decir, exenta de críticas, y tratar de ver las cosas desde el punto de vista de los otros. En otras palabras, pueden animar a los alumnos a que comprendan que lo que ven como algo normal podría ser

considerado extraño por otras personas, y viceversa, y que en ambos casos simplemente existen diferencias en algunos aspectos y parecidos en otros. Esto lleva a los alumnos a reflexionar sobre sus propios valores y actitudes al compararlos con los de los demás, y a tomar mayor conciencia de la manera en que construyen la realidad.

- ▶ **el análisis.** Detrás de las similitudes y diferencias hay factores que explican las prácticas, los pensamientos, los valores y las creencias. Por ejemplo, los facilitadores pueden ayudar a sus alumnos a identificar lo que puede haber detrás de las palabras y los actos de otras personas. Para ello pueden utilizar métodos basados en la investigación para analizar en detalle fuentes escritas o de audio/vídeo. A continuación, pueden pedir a los alumnos que se apliquen ese método en lo que respecta a ellos mismos con el fin de alentar la reflexión sobre sus propios valores, prácticas y creencias.
- ▶ **la reflexión.** La comparación, el análisis y la experiencia requieren espacios y momentos que faciliten la reflexión, la toma de conciencia y el desarrollo de la comprensión crítica. Los facilitadores, en particular en la educación no formal y formal, deben velar por que estén previstos y planificados esos momentos y esos espacios.

Por ejemplo, los profesores pueden pedir a los alumnos que hagan comentarios sobre sus experiencias, animarlos a llevar un diario que les permita seguir el progreso de su aprendizaje, y alentarlos a reaccionar acerca de lo que han aprendido escribiendo un texto, haciendo un dibujo o contando sus experiencias. Asimismo, los profesores pueden invitar a los padres a que conversen tranquilamente con sus hijos acerca de sus experiencias.

- ▶ **la acción.** La reflexión puede y debe ser la base para pasar a la acción, para relacionarse con los demás mediante el diálogo y para participar en actividades de cooperación. Los facilitadores pueden asumir la responsabilidad de alentar, e incluso organizar, actividades de cooperación, por ejemplo, mejorando el entorno social y físico mediante la adopción de un enfoque escolar "integral" o fomentando la colaboración con otros centros escolares (véase el capítulo 5 sobre el enfoque escolar integral).

Métodos y enfoques

En este capítulo se presentan ocho ejemplos detallados de métodos y enfoques que ayudan a los profesores y a los formadores de maestros interesados en aplicar las CCD en su labor docente.

Métodos y enfoques orientados a los procesos

- Modelización de actitudes y comportamientos democráticos
- Procesos democráticos en el aula
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje-servicio.

Métodos y enfoques basados en el contenido

- Utilización del currículo existente – como parte de cada asignatura
- Enseñanza en equipo y enfoques curriculares integrados
- Tomar en cuenta el “currículo oculto”.

Cualquier profesor puede utilizar esos ocho métodos y enfoques para que los alumnos adquieran las competencias para una cultura democrática, sin necesidad de intervención o apoyo de agentes externos a la institución. Los cinco primeros están centrados esencialmente en la organización del proceso de aprendizaje, mientras que los otros tres se refieren a contenidos específicos.

Métodos y enfoques orientados a los procesos

En el curso de la aplicación del marco de las CCD, los profesores pueden concentrarse en las estructuras del proceso de aprendizaje que está a su cargo. Para favorecer la adquisición de las CCD, es necesario prestar especial atención a la eficacia, la eficiencia y la equidad de los procesos de aprendizaje.

Modelización de las actitudes y los comportamientos democráticos

La forma en que los profesores comunican e interactúan con los alumnos influye marcadamente en los valores, las actitudes y las competencias que adquieren los alumnos. La adquisición de los valores, las actitudes y las competencias democráticas no solo depende de la enseñanza formal acerca de la democracia: requiere experiencia práctica.

La manera en que los profesores actúan y comunican transmite valores implícitamente. Los educadores pueden tomar mayor conciencia de los valores que transmiten y reflejan en su labor diaria, así como de los valores, actitudes, capacidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica que es necesario desarrollar. Las decisiones adoptadas por los educadores pueden promover – o dificultar – la adopción por los alumnos de una cultura democrática. En las aulas, la transmisión de los valores y principios del Consejo de Europa que sirven de fundamento a las sociedades democráticas sostenibles depende más de las relaciones de los alumnos con los profesores que de la eficacia del currículo. Los enfoques de aprendizaje mediante la práctica y de aprendizaje experiencial permiten a los alumnos participar en un proceso de experiencias, desafíos y reflexión que encierra un gran potencial para la adquisición de las CCD. Mediante sus actitudes, comportamientos y prácticas, los profesores pueden crear entornos de aprendizaje seguros, luchar contra la discriminación y contribuir al aprendizaje individualizado de una gran diversidad de componentes humanistas fundamentales.

Cuando todos los participantes en el proceso de aprendizaje están involucrados en la planificación y negociación de los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y la evaluación del programa se reúnen las condiciones necesarias para transformar los papeles de los profesores y de los alumnos, trascendiendo sus roles tradicionales

en el aula. El aprendizaje para y por la democracia se hace realidad cuando los educadores tienen un comportamiento democrático y contribuyen al desarrollo de las CCD en los alumnos.

Los profesores pueden reflexionar sobre la manera de aplicar en su labor docente todos los valores del modelo de las CCD. Por ejemplo, un profesor que decida investigar cómo su valor de “equidad” se ve reflejado en su labor diaria con los alumnos puede poner a prueba una nueva práctica basada en ese valor, y analizar sus resultados. Los profesores que deseen ir más lejos pueden obtener más datos realizando encuestas o haciendo preguntas a los alumnos acerca de la manera en que la nueva práctica ha incidido en el entorno de la clase, y proceder al análisis de esos datos antes de iniciar otra investigación sobre sus prácticas. Este ciclo de investigación-acción permite a los profesores reflexionar y adoptar medidas para mejorar su labor docente. Se convierten así en agentes de cambio para instaurar en la escuela una cultura democrática que empodere a los alumnos y les permita convertirse en ciudadanos democráticos autónomos.

Los entornos de aprendizaje influyen en la dedicación y el aprendizaje de los alumnos. Es importante fomentar la creación de espacios seguros y propicios para un aprendizaje inclusivo y eficaz, en que los alumnos se sientan confiados para expresar sus ideas y desacuerdos y en que sea posible encarar diálogos difíciles o intercambios emocionales difíciles. En el marco de un enfoque escolar integral, la seguridad y el bienestar de los alumnos son fundamentales (véase el capítulo 5). La colaboración entre profesores será beneficiosa para los docentes y les permitirá adquirir gradualmente mayor seguridad para abordar temas controvertidos y asumir riesgos, lo que contribuirá a promover el desarrollo de las CCD no solo en los alumnos sino también en los docentes (véase el capítulo 4 sobre la formación del profesorado). La gestión de la clase; la prevención de conflictos; la toma de decisiones en común; la responsabilidad compartida del aprendizaje; el respeto en los contactos en el aula, etc., son muy útiles para transmitir los valores, actitudes y capacidades del modelo de las CCD, con un enfoque holístico que no se limita a la función de organizar la secuencia de aprendizaje. La perspectiva holística se manifiesta en la coherencia entre los procedimientos de enseñanza y de evaluación.

Como se ve, “el medio es el mensaje”. El medio elegido incide en la manera en que el destinatario percibe el mensaje. Aparte de su contenido y objetivo, los métodos empleados transmiten ciertos valores y actitudes. Por ejemplo, cuando los profesores adoptan métodos inclusivos están enviando un elocuente mensaje a los alumnos, a saber: “todos sois importantes y valiosos”, “todos podemos aprender de los demás”. Esto es especialmente importante en clases con gran diversidad cultural y lingüística, en las que es necesario adoptar enfoques pedagógicos que valoricen los orígenes culturales específicos de los alumnos. A la inversa, cuando los profesores pasan la mayor parte del tiempo de pie frente a la clase dando una conferencia y escribiendo en la pizarra mientras los alumnos escuchan y copian, también están dando una lección no menos elocuente: “yo soy poseedor del conocimiento, aprended y tratad de obedecer”. Ese mensaje es ineficaz para desarrollar los valores, actitudes, capacidades, conocimientos interculturales y democráticos, y la comprensión crítica.

Cuando incluyen en su práctica habitual la modelización de actitudes y de comportamientos democráticos, los profesores estarán poniendo en práctica los valores que sirven de fundamento a las CCD. Toman progresivamente conciencia de sus propios valores, para que sirvan de orientación a sus prácticas, y favorecen la adquisición de los siguientes grupos de competencias:

- valorización de la dignidad humana y los derechos humanos;
- valorización de la diversidad cultural;
- valorización de la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho;
- empatía, respeto y consideración positiva de los demás;
- escuchar y observar sin emitir juicios;
- apertura a los demás;
- tolerancia a la ambigüedad.

Tomar plena conciencia de nuestras propias prácticas requiere curiosidad, motivación y capacidad. La mayoría de los profesores desean sinceramente impartir una enseñanza inclusiva y hacen todo lo posible por sus alumnos. Saben que todo aprendizaje tiene lugar en el marco de una relación, y que para que el aprendizaje sea significativo, la relación debe ser armoniosa. La adquisición de las CCD puede dar a los educadores los medios necesarios para encontrar formas de interactuar con los alumnos y de reorientar sus prácticas con arreglo a sus valores. Les permite llegar a conocerse a sí mismos como personas y como profesores, y tomar conciencia de sus identidades profesionales y personales y del papel que cumplen como profesores y seres humanos.

Aplicación de los procesos democráticos en el aula

Una de las maneras más eficaces de desarrollar gran número de CCD consiste en tener la experiencia directa de los procesos democráticos. Ese tipo de experiencia permite también empoderar a los alumnos y estimularlos para que utilicen esas competencias en el aula, en la escuela y en la sociedad. Esas experiencias, que deberían estar integradas en toda la vida escolar (como se propone en el capítulo 5 sobre el enfoque escolar integral), pueden también tener lugar en las aulas, como parte de la gestión de la clase y del proceso de enseñanza.

En las aulas se presentan a diario muchas situaciones en las que es necesario adoptar decisiones. Las decisiones pueden ser tomadas de manera autoritaria, por el profesor o por los alumnos “más fuertes” o “mejores”, pero también pueden ser adoptadas mediante procedimientos democráticos. Los conflictos o desacuerdos pueden ser resueltos por el más fuerte, pero también es posible buscar y alcanzar una solución de compromiso fruto de la negociación o la mediación. Las reglas de la clase pueden ser impuestas por el profesor o ser adoptadas democráticamente como fruto de la reflexión y el debate con los alumnos. Los alumnos que tienen responsabilidades específicas en la clase pueden ser designados por el profesor o ser elegidos democráticamente por sus compañeros. Existen medios sencillos para conocer el parecer de los alumnos como, por ejemplo, la instalación de un “buzón de sugerencias” (que también puede ser en línea) que permita a todos los alumnos compartir ideas, incluso

quizás de forma anónima. Con ello, los profesores aportan una contribución eficaz al proceso de adquisición de las CCD al establecer y utilizar, al nivel del aula, procedimientos que garantizan la equidad, la igualdad, la no discriminación y la inclusión, y que ofrecen oportunidades a todos los jóvenes.

Los procesos democráticos pueden aplicarse también como parte de los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en diversas materias. Ciertas actividades educativas pueden incluir simulaciones de elecciones, que podrían ir acompañadas de la simulación de campañas políticas, debates parlamentarios o procesos judiciales (definiendo y utilizando procedimientos justos para la toma de decisiones que impliquen elegir entre varias opciones). Pueden organizarse también otras actividades como juegos de rol y simulaciones de cargos de autoridad para poner a prueba el ejercicio del poder (por ejemplo, un día como alcalde), el derecho a la libertad de expresión (simulación del trabajo de los periodistas), etc. Todos esos métodos pueden contribuir a alcanzar objetivos de aprendizaje específicos del currículo, a la vez que contribuyen a la adquisición de las CCD.

La experiencia de los procesos democráticos permite a los alumnos desarrollar el siguiente grupo de competencias:

- Valorización de la democracia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho
- Responsabilidad y civismo;
- Capacidades de comunicación, cooperación y resolución de conflictos;
- Conocimiento y comprensión crítica de la democracia y la política.

Aprendizaje cooperativo

Los profesores que adoptan en el aula procesos de aprendizaje y actividades didácticas basadas en los principios del aprendizaje cooperativo estarán desarrollando en los alumnos la capacidad de cooperación; la apertura hacia la alteridad cultural; el respeto; la responsabilidad; la tolerancia a la ambigüedad y también las capacidades de escucha y observación, de comunicación y de resolución de conflictos. Todos los profesores, a título individual o formando pequeños equipos, pueden ir modificando sus prácticas si participan en un proceso de colaboración e intercambio de experiencias en un entorno propicio a la experimentación. El proceso de colaboración favorece la apertura y la motivación para aceptar el cambio, y al mismo tiempo representa un proceso de empoderamiento para los profesores.

Al aplicar los principios del aprendizaje cooperativo en su trabajo, los profesores deconstruyen las prácticas escolares tradicionales; echan a un lado ideas y creencias heredadas del pasado acerca del aprendizaje y las relaciones con los alumnos; dan al traste con sistemas jerárquicos, sentenciosos y antidemocráticos, y transforman la práctica docente. Esos cambios estructurales no sólo acarrearán cambios en las actitudes, capacidades, conocimientos y comprensión crítica de los profesores, sino que también se traducirán en cambios en los resultados y las relaciones de los alumnos, lo que, a su vez, permitirá obtener resultados prosociales. La cooperación es un componente importante de la cohesión social porque fomenta las relaciones entre las personas. Un mayor grado de cooperación estimula el desarrollo y la transformación personal, al mismo tiempo que promueve la tolerancia y el respeto por los demás.

Para hacer realidad esos cambios, es necesario contar con ciertas estructuras. El trabajo en grupos o en parejas en el aula será más eficaz si se presta atención a las interacciones reales en esos grupos a fin de garantizar que los alumnos desarrollen sus capacidades de cooperación. Para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz, el proceso de aprendizaje deberá estar estructurado y organizado según principios de cooperación específicos que contribuyan al examen, evaluación y perfeccionamiento de las actividades de aprendizaje que se ofrecen.

Interdependencia positiva: todos deben contribuir

En una clase sin estructuras de cooperación, el profesor suele pedir a los alumnos que trabajen individualmente, y cada uno hace sus ejercicios por separado. Cuando trabajan solos, los alumnos compiten entre sí y no tratan de ayudar a sus compañeros. De hecho, puede que en el fondo incluso esperen que los demás obtengan malos resultados para así destacarse. En ese tipo de situación, el alumno se esfuerza por adquirir o perfeccionar una competencia determinada. Con todo, el trabajo aislado puede causar un sentimiento de frustración en los alumnos, que se sienten faltos del apoyo de sus compañeros. En las aulas en que se han adoptado estructuras de cooperación, los alumnos trabajan en parejas y ambos se turnan en el papel de "guía" para resolver un problema. Comparten el objetivo común de encontrar soluciones, respuestas y explicaciones; saben que lo que uno aprende, el otro también lo aprende. En ese tipo de situación, es más probable que los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje hagan un mayor esfuerzo y progresen más.

Responsabilidad individual: ¡inútil esconderse!

En los métodos de pregunta-respuesta dirigidos por el profesor, éste formula una pregunta que dirige a toda la clase. Algunos alumnos reaccionan e indican su deseo de responder. El profesor pide a unos cuantos que respondan. Los alumnos seleccionados por el profesor son los únicos que hacen una exposición individual; los demás no tienen que responder, lo que incluso podría ser un alivio para algunos que no han tenido que responder. En una estructura cooperativa, cuando el profesor formula una pregunta o plantea una tarea, cada alumno tiene la posibilidad de participar, lo que valoriza la aportación y el esfuerzo de cada uno. Ese proceso requiere que cada alumno prepare una exposición individual para cada pregunta o ejercicio. Los que pudieran mostrar reticencia reciben el apoyo de los otros miembros de su grupo, con los que intercambian ideas para mejorar sus respuestas antes de tener que responder. Por tanto, las estructuras de cooperación permiten la participación de alumnos que en otras situaciones no hubieran participado.

Igualdad de acceso: participación no discriminatoria

Si, tras haber planteado un tema, el profesor pide a los alumnos que lo analicen en equipos, es fácil prever el resultado: los más elocuentes y extrovertidos, o los más interesados en el tema, son los que tomarán la palabra o los que hablarán más. Los menos elocuentes, los introvertidos, o los que no están interesados en el tema, contribuirán poco o nada a la discusión. Por el contrario, si el profesor estructura la actividad haciendo hincapié en la cooperación y, por ejemplo, pide que cada uno de los alumnos, por turno, se ponga de pie durante un minuto y responda a las preguntas de los otros miembros de su equipo, estará promoviendo que cada alumno contribuya por igual. Esto permite lograr la participación activa de alumnos que de otra manera no hubieran participado.

Interacción simultánea: mayor participación individual de los alumnos

En una clase de 30 alumnos, cuando un profesor hace preguntas a los alumnos de uno en uno, solo uno de los 30 alumnos aporta una contribución y participa activamente, mientras que los otros 29 se limitan a escuchar. Pongamos como ejemplo un curso de

lectura de 50 minutos de duración. Si el profesor pide a los alumnos que lean en voz alta, de uno en uno, para que él pueda evaluarlos y darles consejos, el tiempo de lectura oral de cada alumno no llega a dos minutos. En un entorno cooperativo, el profesor forma parejas de alumnos, que se turnan para leer el uno al otro. El profesor se desplaza entre los grupos, evaluando a los alumnos y dándoles consejos. Esto permite a cada alumno leer en voz alta durante un tiempo considerable y aumenta la probabilidad de ser evaluado por el profesor y recibir consejos personalizados.

Un profesor no podrá lograr que los alumnos se lleven bien entre ellos simplemente diciéndoles que “los prejuicios y la discriminación son cosas malas”. Hay estudios que demuestran que la aplicación durante al menos dos horas al día de los principios de cooperación en las actividades escolares como, por ejemplo, la “clase rompecabezas” (*jigsaw classroom*) que se describe en los apéndices de este capítulo, reduce las tensiones y la agresividad entre los alumnos, evita la violencia, atenúa los conflictos y fomenta los resultados positivos. Los educadores que han adoptado ese enfoque afirman que no sólo ayuda a los alumnos a dominar mejor el contenido de las lecciones, sino que también atenúa considerablemente las manifestaciones de hostilidad e intolerancia en el aula.

Los principios de cooperación también contribuyen a mejorar el aprendizaje en clases heterogéneas. Cuando trabajan en pequeños grupos, los alumnos interactúan y se brindan apoyo mutuo. Este método ayuda a los alumnos que tienen un nivel insuficiente en lectura, o que no dominan la lengua de instrucción, ya que mejora su comprensión y su capacidad de realizar cada vez más tareas y, por consiguiente, aumenta sus oportunidades para participar en el trabajo de grupo. Con todo, en ciertos casos, los alumnos que presentan un bajo rendimiento académico y/o están aislados socialmente pueden verse excluidos de las interacciones en el grupo. Por lo tanto, en esos casos, el aprendizaje cooperativo debe ser complementado con el apoyo constante del profesor para garantizar la equidad y evitar acentuar las desigualdades educativas y sociales existentes.

¿Cómo puede saber un profesor si una determinada actividad de aprendizaje está basada en los principios de la participación del alumno? A continuación, se presentan algunas preguntas, que corresponden a un conjunto de criterios de evaluación de las actividades pedagógicas, que pueden servir de ayuda a los profesores para la planificación de sus actividades:

- ▶ ¿Podrían los alumnos realizar sus tareas y alcanzar sus objetivos sin cooperar entre sí?
 - ¿Pueden los participantes y los diferentes pequeños grupos aprovechar el trabajo y las ideas de los demás?
 - ¿Se concretiza esa interdependencia mediante la fijación de objetivos, tareas, funciones, recursos u otros medios?
- ▶ ¿Responden las actividades pedagógicas a las necesidades y deseos de los alumnos?
 - ¿Tienen todos los alumnos una idea clara de la tarea asignada a cada alumno? y ¿puede el profesor/facilitador seguir fácilmente lo que cada alumno ha hecho o va a hacer durante el proceso de aprendizaje?
 - ¿Se han previsto en el proceso de aprendizaje roles complementarios y de colaboración de las parejas?

- ▶ ¿Está estructurado el proceso de aprendizaje de manera que promueve la participación equitativa de cada alumno?
 - ¿Puede cada uno de los alumnos incorporarse sin problemas a las actividades y participar activamente en ellas?
 - ¿Está garantizada la diversidad de las actividades propuestas y de los recursos para facilitar la igualdad de acceso?
- ▶ ¿Tienen todos los alumnos la posibilidad de participar y alcanzar sus objetivos individuales de aprendizaje?
 - ¿Tienen lugar varias interacciones paralelas durante las actividades pedagógicas previstas?
 - ¿Es posible aumentar el número de interacciones?
 - ¿Participan todos los alumnos personalmente en todas las etapas del proceso de aprendizaje?

Estos procesos permiten desarrollar en los alumnos los siguientes grupos de competencias:

- apertura a las creencias e ideas de los demás;
- responsabilidad por sus propios actos;
- capacidad de aprendizaje autónomo;
- empatía e identificación con las ideas, creencias y sentimientos de los demás;
- flexibilidad y adaptabilidad;
- capacidad de cooperación;
- capacidad de resolución de conflictos;
- comprensión crítica de sí mismo.

Aprendizaje por proyectos

El trabajo por proyectos, o aprendizaje por proyectos, es un enfoque pedagógico muy apropiado para el desarrollo de las CCD ya que favorece la adquisición de un conjunto de actitudes, competencias, conocimientos y elementos de comprensión crítica, y contribuye al desarrollo de los valores. Puede aplicarse en una esfera temática específica, pero también resulta muy apropiado en un enfoque interdisciplinario y para abordar cuestiones transversales.

El aprendizaje basado en proyectos ofrece mayores ventajas cuando tiene lugar en pequeños grupos o en el marco de toda una clase. Suele estructurarse en una serie de etapas que se extienden a lo largo de varias semanas:

- ▶ selección de un tema de estudio o de una cuestión abierta, y planificación del trabajo;
- ▶ recopilación de información, organización de la información obtenida y toma de decisiones (lo que implica responsabilidad individual, cooperación en el seno de un grupo y gestión de posibles desacuerdos o diferencias de opinión);

- ▶ preparación del producto (que puede adoptar diversas formas, como un cartel, un vídeo, un podcast, una publicación, un sitio web, una carpeta, un texto, un espectáculo o un evento);
- ▶ presentación del producto;
- ▶ reflexión sobre la experiencia de aprendizaje.

En función del tema seleccionado, también se pueden desarrollar los elementos de conocimiento y comprensión crítica del mundo, tal como están definidos en el modelo de las CCD. Cuando el tema implica la diversidad lingüística y cultural, el proceso también puede estimular la valorización de la diversidad y la apertura a la diferencia y la alteridad.

En un proceso de aprendizaje por proyectos, el profesor cumple la función de facilitador del proceso. Los alumnos siguen sus instrucciones en cuanto a los pasos que deben respetar, pero por lo que se refiere al contenido, la decisión debe corresponder esencialmente a los alumnos. El papel principal del profesor es plantear la pregunta, no dar la respuesta. Los principios descritos *supra* siguen siendo válidos y el profesor supervisa la manera en que se produce la colaboración en los grupos. Debe animar a los alumnos a colaborar, a brindarse apoyo mutuo, a intercambiar impresiones y comentarios y a reflexionar sobre lo que han descubierto, así como sobre sus interacciones.

Con la adopción de este tipo de proceso, independientemente del tema elegido, además de adquirir conocimientos y capacidades en el área temática, los alumnos pueden desarrollar los siguientes grupos de competencias:

- aprendizaje autónomo y la confianza en sí mismos: los propios alumnos identifican las fuentes de información, verifican su fiabilidad, organizan el proceso de recogida de datos y diseñan el producto;
- análisis y pensamiento crítico, como resultado de la comprensión, el tratamiento y la organización de la información, pero también de la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje;
- la escucha y observación, sobre todo durante la fase de recopilación de información;
- empatía, flexibilidad y adaptabilidad, capacidad de cooperación y de resolución de conflictos, así como respeto, responsabilidad y tolerancia a la ambigüedad;
- capacidad comunicativa: comunicación oral, comunicación escrita, hablar en público y plurilingüismo;
- conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, de la lengua y de la comunicación, especialmente durante la fase de reflexión sobre la experiencia de aprendizaje.

Aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio es también una forma eficaz de desarrollar todas las CCD, ya que los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos, la comprensión crítica y las competencias adquiridas en el aula para realizar una acción concreta destinada a resolver un problema de la vida real. Esa vinculación permite no sólo consolidar y desarrollar los conocimientos, la comprensión crítica y las

capacidades, sino también poner en marcha procesos que estimulan el desarrollo de actitudes y valores y el sentido crítico.

El aprendizaje-servicio implica mucho más que un servicio a la comunidad. El servicio prestado a la comunidad sigue una serie de pasos estructurados, en los que el profesor cumple la importante función de organizador y de facilitador, siempre en el marco de un enfoque centrado en el alumno que le permite tomar decisiones y actuar por iniciativa propia en cooperación con sus compañeros.

Como el aprendizaje-servicio es una modalidad de aprendizaje por proyectos, procede por etapas cuya secuencia es similar a la ya descrita:

- ▶ evaluación de las necesidades de la comunidad e identificación de la mejora o el cambio deseado;
- ▶ preparativos de la tarea a realizar, que incluye: recopilación de información; identificación y contacto con los principales partícipes de la comunidad; análisis de las diversas opciones para abordar el problema y planificación de la intervención;
- ▶ realización de una iniciativa de servicio comunitario que esté cargada de significado para los alumnos y que potencie su aprendizaje y la adquisición de valores, actitudes, capacidades, conocimientos y comprensión crítica. La iniciativa puede adoptar diversas formas:
 - apoyo directo a un grupo de beneficiarios necesitados (por ejemplo: visita de una residencia de ancianos; organización de actividades educativas para niños más pequeños en una zona desfavorecida, o distribución de regalos a personas que realizan trabajos voluntarios);
 - apoyo indirecto o novedad en la comunidad (por ejemplo: recoger juguetes para una ONG que ayuda a niños desfavorecidos; pintar una valla cerca de un parque infantil para hacerlo más acogedor para los niños; crear una plataforma web o una aplicación en línea que permita a los ancianos de la comunidad comunicarse con los voluntarios para recibir ayuda, o recaudar fondos para apoyar una iniciativa local);
 - promoción del cambio (por ejemplo: abogar por que las autoridades locales adopten ciertas políticas públicas; sensibilizar a la población local acerca de determinados riesgos, o promover cambios en ciertos comportamientos de los ciudadanos);
- ▶ presentación del trabajo realizado y de sus resultados a la comunidad y celebración de los logros;
- ▶ reflexión sobre la experiencia de aprendizaje (preferiblemente a todo lo largo del proceso); evaluación del trabajo realizado; formulación de conclusiones y recomendaciones para mejorar la eficacia de actividades similares en el futuro.

El aprendizaje-servicio, si es eficaz, tiene varias características que contribuyen al desarrollo de toda la gama de valores, actitudes, capacidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica que incluye el modelo de las CCD:

- civismo, responsabilidad, apertura, empatía y capacidad de observación, así como conocimientos y comprensión crítica del mundo como resultado de su participación en la búsqueda de soluciones a cuestiones importantes que responden a necesidades reales de la comunidad;

- sentimiento de confianza en sí mismo, y capacidad de análisis y de pensamiento crítico: el realizar acciones y tomar decisiones obliga a los alumnos a planificar y organizar los distintos elementos del proceso;
- capacidades de tolerancia a la ambigüedad, de aprendizaje autónomo y de pensamiento crítico: los alumnos exploran y experimentan diferentes opciones, aprenden de sus errores y se esfuerzan por encontrar la mejor solución;
- capacidades de cooperación y resolución de conflictos, así como de flexibilidad, de adaptación y de comunicación: este enfoque requiere que los alumnos colaboren, que se brinden apoyo mutuo y que superen sus desacuerdos;
- conocimiento y comprensión crítica del mundo: el aprendizaje-servicio hace explícito el vínculo que existe entre los conceptos, los conocimientos y las capacidades adquiridos en la escuela y las necesidades de la comunidad;
- apertura a la alteridad cultural, capacidades de escucha, lingüísticas y de comunicación: este enfoque ofrece oportunidades de comunicación con diversos actores locales e incluye una presentación pública de los logros obtenidos;
- reflexión sobre los valores y conocimiento y comprensión crítica de sí mismo: este enfoque garantiza que todos los alumnos reciben apoyo para reflexionar sobre lo que les ha aportado el proceso, sobre sus motivaciones y sobre la manera en que podrán transferir lo aprendido en futuras experiencias.

Métodos y enfoques basados en el contenido

El desarrollo de las CCD no tiene por qué estar reñido con la enseñanza de las competencias básicas en lengua, en matemáticas, en ciencias y en todas las demás asignaturas escolares como la historia, la geografía, la educación física y las lenguas modernas, por citar sólo algunas. En la Europa actual es primordial dotar a los niños y jóvenes de los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y los elementos de comprensión crítica que les serán esenciales para hacer sus vidas de adultos, tanto en el plano individual como en el colectivo, y para evitar la repetición de los errores y los desastres del pasado. Los profesores pueden aprovechar muchas oportunidades para abordar temas importantes para la adquisición de las CCD. En los recuadros a continuación se presentan algunos ejemplos al respecto, que podrían requerir adaptación en función de la edad de los alumnos, del nivel de enseñanza, de las preferencias de los alumnos, y del contexto de la clase.

Utilización del currículo existente – en el marco de las materias de estudio

Cuando son impartidas de forma consciente y focalizada, todas las asignaturas pueden incluir, dentro del currículo en vigor, actividades pedagógicas que permitan transmitir los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica que los alumnos requieren para poder contribuir a una cultura democrática. Resulta tentador tratar de intercalar en unos cuantos puntos dispersos la enseñanza de las CCD, dedicando unas pocas horas al año a temas como la competencia intercultural o la ciudadanía democrática. Esa opción probablemente iría aparejada de un trato superficial que empañaría y difuminaría los mensajes esenciales. Es preferible adoptar

un enfoque basado en el trabajo en equipo e implantar procesos que permitan abarcar la totalidad del modelo de las CCD en todas las áreas temáticas de cada currículo y en los puntos de intersección de los diferentes currículos.

Para comenzar, en todas las materias de estudio, los profesores pueden organizar breves actividades destinadas a romper el hielo, y emplear técnicas de agrupación y otras actividades de formación de grupos y de evaluación con el fin de hacer del aula una comunidad de alumnos cada vez más motivados para aprender juntos, participar, confiar en los demás y desear cooperar.

Los profesores pueden adquirir métodos para identificar las oportunidades que ofrece el currículo vigente. La educación intercultural, la educación para la ciudadanía democrática y la educación para los derechos humanos, por ejemplo, son temas que pueden ser tratados como parte de ciertas asignaturas como la historia, los estudios sociales y la educación cívica. Empero, todas las asignaturas escolares pueden servir para desarrollar las CCD, incluidas la lengua y la literatura, las matemáticas, las ciencias, la historia, la geografía, las artes plásticas, el teatro, las lenguas modernas, la educación física, la música o la tecnología de la información y la comunicación.

A continuación, se presentan ejemplos concretos en las asignaturas de lengua y literatura, matemáticas, geografía y ciencias.

Lengua y literatura

Los profesores de lengua y literatura pueden seleccionar textos que traten de temas sociales como la discriminación, el origen étnico o la violencia de género, para analizar cómo los escritores y los poetas abordan las cuestiones sociales y políticas, poniendo así en marcha una investigación social y moral. Los ejercicios de comprensión de lectura pueden estar basados en textos que estimulen el examen de ciertos problemas desde múltiples perspectivas. Otros textos podrían ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los fenómenos psicológicos que aplican inconscientemente, por ejemplo, ayudándoles a reflexionar sobre su relación con la autoridad (¿e incluso su ciega obediencia?), sobre su reacción respecto de los comportamientos colectivos o de masas, o sobre la presión que ejerce el grupo. Los trabajos escritos y los debates pueden centrarse también en cuestiones sociales.

Matemáticas

Los profesores de matemáticas pueden exponer la importancia histórica de los aportes de diferentes civilizaciones. Pueden también basar los ejercicios de cálculos matemáticos en datos demográficos actuales. Asimismo, pueden incluir ejercicios en los cuales la tarea de clasificación haga tomar conciencia a los alumnos acerca de reflejos cognitivos como, por ej., los estereotipos. Pueden también incluir actividades que lleven a los alumnos a comprender que los seres humanos son complejos por naturaleza y que, por tanto, una persona no puede reducirse a una sola dimensión como el género, el origen étnico, el nivel de ingresos, la orientación sexual, la religión o la profesión.

“Presenté a mis alumnos un cuadro en el que cada línea correspondía a una función diferente, y cada columna a una característica que una función puede tener (o no tener), por ej., si la función era par, impar, creciente, decreciente, continua, inyectiva, lineal o que verifica la ecuación $f(a+b) = f(a) + f(b)$.

Después de haber rellenado el cuadro, indicando “sí” o “no” en las diferentes casillas, los alumnos se percataron de lo difícil que resulta encontrar una sola propiedad que sea común a todas las funciones, o una sola función que se distinga por una sola de sus propiedades. ¿Ahora bien, la intolerancia no obedece mayormente a que se piensa que los miembros de un grupo determinado tienen todos una característica común?”

Las ecuaciones de matemáticas pueden contribuir a la enseñanza de la tolerancia. La actividad descrita puede ser adaptada fácilmente a otros cursos de matemáticas modificando el encabezado de las líneas y de las columnas. En el caso de alumnos más jóvenes, por ejemplo, es posible reemplazar las funciones por números enteros (comprendidos entre el 1 y el 10) y pedirles que determinen posibles “atributos” de los números, por ej., si son pares, primos, compuestos, perfectos, triangulares, cuadrado perfecto, serie Fibonacci, o un factorial.

Geografía

Los profesores de geografía pueden emplear métodos innovadores para abordar el tema de la tolerancia respecto de la inmigración. Por ejemplo, pueden tomar como punto de partida el viaje de una persona que abandona su país en busca de una vida mejor. Estudian con los alumnos el país de origen de esa persona (economía, topografía, demografía), trazan su itinerario, estudian la geografía y la topografía de los países que atraviesa, etc. Ese tipo de actividades puede ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que su propio país es producto de las luchas de muchos pueblos. Sin conocimientos de geografía, tenemos la tendencia natural a creer que nuestro país es el centro del mundo y que el resto de los países están en la periferia. Sin embargo, el estudio de mapas antiguos de la Edad Media en que los cartógrafos daban rienda suelta a su imaginación para adornar las vastas tierras desconocidas para ellos puede ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cuestiones como los estereotipos y contribuir a la descentralización de sus perspectivas. Los profesores pueden proponer actividades de seguimiento en que los alumnos investiguen acerca de sus ciudades y barrios para identificar y comprender sus divisiones étnicas y socioeconómicas, sus fronteras invisibles y la historia de su creación.

Ciencias

Los profesores de ciencias pueden integrar varias áreas del currículo para abordar temas y cuestiones que guardan relación con la discriminación y la justicia social. Las cuestiones relacionadas con el medio ambiente suelen prestarse bien a este tipo de reflexión. Por ejemplo, en el marco de una unidad didáctica sobre la calidad del aire los alumnos podrían comparar y analizar las diferencias y desigualdades en materia de morbilidad y mortalidad vinculadas a la contaminación atmosférica, considerando factores como la clase y el grupo étnico que determinan el lugar donde las personas viven, trabajan y van a la escuela. En ese contexto, los alumnos pueden estudiar nociones científicas como el Índice de Calidad del Aire (ICA), realizar investigaciones sobre ese índice en diferentes ciudades, relacionar los resultados obtenidos con la temperatura, reflexionar acerca de la posibilidad de una relación de causa-efecto o de una correlación, etc.; los alumnos podrán reutilizar todos esos métodos de comparación y análisis para estudiar las cuestiones sociales de justicia y equidad.

Enfoques de enseñanza en equipo y por currículo integrado

Además de lo que cada profesor puede aportar en el contexto de una materia de estudio específica, la cooperación entre profesores de diversas asignaturas puede ser útil y eficaz para el desarrollo de las CCD. Puede suponer la cooperación entre varios profesores que trabajan con la misma clase y coordinan su labor docente para fomentar la adquisición de las CCD. La cooperación puede implicar también a profesores que trabajan con clases diferentes, que deberán ser alentados a colaborar y a coordinar sus actividades docentes para promover la adquisición de las CCD.

Los profesores que trabajan con la misma clase pueden planificar sus actividades conjuntamente para garantizar que sean complementarias, abarquen todos los elementos de las CCD y promuevan el progreso gradual de los alumnos en todos los aspectos. Esto permite también evitar la duplicación de actividades o la omisión de algunos elementos de las CCD. Del mismo modo, pueden planificar conjuntamente actividades pedagógicas basadas en proyectos de mayor alcance. Asimismo, pueden cubrir, desde la perspectiva de las diferentes materias a lo largo de un periodo de tiempo más extenso, temas transversales particularmente pertinentes para las CCD, como los derechos humanos, la igualdad de género, el desarrollo sostenible, la diversidad sociocultural y lingüística, la prevención de la discriminación y la violencia, etc.

Para maximizar la adquisición de las CCD, esa coordinación debería, idealmente, estar enmarcada en todas las actividades de la escuela, y estar organizada con arreglo al enfoque descrito en el capítulo 5.

Reconocimiento del “currículo oculto”

El “currículo oculto” es algo que no suele mencionarse, ni cuestionarse. Como el Marco está basado en los tres principios de transparencia, coherencia e integración, y tiene una perspectiva holística en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje democráticos, es importante que las escuelas examinen las prácticas y mensajes “ocultos” que vehiculan, y que hagan coincidir su orientación filosófica con los valores y actitudes que sustentan las CCD.

Ningún contenido educativo está exento de connotaciones sociales. Los estereotipos de género, los prejuicios étnicos y raciales y la dominación cultural son los males más comunes que aquejan al currículo y a la manera en que se imparte en la escuela.

Los profesores deberán tomar conciencia de las nociones que transmiten de manera no intencional y esforzarse por detectarlas. Los educadores a veces seleccionan recursos provenientes de un reducido conjunto de fuentes, lo que intensifica las desigualdades sociales, la dominación cultural, los estereotipos y la discriminación.

Muchos profesores de matemáticas y ciencias, por ejemplo, sostienen que el contenido de sus asignaturas está exento de connotaciones sociales. Piden a los alumnos que resuelvan “problemas” matemáticos, que casi nunca guardan relación con cuestiones de la vida real. Como resultado de esos mensajes “ocultos” o implícitos, transmitidos probablemente de manera no intencional, muchos alumnos terminan

por pensar que el contenido de la asignatura no es útil para sus vidas. Pueden perder el interés no solo por la actividad en cuestión, sino también por las matemáticas en general, ya que éstas parecen no tener ninguna relación con la realidad. Muchos estudios afirman que volver a situar las matemáticas en un contexto social es una manera de contrarrestar ese tipo de “currículo oculto”.

Otra forma de controlar los mensajes implícitos del currículo oculto es prestar mucha atención a los recursos e ilustraciones que acompañan los materiales. Por ejemplo, si en las clases de literatura nunca se incluyen autores de diferentes ámbitos sociales y geográficos, o si los libros de los cursos de lengua contienen solamente imágenes e historias de familias blancas de clase media que visitan lugares turísticos, cabría preguntar si los alumnos están expuestos a un currículo oculto y si, a través de las estructuras de poder que rigen el conocimiento y la cultura, los profesores contribuyen a hacer perdurar prácticas discriminatorias.

Utilización de los descriptores de competencias

Para diseñar lecciones o actividades centradas tanto en el proceso como en el contenido los profesores tienen a su disposición un conjunto de descriptores de competencias validados y graduados. En el documento principal del Marco se explican las diferentes maneras en que se pueden utilizar los descriptores, así como sus posibles usos incorrectos. El volumen 2 contiene la lista de descriptores y más detalles al respecto. Los descriptores son importantes sobre todo para la pedagogía de las CCD, ya que esos instrumentos han sido formulados en términos de resultados de aprendizaje y pueden servir de referencia para definir los resultados de diversas actividades pedagógicas. Se debe tener presente que en el desarrollo de una actividad docente es necesario, en la mayoría de los casos, combinar varios descriptores que corresponden a un grupo de competencias. En los apéndices se presentan ejemplos que ilustran la manera de relacionar los descriptores con diversos tipos de prácticas y actividades docentes.

Conclusiones y perspectivas

Los profesores tienen a su disposición una gran variedad de enfoques pedagógicos que son adecuados para desarrollar las CCD y así contribuir a la creación de entornos de aprendizaje más agradables y seguros, al tiempo que hacen frente a las estructuras violentas, discriminatorias y antidemocráticas en las aulas. Mediante la planificación de su labor docente, el desarrollo de las CCD en los alumnos y la evaluación de sus actividades, los profesores, en su calidad de facilitadores del aprendizaje, harán hincapié en los principios del Marco y pondrán en práctica enfoques y métodos pedagógicos que alienten la activa participación de los alumnos en las experiencias, la exploración, la solución de problemas, el análisis, la comparación, la reflexión y la cooperación. Comprenderán mejor el papel que les corresponde en el desarrollo integral de los alumnos como personas, en el fomento de la participación de los niños “con la cabeza, el corazón y las manos”, y en la elaboración de prácticas que resulten más adecuadas para promover la autonomía y la responsabilidad de los alumnos en lo que respecta a las competencias para una cultura democrática.

Referencias

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, Nueva York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. y Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802f726a>. Consultado por última vez el 19 de diciembre de 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, Nueva York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, vol. 38, núm. 2, págs. 80-86.

Consejo de Europa (2010), *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"*, Publicaciones del Consejo de Europa, disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf. Consultado por última vez el 19 de diciembre de 2017.

Kagan S. y Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education*, vol. 15, núm. 1, págs. 1-21.

McLuhan M. y Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, Londres.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1ª edición), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", disponible en: www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification. Consultado por última vez el 19 de diciembre de 2017.

Fuentes

Consejo de Europa

Colección ECD/EDH

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE vols. 1-6 (2007-11), www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Sector Juventud

Todos iguales, todos diferentes, paquete didáctico: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, serie de manuales de formación: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Programa Pestalozzi

Selección de unidades de formación tomadas de los módulos de formación del profesorado destinados a los profesionales de la educación y elaborados en el marco del Programa Pestalozzi: www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (serie Pestalozzi núm. 5) (2017): <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Developing intercultural competence through education (serie Pestalozzi núm. 3) (2014): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (2015): <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=6733>.

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (serie Pestalozzi núm. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Otros enlaces útiles

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/www.edutopia.org>

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Ejemplos de prácticas

En esta sección se presentan recursos y diversas actividades pedagógicas encaminadas a enseñar y desarrollar actitudes, capacidades, conocimientos y comprensión crítica, así como a evaluar las secuencias de aprendizaje con el fin de determinar la eficacia de las actividades con vistas a mejorar su organización, su contenido o su realización en el futuro, en el marco de cada uno de los enfoques incluidos en este capítulo.

- ▶ Ejemplo de aprendizaje cooperativo: el aula “rompecabezas”
- ▶ Ejemplo de aprendizaje basado en proyectos: el proyecto ciudadano;
- ▶ Ejemplo de desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico.

El aula “rompecabezas”: ejemplo de aprendizaje cooperativo

El aula “rompecabezas” (*jigsaw classroom*) es una técnica de aprendizaje cooperativo que, en sus 40 años de existencia, ha demostrado su utilidad para reducir los conflictos raciales y étnicos en las escuelas y para mejorar los resultados de los alumnos. A continuación, se presenta un ejemplo concebido para grupos de cuatro alumnos, pero que puede adaptarse a grupos de tres o de dos. Los profesores deben evitar los grupos demasiado numerosos, que no permiten el involucramiento y la participación equitativa de los alumnos. En la fase de preparación del proceso, los profesores dividen el contenido de la lección en un número de secciones igual al número de grupos previstos (cuatro, en este ejemplo).

Primera etapa (10 a 15 minutos)

- ▶ La clase se divide en “grupos de base”, integrados por tres o cuatro alumnos como máximo. En este ejemplo, se han creado cuatro grupos de cuatro miembros: grupos A, B, C, y D. Los roles de los miembros de cada grupo se asignan como se indica en la sección siguiente. Se explica a los alumnos que el trabajo de grupo exige concentrarse en la tarea a realizar, pero también en su rol personal.
- ▶ Se distribuyen las tareas que corresponden al contenido de aprendizaje deseado: se asigna a cada uno de los miembros de cada “grupo de base” una sección diferente de la tarea.
- ▶ Se pide a cada alumno que estudie la parte que se le ha asignado: los alumnos leen primero sus tareas por separado.

Segunda etapa (20 minutos)

Se forman “grupos de especialistas” provisionales: los nuevos grupos (cuatro en este ejemplo) están integrados por un miembro de cada “grupo de base”. En este ejemplo, se han formado los grupos siguientes:

- ▶ El grupo de especialistas 1, integrado por los miembros A1, B1, C1, D1, que han estudiado la sección 1;
- ▶ El grupo de especialistas 2, integrado por los miembros A2, B2, C2, D2, que han estudiado la sección 2;

- ▶ El grupo de especialistas 3 integrado por los miembros A3, B3, C3, D3, que han estudiado la sección 3;
- ▶ El grupo de especialistas 4, integrado por los miembros A4, B4, C4, D4, que han estudiado la sección 4.

Tercera etapa (15 minutos)

- ▶ Se vuelven a formar nuevamente los grupos originales (A, B, C y D). El profesor pide a cada “especialista” (es decir, a un miembro del grupo que ha trabajado en un contenido específico) que presente su trabajo y las observaciones del “grupo de especialistas” a los demás miembros del grupo. De este modo, todos los miembros del grupo de base adquieren un conocimiento más profundo del contenido. Esta fase del trabajo permite a todos los miembros del grupo comprender su propio material, así como las observaciones producto del análisis del “grupo de especialistas”.
- ▶ El profesor supervisa atentamente el trabajo de los grupos y observa las interacciones de sus miembros: el profesor debe fomentar el trabajo autónomo e intervenir sólo cuando es necesario. El papel del profesor consiste en facilitar el trabajo, así como la inclusión y la participación de cada alumno sólo cuando observa una dificultad.

Cuarta etapa (20 minutos)

Informe: cada grupo expone su opinión por turno. Los grupos pueden designar a un delegado; también pueden exponer todos los miembros. Para la discusión, el profesor puede plantear una serie de preguntas, o hacer un test rápido.

Asignar roles en grupos

En el caso de clases poco numerosas, los profesores simplemente piden a los alumnos que formen grupos para hacer una tarea. No hay interdependencia ni responsabilidad individual y se da por sentado que las capacidades de comunicación existen, o se pasan por alto. El grupo, o el profesor, a veces elige a un único responsable. Se hace hincapié en la tarea, no en el alumno ni en el proceso social; por consiguiente, hay menos posibilidades de desarrollar las CCD en comparación con el trabajo cooperativo en grupos estructurados.

Para asignar los roles, el profesor puede seguir este procedimiento:

- a. Se prepara para cada grupo un juego de rotuladores de diferentes colores, para que cada integrante del grupo tenga uno diferente (en el ejemplo anterior, por ejemplo, rojo, azul, verde y negro). Se pide a los alumnos que elijan uno de los colores.
- b. Se pide a los participantes que han elegido un color determinado que levanten la mano y se les asigna funciones/tareas específicas. El profesor asigna a cada grupo de color, por turno, uno de los papeles que se describen a continuación. Les pide que repitan en voz alta el contenido de su tarea delante de todo el grupo para cerciorarse de que todos la han entendido. A continuación, repite el mismo proceso para cada uno de los siguientes colores/roles/tareas:

Ejemplos de posibles roles para cada miembro del grupo:

Orientadores: su tarea es facilitar el proceso del grupo y mantenerlo centrado en la tarea asignada. El orientador, por ejemplo, puede velar regularmente por que se sinteticen los resultados del trabajo para facilitar el desarrollo del proceso.

Animadores: su tarea consiste en garantizar la igualdad de acceso y la participación de todos los miembros del grupo. El animador, por ejemplo, puede alentar a los miembros callados a expresar sus ideas, y a los más locuaces a guardar silencio en caso necesario.

Cronometradores: su tarea es ayudar a su pequeño grupo a encontrar formas eficientes de realizar la tarea para poder terminar a tiempo. El cronometrador, por ejemplo, ayuda a los miembros del grupo a crear formas más rápidas de realizar las tareas.

Redactores: su tarea es garantizar que el parecer de cada miembro del grupo se tenga en cuenta y se consigne por escrito.

Independientemente del tema estudiado, además de los conocimientos específicos adicionales adquiridos sobre el tema, este proceso contribuye a desarrollar diversas competencias.

Competencia	Descriptor
Responsabilidad	Presenta a tiempo el trabajo solicitado Cumple los plazos
Confianza en sí mismo	Indica que está convencido de su propia capacidad para comprender determinados problemas Manifiesta estar convencido de que puede llevar a cabo las actividades que ha planificado
Tolerancia a la ambigüedad	Se siente a gusto en situaciones nuevas Se muestra dispuesto a considerar información contradictoria o incompleta sin rechazarla automáticamente o llegar a una conclusión prematura
Aprendizaje autónomo	Realiza las tareas de aprendizaje de forma independiente Pide a otras personas que le den más detalles sobre la nueva información en caso necesario
Reflexión analítica y pensamiento crítico	Puede identificar las relaciones lógicas en los materiales analizados Puede sacar conclusiones a partir del análisis de un argumento
Escucha y observación	Escucha activamente lo que dicen los demás Escucha atentamente lo que dicen los demás

Competencia	Descriptorios
Flexibilidad y adaptabilidad	<p>Si algo no sale según lo previsto, modifica su manera de actuar para intentar alcanzar el objetivo</p> <p>Adapta su estilo de interacción con otras personas para tener intercambios más eficaces, cuando es necesario</p> <p>Cambia la manera de explicar una idea si la situación lo requiere</p>
Capacidades lingüísticas, de comunicación y plurilingües	<p>Sabe transmitir su punto de vista</p> <p>Pide a los interlocutores que repitan lo que han dicho si no le ha quedado claro</p>
Cooperación	<p>Establece en un grupo relaciones positivas con los demás miembros</p> <p>Cuando es miembro de un grupo, hace la parte del trabajo que le corresponde</p>
Resolución de conflictos	<p>Puede ayudar a otros a resolver conflictos mejorando su comprensión de las opciones disponibles</p>
Conocimiento y comprensión crítica de la lengua y la comunicación	<p>Es capaz de describir algunos de los efectos que las diferentes maneras de usar el idioma pueden tener en situaciones sociales y laborales</p> <p>Puede describir el impacto social de los diferentes estilos de comunicación, así como sus efectos en los demás.</p> <p>Puede explicar cómo el tono de voz, el contacto visual y el lenguaje corporal pueden facilitar la comunicación.</p>

Ejemplo de aprendizaje por proyectos: el proyecto comunitario

El proyecto comunitario es un método por proyectos utilizado en muchos países en el marco de la educación cívica y que contribuye al desarrollo de gran número de elementos de las CCD.

Este método se basa en la participación de una clase o un grupo de alumnos en un proceso de una duración de 10 a 12 semanas encaminado a abordar un problema de la comunidad local que puede ser resuelto mediante la adopción de una medida de política pública a nivel local. Incluye las siguientes etapas:

- ▶ comprender la noción de política pública y hacer una lista de los problemas que afectan a la comunidad local;
- ▶ seleccionar y estudiar detenidamente uno de esos problemas que puede ser resuelto mediante la adopción de una medida de política pública a nivel local. El problema debe ser seleccionado por los alumnos siguiendo procedimientos democráticos de toma de decisiones;

- ▶ recoger información acerca del problema seleccionado; se consultan diversas fuentes como las autoridades locales correspondientes, las personas afectadas por el problema, expertos, miembros de la sociedad civil, internet, etc. A continuación, la información se analiza para determinar posibles soluciones, tomar una decisión acerca de la política pública que se propondrá para resolver el problema, y diseñar un plan de sensibilización destinado a promover la solución seleccionada;
- ▶ elaborar una carpeta y hacer una presentación en cuatro partes que incluya:
 - la descripción del problema; las razones de su importancia y la identificación de las personas responsables de enfrentarlo;
 - el análisis de algunas soluciones posibles, destacando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas;
 - la descripción de la medida de política pública propuesta, los resultados previstos, el coste de esa medida, el procedimiento para adoptarla, y su compatibilidad con los principios de los derechos humanos, y con el marco jurídico nacional y europeo;
 - el esbozo de un plan de sensibilización que explique lo que pueden hacer los ciudadanos para convencer a las autoridades responsables de que adopten la política pública propuesta;
- ▶ presentar los resultados en una reunión local organizada por los alumnos y, posiblemente, en actos públicos más amplios.
- ▶ reflexionar sobre los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica adquiridos a lo largo de todo el proceso.

Durante varias de esas etapas, los alumnos deberán trabajar juntos en pequeños grupos; interactuar de diferentes maneras con diversas partes interesadas en la comunidad; comunicar y explicar a los demás sus conclusiones y propuestas, y gestionar el proceso conjuntamente.

Este proceso desarrolla todos los elementos de las CCD mencionados cuando se abordó el aprendizaje basado en proyectos. Además, contribuye a la utilización de procedimientos democráticos de toma de decisiones, haciendo hincapié en las políticas públicas y la necesidad explícita de ajustarse a las normas constitucionales, jurídicas y de derechos humanos. Estimula el desarrollo de las siguientes competencias:

- valorización de la dignidad y los derechos humanos;
- valorización de la democracia, la justicia, la igualdad, la equidad y el Estado de derecho;
- el civismo y el conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, la democracia, la justicia y la política;
- el conocimiento y la comprensión crítica del mundo: en función del tema seleccionado por los alumnos, que puede estar relacionado con el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la diversidad cultural, la migración, los medios de comunicación, etc.

Desarrollo de la capacidad de análisis y de pensamiento crítico

La capacidad de análisis y de pensamiento crítico forma parte de los procesos cognitivos superiores. Son fundamentales y comunes a todas las materias del currículo. El desarrollo del pensamiento crítico es un proceso propio de cada persona. Los alumnos aplican su capacidad de pensamiento crítico cuando experimentan, analizan, evalúan, interpretan y sintetizan información y piensan de manera creativa para construir un argumento, resolver un problema o llegar a una conclusión. El resultado de este proceso varía de un alumno a otro: cada persona se construye un repertorio personal de conocimientos.

Algunos enfoques pedagógicos

En vista de las características de la capacidad de análisis y pensamiento crítico, la enseñanza debe tener en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje de cada alumno. Por ello, vale la pena que los profesores tengan presente lo siguiente:

- ▶ las capacidades de análisis y pensamiento crítico pueden desarrollarse empleando una gran variedad de enfoques y estrategias de aprendizaje. El objetivo es alentar el aprendizaje mediante el procesamiento de información, o de la experiencia, no limitándose a la memorización de información y datos.
 - un enfoque sencillo consiste en identificar los objetivos de aprendizaje de cada uno. Para ello, i) se consultan los descriptores y se selecciona uno (por ejemplo, el número 185 –“Priorizar las opciones disponibles antes de tomar una decisión”); a continuación, ii) se desglosa el resultado en operaciones apropiadas para la enseñanza/aprendizaje (por ejemplo, “enumerar ideas”; “seleccionar ideas”; “ordenar las ideas seleccionadas”; “justificar” la selección y el orden y relacionarlo con una “decisión”).
 - un enfoque más complejo estriba en: i) combinar dos descriptores. Por ejemplo, el 203 (“Puede evaluar las ideas preconcebidas y los supuestos en los que se basan los materiales”) y el 180 (“Puede hacer una evaluación crítica de la información”); ii) seleccionar diversos materiales escritos, visuales, de audio y/o digitales; y iii) formular una pregunta clara, plantear una duda o utilizar una instrucción. En el marco de este enfoque, los alumnos se centran en: a) clasificar los distintos materiales, b) comprender su contenido e investigar los supuestos subyacentes, y c) emitir juicios sobre la exactitud de la información transmitida;
- ▶ sea cual fuere el enfoque adoptado, es posible aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, que tengan en cuenta los centros de interés o los puntos fuertes de cada alumno;
- ▶ cuando son conscientes de sus propias prácticas, los profesores tienen confianza en sí mismos, pueden progresar y hacer sugerencias útiles y pertinentes a los alumnos. Uno de los principales escollos que deben evitarse es la introducción de prejuicios en el proceso de evaluación del trabajo de los alumnos. De hecho, nuestros propios supuestos (creencias/premisas que se dan por sentadas) pueden sesgar los juicios posteriores.

Es importante que los profesores realicen un esfuerzo constante para tomar conciencia de sus prejuicios implícitos, para aumentar la empatía y la comunicación empática, y para evitar interactuar con los alumnos de forma negativa. Puede ser útil que se planteen preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo puedo ser más consciente de mis prejuicios implícitos?
- ¿Estoy partiendo de un supuesto equivocado?
- ¿Son mis supuestos lógicos e imparciales?



Capítulo 3

Las CCD y la evaluación

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ ¿Por qué es importante la evaluación?
- ▶ Algunas precisiones en materia de evaluación
- ▶ Principios de evaluación
- ▶ Enfoques en materia de evaluación
- ▶ Importancia del contexto para la evaluación de las CCD
- ▶ Naturaleza dinámica de los grupos de competencias
- ▶ Utilización de los descriptores
- ▶ Métodos de evaluación
- ▶ Ejemplos de grupos dinámicos de competencias
- ▶ Conclusión
- ▶ Lecturas complementarias

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo va dirigido a:

- ▶ los profesores de todos los niveles de la enseñanza;
- ▶ los formadores de maestros;
- ▶ los responsables de las políticas en materia de evaluación de la enseñanza;
- ▶ los profesionales que elaboran exámenes que guardan relación con el *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* (en lo adelante, el Marco).

Objetivo y sinopsis

El capítulo presenta al inicio algunas aclaraciones conceptuales y una introducción a un conjunto de principios fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar las competencias para una cultura democrática (CCD). A continuación, se examinan las implicaciones para la evaluación de los valores que sirven de fundamento al Marco, y se describen diversos enfoques y metodologías de evaluación, destacando sus puntos fuertes, dificultades y riesgos. El capítulo concluye con algunos ejemplos sobre la manera de evaluar diferentes grupos dinámicos de competencias y con recomendaciones de lecturas complementarias.

¿Por qué es importante la evaluación?

La utilización del Marco en los sistemas educativos y su aplicación sistemática a través de las prácticas pedagógicas en las escuelas y las aulas, requiere evaluar el progreso, los logros y el rendimiento de los alumnos. La evaluación proporciona información esencial sobre el proceso de aprendizaje, que los profesores pueden utilizar para facilitar el progreso de los alumnos. Por otra parte, tiene efectos significativos sobre el comportamiento de los alumnos y de los profesores, que atribuyen mayor importancia y prestan más atención a aquellas áreas del currículo que son objeto de evaluación. Por lo tanto, la evaluación de las CCD es importante para la inclusión efectiva y la promoción del Marco en la educación formal.

El Marco tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de prácticas educativas que fomenten el empoderamiento de los alumnos y, por lo tanto, se debe prestar especial atención a la selección de enfoques y métodos de evaluación adecuados. A pesar de su utilidad para medir los logros de los alumnos en otros ámbitos, algunos métodos de evaluación no son necesariamente compatibles con una enseñanza y un aprendizaje centrados en las prácticas democráticas y el respeto de los derechos humanos. Asimismo, algunos métodos podrían carecer de transparencia, ser irrespetuosos (o ser considerados irrespetuosos) de los alumnos, y ser perjudiciales para su integridad personal y sus perspectivas de futuro. Por todo ello, es esencial que los usuarios del Marco opten por enfoques y métodos de evaluación adecuados.

Definición del término “evaluación”

Uno de los principales problemas que se plantean en el discurso cotidiano sobre esta cuestión es que a menudo se piensa que “evaluación” es sinónimo de “examen”; sin embargo, el examen es sólo una forma de evaluación.

Un segundo problema es el sentido que se da al término “evaluación”. En inglés, se emplean dos términos diferentes para diferenciar entre “*assessment*” (valoración) y “*evaluation*” mientras que en otros idiomas se acostumbra emplear el término “evaluación” para referirse a los sentidos de los términos ingleses.

En este capítulo, se emplea el término “evaluación” con el sentido del término inglés “*assessment*”, que se refiere a la descripción y/o medición sistemática del nivel de competencia o rendimiento de un alumno. El término inglés “*evaluation*” se refiere a la descripción y/o medición sistemática de la eficacia de un sistema, una institución o un programa educativo (que puede ser un programa escolar de varios años, una serie de lecciones impartidas durante varios días, o incluso una sola lección o actividad de aprendizaje). Esos dos tipos de evaluación guardan estrecha relación ya que los resultados de las evaluaciones (“*assessments*”) de los alumnos pueden ser un elemento de la evaluación (“*evaluation*”) de un sistema, de una institución o de un programa. La evaluación de las competencias de los alumnos ayuda a los profesores a comprender si –y en qué medida– el proceso de enseñanza ha permitido desarrollar las competencias previstas, lo que facilita la planificación y adaptación de las siguientes etapas de la enseñanza. Para más información sobre la evaluación entendida en el sentido de “*evaluation*”, el lector puede remitirse a los capítulos de este volumen dedicados a la pedagogía, a la formación del profesorado y al enfoque escolar integral (capítulos 2, 4 y 5, respectivamente).

Objetivos de la evaluación (*assessment*)

La evaluación puede servir para gran número de fines, tanto independientes como vinculados entre sí. A continuación, se presenta una lista no exhaustiva:

- ▶ Obtener una descripción y formarse una idea del progreso de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus competencias.
- ▶ Determinar si los alumnos están realizando los progresos esperados por lo que se refiere a la adquisición de las competencias previstas.
- ▶ Identificar el progreso ya alcanzado por los alumnos y también sus futuros objetivos de aprendizaje, con el fin de adaptar las actividades docentes subsiguientes para que los alumnos alcancen esos objetivos.
- ▶ Identificar las dificultades de aprendizaje específicas que los alumnos puedan experimentar, con el fin de prever las actividades docentes subsiguientes para que los alumnos puedan superar esas dificultades.
- ▶ Evaluar las prácticas de los profesores para hacerles comentarios y apreciaciones, precisando la manera en que podrían adaptar su labor docente para lograr una mayor eficacia.
- ▶ Evaluar la eficacia de una determinada intervención o programa pedagógico.

Los resultados de una evaluación pueden servir para más de un propósito, y pueden ser utilizados de diferentes maneras y en todas las etapas de los procesos pedagógicos.

La evaluación: instrumento de empoderamiento de los alumnos

El Marco está fundamentado en el enfoque general del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (EDC/HRE), y presta especial atención al empoderamiento de los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos democráticos activos. El Marco está basado en tres principios, a saber: transparencia, coherencia e integralidad, y propugna una perspectiva holística de los procesos de aprendizaje democrático (véase el capítulo 2, dedicado a la pedagogía) y de los contextos institucionales (véase el capítulo 5, dedicado al enfoque escolar integral). Por consiguiente, los procesos y los contextos educativos deben reflejar los valores de la democracia y de los derechos humanos, y prever posibilidades de aprendizaje basadas en la experiencia que permitan la adquisición de todas las CCD. Esas dimensiones del empoderamiento tienen implicaciones particulares para la evaluación de las CCD.

En primer lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las CCD deben concebirse y organizarse como un solo proceso coherente. Los métodos pedagógicos deben ser adecuados para desarrollar las competencias que se desea evaluar. Por ejemplo, la mejor manera de desarrollar la capacidad de cooperación es mediante actividades pedagógicas que no solo permitan la cooperación de los alumnos, sino que también la estimulen. Por lo tanto, la cooperación también debe formar parte del proceso de evaluación. Las oportunidades de interacción y de participación en discusiones y en la toma de decisiones crean condiciones en las que el alumno demuestra su capacidad de cooperación, que puede ser observada por un evaluador.

En segundo lugar, la perspectiva holística supone cierto grado de coherencia entre las metodologías de enseñanza y de evaluación. Por ejemplo, una lección basada en la metodología del aprendizaje cooperativo (véase el capítulo 2, dedicado a la pedagogía) puede ir seguida de un tipo de evaluación en el que la reflexión individual del alumno sobre sus propios logros se combine con la evaluación por parte de los demás alumnos con el fin de mantener un clima de apoyo y confianza mutuos. La empatía es otro ejemplo. Para desarrollar la empatía y el respeto, los alumnos deben tener la oportunidad de ponerse "en el lugar de otra persona", por lo que la práctica de la evaluación debe estar orientada por esos valores.

Esos ejemplos están relacionados con la cuestión del empoderamiento. En primer lugar, la evaluación debería no sólo permitir a los alumnos tomar conciencia de sus logros o del nivel alcanzado en lo que se refiere a las CCD, sino también alentar su reflexión sobre el proceso de aprendizaje que les ha permitido alcanzar ese resultado concreto. En segundo lugar, la evaluación debería determinar lo que es necesario hacer para seguir desarrollando esas competencias. En tercer lugar, la evaluación debería permitir a los alumnos tomar medidas adecuadas con relación a su propio aprendizaje. En otras palabras, la evaluación debería contribuir a que los alumnos se apropien de su proceso de aprendizaje.

Para ello, la evaluación debe estar basada en un conjunto de principios que haga que los alumnos sientan que el procedimiento es válido, fiable, imparcial, transparente y respetuoso. Esos principios son objeto de la siguiente sección.

Principios de evaluación

Para que las evaluaciones realizadas en el marco escolar sean aceptables para los alumnos y, en el caso de los más jóvenes, para sus padres o tutores, es importante que satisfagan cierto número de criterios que incluyen la validez, la fiabilidad, la equidad, la transparencia, la practicidad y el respeto.

Validez

Para que pueda ser considerada válida, una evaluación debe describir y/o medir de forma precisa el nivel de competencia o los resultados de aprendizaje previstos, y no otros resultados o factores imprevistos. La validez de una evaluación depende del grado de adecuación de la evaluación a lo que se desea medir. Por ejemplo, un ejercicio de evaluación destinado a evaluar un conjunto de CCD puede exigir del alumno que comprenda materiales lingüísticos y produzca una respuesta verbal. Sin embargo, podría ocurrir que, en realidad, lo que se evalúa son las competencias lingüísticas de los alumnos y no sus competencias democráticas. Esto podría llevar al evaluador a pensar que sólo los alumnos con mayor capacidad lingüística tienen un elevado nivel de competencia democrática. Del mismo modo, cuando en un ejercicio de evaluación que requiere que los alumnos colaboren, interactúen y hablen con sus compañeros se mide la frecuencia de las contribuciones de los alumnos, podría ocurrir que los resultados sean más un reflejo de su personalidad que de su competencia democrática.

En lo que se refiere al Marco, es fundamental emplear métodos de evaluación que permitan determinar la competencia democrática de los alumnos, y no otros factores. Sólo las evaluaciones válidas permiten sacar conclusiones precisas y justas sobre el nivel de competencia o el progreso de los alumnos. Se deben evitar los métodos de evaluación no válidos, ya que podrían arrojar resultados erróneos acerca del nivel de los alumnos en competencias específicas. Ello podría orientar su aprendizaje futuro en una dirección incorrecta, socavar su confianza en el proceso educativo, o incluso menoscabar su voluntad de proseguir sus estudios.

Una idea errónea generalizada es que el concepto de validez está relacionado solamente con las evaluaciones cuantitativas. Sin embargo, la noción de validez se aplica no sólo a las puntuaciones o a las calificaciones. Las evaluaciones cualitativas también pueden ser inválidas si entran en juego factores no pertinentes.

Fiabilidad

Se dice que una evaluación es fiable cuando produce resultados coherentes y estables. Una evaluación es fiable cuando los resultados son inequívocos: si el mismo alumno es evaluado por otra persona que emplee el mismo procedimiento de evaluación los resultados deben ser idénticos.

Hay diversos factores que pueden restar fiabilidad a una evaluación. Por ejemplo, un evaluador podría estar cansado, o no tener una clara idea de los objetivos de

aprendizaje que se evalúan. Si el mismo evaluador estuviera menos cansado, o tuviera una mejor comprensión de todos los objetivos de aprendizaje, los resultados podrían ser diferentes.

La fiabilidad y la validez son dos nociones distintas. Un método de evaluación podría ser fiable pero no ser válido (es decir, podría no describir exactamente el nivel alcanzado en cuanto a los objetivos de aprendizaje previstos, sino ser reflejo de algún otro factor no deseado, como las capacidades lingüísticas o la personalidad del alumno, como ya se ha señalado). Por otra parte, una evaluación no puede ser válida si no es fiable. Se considera que un procedimiento de evaluación no es fiable cuando en el resultado de la evaluación influye algún otro factor que no es el nivel de competencia del alumno (por ejemplo, el nivel de alerta del evaluador).

Al igual que ocurre con la validez, a menudo se piensa que la fiabilidad es una noción que está relacionada solamente con las evaluaciones cuantitativas, lo que es incorrecto. Las evaluaciones cualitativas también pueden producir resultados carentes de fiabilidad. Por ejemplo, las valoraciones de un evaluador son poco fiables si no son estables y varían con el tiempo.

Justicia en la evaluación

La evaluación debe ser justa y no debe favorecer ni perjudicar a ningún alumno ni a ningún grupo en particular. Se considera que un método de evaluación es justo cuando todos los alumnos, independientemente de su extracción demográfica, o de otras características, tienen las mismas oportunidades de demostrar su nivel de competencia.

La evaluación de las CCD debe ser parte integral de los procesos de aprendizaje centrados en los valores democráticos y destinados a empoderar a los alumnos, lo que exige el respeto del principio de justicia en la evaluación.

Una evaluación podría no ser justa por razones muy diversas. Por ejemplo, una evaluación que requiera que los alumnos tengan en casa acceso a una gran variedad de fuentes de información podría ser discriminatoria para quienes no tienen esas oportunidades. Del mismo modo, una evaluación que requiera que los alumnos tengan conocimientos previos de la cultura del grupo cultural mayoritario podría discriminar a los alumnos de grupos minoritarios. Por consiguiente, es recomendable evitar el empleo de métodos de evaluación que sean injustos o discriminatorios para alumnos desfavorecidos o que pertenecen a diferentes tipos de minorías.

Transparencia

La transparencia supone que los alumnos deben recibir por adelantado información clara, explícita y precisa sobre la evaluación. Un procedimiento de evaluación es transparente cuando los alumnos conocen de antemano su finalidad, los objetivos de aprendizaje que serán evaluados, los procedimientos que se emplearán, y los criterios de evaluación aplicables. Se considera que la evaluación no es transparente cuando los alumnos se ven obligados a hacer conjeturas sobre lo que se les exigirá para obtener un buen resultado.

La transparencia es uno de los principios que sirven de guía a los procesos democráticos y la cultura democrática. Por consiguiente, la evaluación de las CCD debe en todos los casos ser fiel a este principio y emplear métodos comprensibles para los alumnos.

Realismo

Todo método de evaluación debe ser realista por lo que refiere a los recursos y al tiempo de que se dispone, y a las limitaciones prácticas que pudieran existir. Un procedimiento de evaluación realista no impone exigencias poco razonables en cuanto a los recursos o al tiempo de que dispone el alumno o el evaluador. Los factores que hacen que un método no sea realista también pueden atentar contra su fiabilidad y validez.

Respeto

El respeto es otro principio particularmente importante en cuanto a la adquisición de las competencias para una cultura democrática. La evaluación basada en el respeto puede favorecer la aceptación y la comprensión de la evaluación y de sus objetivos por parte de los evaluados. Este principio se aplica a todas las evaluaciones que guardan relación con el Marco. Como el respeto no suele estar incluido entre los principios de evaluación, en esta sección se abordará en mayor detalle que los demás principios.

Los métodos de evaluación deberían siempre respetar la dignidad y los derechos del alumno evaluado. Esos derechos, definidos en el Convenio Europeo de Derechos Humanos¹ y en la Convención sobre los Derechos del Niño,² incluyen, entre otros: los derechos a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; el derecho a la libertad de expresión, y el derecho a la protección contra la discriminación. No deberán emplearse métodos ni procedimientos de evaluación (ni ninguna otra práctica educativa) que atenten contra uno o varios de esos derechos.

En su interpretación del Convenio Europeo de Derechos Humanos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos autoriza explícitamente la libertad de expresión incluso en los casos en que las opiniones expresadas se consideran ofensivas, chocantes o perturbadoras, ya que la libertad de expresión constituye uno de los fundamentos esenciales de una sociedad democrática. Sin embargo, el Tribunal también dispone que, en el caso de formas de expresión que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia, puede ser necesario sancionar, o incluso prevenir, dichas formas de expresión. Ello se debe a que la tolerancia y el respeto a la igual dignidad de todos los seres humanos constituyen otro fundamento esencial de una sociedad democrática culturalmente diversa.³

Por consiguiente, el principio de respeto implica que los alumnos no deben ser sancionados ni censurados en el marco de una evaluación por el mero hecho de expresar puntos de vista ofensivos, chocantes o inquietantes. Sin embargo, los alumnos

1 Disponible en: https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf.

2 Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

3 Véase: Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2016), *Hate speech*, Consejo de Europa, Estrasburgo. Disponible en: www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf.

pueden ser reprobados en una evaluación si sus opiniones difunden, incitan, promueven o justifican el odio basado en la intolerancia. Si manifiestan incitación al odio, esos puntos de vista deberán rebatirse; la expresión de esas opiniones debe servir de oportunidad de aprendizaje para tratar de determinar la manera de ayudar a esos alumnos a desarrollar la empatía, el respeto mutuo y el sentido de la dignidad humana para todos. Como se ve, si se lleva a cabo de manera respetuosa, la evaluación puede convertir un comportamiento problemático en un punto de inflexión en el proceso educativo.

Por lo tanto, en el caso de las evaluaciones que guardan relación con el Marco, los profesionales de la educación deben dar prueba de prudencia cuando un alumno expresa su oposición a la valorización de la dignidad humana, de los derechos humanos, de la diversidad cultural, de la democracia, de la justicia, de la equidad, de la igualdad o del Estado de derecho. Es fundamental que la oposición del alumno se tenga en cuenta en la evaluación solo cuando éste difunda, incite, promueva o justifique el odio basado en la intolerancia.

El principio de respeto se aplica no sólo a los derechos humanos de los alumnos, sino también a su dignidad. Por lo tanto, las evaluaciones relacionadas con el Marco deben observar también las siguientes reglas generales:

- ▶ Los alumnos no deben estar sometidos a un estrés continuo debido a evaluaciones constantes.
- ▶ Los alumnos tienen derecho a su vida privada y a la confidencialidad, sobre todo en lo que respecta a sus valores y actitudes.
- ▶ Se debe obrar con mucho tacto al comunicar los resultados de la evaluación a los alumnos.
- ▶ Las apreciaciones y los comentarios que se hagan a los alumnos después de las evaluaciones deberán subrayar los resultados positivos y no los negativos; es decir, deberán señalarse principalmente sus logros y no sus deficiencias.
- ▶ Puede ser conveniente no realizar evaluaciones en ciertos casos o acerca de determinados temas porque esas cuestiones o temas son demasiado sensibles para algunos alumnos.
- ▶ Asimismo, conviene adoptar precauciones especiales cuando los resultados de una evaluación se emplean para decidir si un alumno puede pasar al siguiente nivel de enseñanza.

Por otra parte, los usuarios del Marco podrían plantearse si, en nombre del respeto de la dignidad de los alumnos, éstos tienen derecho a que se ignoren los valores, las actitudes, las creencias y los comportamientos que manifestaron en etapas anteriores de su desarrollo. Se podría alegar que no debería haber un registro permanente de los valores, actitudes y creencias de los alumnos en el pasado, porque ello viola su derecho a la privacidad. Se podría sostener también que en los expedientes escolares deberían consignarse sólo los valores, actitudes y creencias aceptables o positivos (y que, por tanto, se debe excluir de esos registros toda expresión o comportamiento inaceptable que haya atentado, o estuviera destinado a atentar contra la dignidad o los derechos humanos de otras personas, porque esa

documentación podría ser más tarde perjudicial para el alumno). Existe una tercera posibilidad: si los alumnos tienen comportamientos o defienden valores, actitudes o creencias que son inaceptables en una democracia, pero luego progresan en su desarrollo, deberían tener derecho a que se elimine de sus expedientes escolares toda mención a sus comportamientos, valores, actitudes o creencias anteriores. Por lo tanto, los usuarios del Marco tendrán que considerar las diferentes opciones y decidir cuál es la que mejor se adapta a su contexto educativo, teniendo presente la necesidad de garantizar que la evaluación nunca debe atentar contra la dignidad ni los derechos humanos del alumno.

Por último, cabe señalar que cuatro de esos seis principios de evaluación son aplicables no solamente a los métodos de evaluación sino también a la idoneidad y pertinencia de las conclusiones derivadas de los resultados de las evaluaciones. Nunca deben extraerse conclusiones inválidas, poco fiables, injustas o irrespetuosas sobre los alumnos a partir de una evaluación relacionada con el Marco. Por ejemplo, utilizar los resultados de la evaluación para afirmar que un alumno es más o menos competente que la mayoría de los demás jóvenes de su edad sería una conclusión inválida cuando no se dispone de información sobre los resultados de una muestra representativa de alumnos que hayan recibido la misma evaluación. Así mismo, generalizar los resultados de la evaluación de los alumnos de una sola clase para hacer afirmaciones generales sobre las diferencias entre las competencias de hombres y mujeres, o entre los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios no sería ni válido ni justo.

Enfoques en materia de evaluación

Además de reflexionar sobre las implicaciones de esos seis principios de evaluación, los usuarios del Marco deberán prestar atención al enfoque específico que emplearán para evaluar las CCD. Cabe señalar que en este campo existen enfoques contrastantes; algunas evaluaciones responden a criterios dicotómicos y otras están concebidas en términos de un todo continuo. En general, los tipos de evaluaciones pueden caracterizarse empleando una u otra de esas categorías.

Cuadro 1: Conceptos y contrastes

Evaluación de mayor relevancia (por ej., exámenes nacionales)	Evaluación de menor relevancia (por ej., carpetas confidenciales)
Evaluación de los conocimientos adquiridos (por ej., examen de fin de curso)	Evaluación de las competencias (por ej., prueba en una situación real, fuera del contexto escolar)
Evaluación referida a normas (por ej., exámenes para avanzar a un nivel de enseñanza superior)	Evaluación referida a criterios (por ej., carpeta que demuestre un perfil de competencias)
Evaluación sumativa (por ej., examen de fin de curso)	Evaluación formativa (por ej., evaluación a mediados de curso)
Evaluación objetiva (por ej., prueba informatizada)	Evaluación subjetiva (por ej., observación del comportamiento)

Grado de relevancia de las evaluaciones

Los resultados de las evaluaciones pueden ordenarse a lo largo de varias escalas continuas. Una de las más importantes es la que corresponde a su grado de relevancia. Las evaluaciones más relevantes son las destinadas a tomar decisiones importantes sobre el alumno y que, por tanto, tienen consecuencias significativas para él. Entre las evaluaciones más relevantes figuran los exámenes a nivel nacional, que van aparejados de un diploma que abre las puertas de la educación superior o facilita la inserción laboral. Como ejemplo de evaluaciones de menor relevancia cabe mencionar las carpetas o diarios de aprendizaje, que solo pueden ser consultados por el alumno y por quienes tengan su autorización, y que no están destinadas a tomar decisiones sobre el alumno. Entre las evaluaciones de un grado medio de relevancia destacan las realizadas por el profesor – que pueden ir acompañadas o no de calificaciones – con el fin de proporcionar información al alumno. Se consideran también de relevancia media las variantes de la “evaluación por otras personas”, que pueden ir seguidas de diferentes tipos de comentarios. La “evaluación por parte de los compañeros” (acompañada de observaciones y comentarios hechos en privado), al igual que la “autoevaluación”, son ejemplos de evaluaciones menos relevantes. Por último, la “evaluación por parte del profesor”, en la forma de exámenes acompañados de calificaciones que se dan a conocer públicamente, es una de las más relevantes, sobre todo si las notas son determinantes para poder pasar a un nivel superior de enseñanza, o influyen en otros aspectos de la vida en general.

Es importante que los usuarios del Marco se planteen en qué medida deben emplear las evaluaciones de mayor relevancia. Quizás estimen que es hora ya de que la educación para la ciudadanía democrática deje de ser una cuestión “menos prioritaria” en la educación, y que la mejor manera de realzar su imagen es recurrir a evaluaciones más relevantes. De hecho, es mucho más probable que ese tipo de evaluación tenga profundos efectos en el comportamiento de los alumnos y también en el de los profesores. Cuando un elemento no es objeto de una evaluación considerada relevante, es más probable que sea infravalorado y que los profesores y los alumnos no le concedan la atención que merece. Sin embargo, en este tipo de evaluación es esencial que los métodos empleados tengan una alta fiabilidad y una gran validez. No sería ético tomar decisiones importantes sobre el futuro de un alumno atendiendo a resultados de evaluaciones poco fiables o inválidas. Por lo tanto, no se debería recurrir a evaluaciones más relevantes a menos que estén garantizadas la fiabilidad y validez de los métodos de evaluación.

Por otro lado, se podría aducir que los únicos tipos de evaluación que responden a la filosofía del Marco serían los del tipo menos relevante y que, en aras del principio de respeto, nunca deberían emplearse evaluaciones de mayor relevancia. Ese tipo de razonamiento sería aplicable principalmente a la evaluación de los valores de los alumnos, sobre todo en vista de las consideraciones relativas a los derechos a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión ya mencionadas. El mismo argumento podría aplicarse también a la evaluación de las actitudes de los alumnos, ya que éstas abarcan múltiples componentes interrelacionados, y son complejas y personales. Por lo tanto, la evaluación de las actitudes podría ser considerada una evaluación de la persona y no de sus competencias, y se podría aducir que una evaluación de mayor relevancia podría ser contraproducente para la persona evaluada y para sus perspectivas de futuro.

Los usuarios del Marco podrían plantearse también la posibilidad de emplear un conjunto de diferentes tipos de evaluación; esta solución permitiría evaluar los valores y las actitudes con el tipo de evaluaciones menos relevantes; y limitar el tipo de evaluaciones más relevantes a las competencias, los conocimientos y la comprensión crítica.

Los usuarios del Marco tendrán que considerar esas diversas posibilidades y decidir la mejor forma de proceder en su propio contexto educativo, teniendo presente la necesidad de garantizar el cumplimiento del principio de respeto.

Evaluación del rendimiento y evaluación de las competencias

La evaluación del rendimiento del alumno realizada por el profesor suele tener la finalidad de determinar en qué medida ha progresado gracias a la enseñanza. Por lo general, ese tipo de evaluación está estrechamente vinculado a un plan de estudios o a un programa escolar como, por ejemplo, los contenidos de un libro de texto. La evaluación del rendimiento contrasta con la evaluación de las competencias, que refleja el nivel de rendimiento general demostrado por un alumno, sin referencia a un curso o programa específico. La evaluación de las competencias suele estar vinculada a la demostración de conocimientos, comprensión y capacidades en entornos extraescolares, por ejemplo, mediante simulaciones o actividades relacionadas con proyectos realizados en la comunidad local. Por ello, la evaluación de las competencias es útil para los empleadores y puede ser muy relevante por tal motivo. La evaluación de las competencias tiene en cuenta no solo el progreso que es consecuencia directa de las actividades pedagógicas, sino también los resultados del aprendizaje que tiene lugar fuera del ámbito escolar.

Para evaluar las CCD se pueden emplear tanto evaluaciones del rendimiento como evaluaciones de las competencias, ya que sus objetivos son diferentes: informar a los profesores y a los alumnos sobre el progreso alcanzado en un curso de estudios, y dar a conocer a los profesores, a los posibles empleadores o a otras partes interesadas las capacidades más generales de las personas. Con todo, para poder utilizar la evaluación de las competencias para informar a actores externos acerca de las capacidades más amplias de los alumnos, es esencial que se utilicen métodos de evaluación totalmente fiables y válidos para ese fin, debido a lo mucho que está en juego en los resultados de la evaluación. Asimismo, es importante tener en cuenta el principio de respeto a la hora de considerar la posibilidad de emplear los métodos de evaluación que conlleven mayor relevancia, de modo que se utilicen solamente si respetan la dignidad y los derechos del alumno.

Evaluación según normas y evaluación según criterios

El rendimiento de los alumnos puede ser estimado mediante un examen u otro tipo de evaluación con arreglo a normas o con arreglo a criterios. En la evaluación según normas, los resultados de una persona se comparan con los de un grupo de las mismas características, que sirve de referencia. Los datos del grupo de referencia a veces se estandarizan para obtener una distribución normal (curva "en forma de

campana”), en la que una minoría se encuentra cerca del extremo inferior del rango, la mayoría está comprendida a ambos lados de un punto medio (la media), y una minoría se sitúa cerca del extremo superior del rango. La comparación de las notas de un alumno con las del grupo de referencia permite cuantificar sus resultados en relación con todos los resultados posibles. Sin embargo, para ello es esencial que el individuo haya realizado la misma tarea, y en las mismas condiciones, que el grupo de referencia que sirvió para establecer la curva. Por otra parte, a la hora de generar la distribución normal es importante utilizar una muestra amplia y representativa que incluya todos los niveles de competencias. Por último, es necesario que las características demográficas de los integrantes del grupo de referencia sean idénticas a las de los individuos que van a ser evaluados. Por todo ello, el empleo de evaluaciones según normas requiere un considerable trabajo de preparación previo.

En la evaluación según normas se puede utilizar como referencia la cohorte. En ese caso, los resultados obtenidos por un alumno en una evaluación se comparan con los de otros alumnos del mismo grupo (o cohorte). Se decide que sólo un porcentaje determinado de la cohorte recibirá ciertas notas (por ejemplo, sólo el 30% de los evaluados obtendrá una nota superior a la media; el 40% obtendrá una nota media, y el 30% restante recibirá una nota inferior a la media). Como la clasificación del alumno depende no sólo de sus propios resultados, sino también de los resultados de los demás alumnos que forman parte de la cohorte, puede ocurrir que el mismo nivel de resultados produzca clasificaciones muy disímiles, dependiendo de la cohorte que se utilice como referencia.

La evaluación según criterios requiere determinar el rendimiento de los alumnos con relación a un conjunto de criterios predefinidos. Se toman en cuenta solamente los resultados del alumno, sin compararlos con los de otros alumnos sometidos a la misma evaluación. El empleo de este método de evaluación de las competencias requiere la descripción de niveles de competencia en orden de complejidad ascendente y la definición de criterios claros y explícitos para cada uno de esos niveles. Las competencias pueden describirse de forma global o desglosarse en una serie de elementos diferentes.

Los descriptores incluidos en el Marco pueden servir de criterios de evaluación para los tres niveles de competencias: básico, intermedio y avanzado. Los descriptores han sido sometidos a un amplio proceso de pruebas para garantizar su fiabilidad y validez y, por tanto, constituyen una base sólida para las evaluaciones según criterios.

Se podría alegar que la clasificación de los alumnos por referencia a normas o a cohortes es contraria al principio del respeto puesto que esos métodos no están centrados en el alumno, en sus capacidades existentes y en lo que el proceso educativo puede desarrollar y reforzar en el futuro. En lugar de permitir al alumno tomar conciencia de sus capacidades personales, la referencia a normas o a una cohorte puede subrayar las lagunas y favorecer el espíritu competitivo, lo que puede ser extremadamente desalentador, sobre todo para los alumnos de bajo rendimiento escolar. Por ejemplo, el profesor podría tratar de alentar al alumno diciéndole “has mejorado tus competencias comunicativas desde la última vez que hablamos”; sin

embargo, el aspecto alentador de esas palabras se esfuma si el profesor añade “pero todavía estás por debajo de la media”.

Desde la perspectiva de los principios del aprendizaje cooperativo, la referencia a normas o a una cohorte presenta un inconveniente. En lugar de alentar a los alumnos a descubrir sus principales puntos fuertes, los lleva a compararse entre sí, lo que favorece el espíritu competitivo. En vista de ello, los usuarios del Marco podrían quizá plantearse si es conveniente o no hacer referencia a normas o cohortes para la evaluación de las CCD.

Evaluación formativa y evaluación sumativa

La evaluación formativa (es decir, la “evaluación para aprender”) es un proceso que supone la recopilación e interpretación de información sobre el progreso del alumno, que puede ser utilizada por el profesor y/o el alumno para fijar nuevos objetivos de aprendizaje y planificar otras actividades pedagógicas. La evaluación formativa parte del principio de que la presentación de los resultados a los alumnos en forma de comentarios y observaciones puede tener efectos positivos. Ello requiere que los alumnos tomen conciencia de su aprendizaje, de las competencias que deben adquirir y de las oportunidades para aprender. Los criterios de evaluación deberán definirse de manera que faciliten la planificación de las actividades posteriores, es decir, deberán ser lo suficientemente específicos para identificar las lagunas a colmar y los puntos fuertes a desarrollar.

La evaluación formativa contrasta con la evaluación sumativa (es decir, la evaluación del aprendizaje), cuyo objetivo es resumir el progreso o el rendimiento del alumno en un momento determinado. La evaluación sumativa suele hacerse al término de un programa de estudios, aunque también puede tener lugar en el transcurso de un programa para que los alumnos y/o sus profesores puedan formarse una idea de su progreso o sus competencias en un punto determinado del programa. La evaluación sumativa puede estar referida a criterios, a normas o a una cohorte. A veces se considera que la evaluación sumativa es una evaluación de gran relevancia. Esto no es necesariamente así; por ejemplo, durante el transcurso de un programa de estudios puede hacerse una evaluación sumativa con el solo fin de obtener información sobre el nivel de rendimiento o de competencia de los alumnos hasta ese momento.

Aunque los términos “formativo” y “sumativo” se emplean a menudo como si se tratara de dos tipos diferentes de evaluación, en realidad esos términos remiten a los diferentes usos que se da a la información obtenida con esas evaluaciones. El resultado de una misma evaluación puede servir para más de un propósito. Se habla de evaluación “formativa” cuando la información está destinada a potenciar el proceso pedagógico. Si se emplea para hacer un resumen y preparar informes sobre el aprendizaje, se habla de evaluación “sumativa”, estando claro que se trata de la misma información, obtenida con el mismo método de evaluación. Ambos tipos pueden ser adecuados para evaluar las CCD, dependiendo de la finalidad a la que está destinada la evaluación.

Evaluación subjetiva y evaluación objetiva

La evaluación de valores y actitudes es una cuestión delicada, por lo que es fundamental diferenciar entre evaluación subjetiva y evaluación objetiva. La evaluación subjetiva suele ser una evaluación realizada por una persona (que puede ser el profesor, el propio alumno, un compañero o un evaluador externo) cuya subjetividad puede afectar su dictamen. En cambio, se considera que la evaluación objetiva permite eliminar la subjetividad y los posibles prejuicios de la persona que realiza la evaluación, sea ésta consciente o no de ellos.

La evaluación subjetiva suele estar asociada a la obtención de datos cualitativos basados en los resultados de los alumnos en la preparación de un texto que más tarde es leído, o en una actividad que es observada por un profesor u otro evaluador y que, por lo general, se evalúa según criterios. Con todo, en el caso de evaluaciones que generan datos cuantitativos también puede haber juicios subjetivos, por ejemplo, cuando se emplean escalas de valoración. La evaluación subjetiva requiere que los profesores u otros evaluadores cuenten con la debida formación acerca de los métodos de evaluación empleados. De lo contrario, se corre el riesgo de que la fiabilidad de las evaluaciones se vea afectada.

La evaluación objetiva suele estar asociada con datos cuantitativos producidos por los alumnos cuando responden a preguntas o estímulos similares en que hay sólo una respuesta correcta y cuya exactitud es fácil de determinar. En muchos casos, la evaluación corre a cargo de una persona (el profesor, el alumno, un compañero o un evaluador externo), aunque en algunos casos también pueden emplearse medios mecánicos (por ejemplo, un programa informático). Con todo, el empleo de evaluaciones objetivas no está limitado a los datos cuantitativos, pudiendo emplearse también con datos cualitativos. Así ocurre cuando las categorías empleadas para interpretar o codificar los materiales cualitativos están definidas de manera clara y explícita y dejan poco lugar para la ambigüedad o la interpretación personal (por ejemplo, la evaluación de una carpeta puede ser objetiva si está basada en criterios claros y transparentes).

Los descriptores incluidos en el Marco pueden ser muy útiles para llegar a una interpretación homogénea de los criterios empleados para la evaluación de los alumnos. Los descriptores pueden así contribuir a mejorar la fiabilidad y, por ende, la objetividad de las evaluaciones realizadas por diferentes personas.

Validez aparente y coherencia

En la mayoría de las evaluaciones educativas es necesario que exista validez aparente, como parte de la coherencia de las actividades pedagógicas y la evaluación, como ya se ha señalado. Es decir, la evaluación debe incluir elementos similares a los que los alumnos han visto en clase, que además deben guardar relación con la manera en que se utilizarán las competencias fuera del ámbito escolar. Los alumnos deberían poder percatarse de ello por sí mismos.

La validez aparente es especialmente importante por lo que se refiere a la evaluación de las CCD. Los alumnos esperan poder ver qué relación tiene lo que aprenden para su vida en sociedad. Garantizar el respeto de ciertos principios de evaluación podría

resultar más difícil cuando se emplean tareas de la vida real con una adecuada validez aparente; a pesar de ello, es importante mantener el principio de la validez aparente.

En resumen

Los usuarios del Marco deben tener en cuenta muchos aspectos a la hora de elegir los enfoques de evaluación. Sus decisiones deben tomar en cuenta diversas cuestiones relacionadas con la evaluación de los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica. Lo que es adecuado para un conjunto de competencias podría no serlo para otro. Además, todos los métodos de evaluación deben ser válidos, fiables, equitativos, transparentes, realistas y respetuosos de la dignidad y los derechos de los alumnos evaluados.

Importancia del contexto para la evaluación de las CCD

Además de las consideraciones generales ya expuestas, en la selección de los métodos de evaluación se deben tomar en cuenta consideraciones más específicas relacionadas con las características de las competencias incluidas en el Marco y la manera en que los alumnos pueden adquirir esas competencias.

Es poco probable que la adquisición de esas competencias sea un proceso lineal; por otra parte, las personas no conservan a todo lo largo de sus vidas las competencias adquiridas en un momento determinado. En el Marco, se entiende por competencia la capacidad de movilizar y utilizar valores, actitudes, habilidades, conocimientos y/o elementos de comprensión relevantes que permitan responder de manera adecuada y eficaz a las demandas, los retos y las oportunidades que se presenten en un contexto determinado. Por consiguiente, el contexto reviste una importancia fundamental para la evaluación.

En los entornos educativos hay una gran diversidad de situaciones en los que las CCD pueden mobilizarse, desarrollarse y desplegarse. Por otra parte, esas competencias pueden expresarse de diferentes maneras en distintos contextos. Es por eso que no basta con realizar una única evaluación de las competencias en un solo contexto. Los profesores y otros evaluadores deben observar las competencias en diferentes momentos y en diversas situaciones. Asimismo, deben tener en cuenta que una tarea o un entorno educativo concretos darán lugar a la interacción de cierto número de competencias que no es posible evaluar por separado. Por lo tanto, en lugar de hacer una evaluación global, o incluso evaluaciones repetidas de todas las 20 competencias, los profesores deberían tratar de elaborar perfiles de las competencias de los alumnos en diversos contextos.

Por lo demás, conviene recordar la distinción entre evaluación del rendimiento y evaluación de las competencias. La evaluación del rendimiento se centra en los resultados de los alumnos en relación con una actividad, tarea o programa específico, mientras que la evaluación de las competencias refleja la adquisición de competencias, con independencia de la fuente en que se han adquirido. Aunque los profesores suelen estar más interesados en la evaluación del rendimiento, los usuarios del Marco

podrían plantearse si la evaluación debería en cambio estar centrada en las competencias, ya que los contextos sociales, cívicos o políticos, fuera del ámbito de la escuela, son especialmente importantes y pertinentes para las evaluaciones en relación con el Marco.

Todas las situaciones utilizadas para fines de evaluación son específicas del entorno concreto en el que tiene lugar la evaluación, por lo que no pueden precisarse en abstracto. Los usuarios del Marco deberán identificar por sí mismos las situaciones más adecuadas para la evaluación en sus propios entornos locales.

Naturaleza dinámica de los grupos de competencias

Por lo que se refiere a la evaluación de las CCD, existe otra dificultad: las personas deben movilizar y utilizar sus competencias de manera dinámica para poder responder de manera adecuada y eficaz a las exigencias y oportunidades que se presentan en un contexto determinado. Las situaciones democráticas e interculturales no son estáticas. Son fluidas, y evolucionan a medida que las personas interactúan y modifican su comportamiento en función de los cambios que experimenta cada situación. La adaptación de su comportamiento requiere en muchos casos movilizar y utilizar nuevas competencias, y a veces descartar otras. Más adelante, en los recuadros de la sección correspondiente a los “ejemplos de grupos dinámicos de competencias”, se presentan ejemplos de la aplicación flexible y dinámica de grupos de competencias.

Este punto de vista acerca de las competencias de los alumnos plantea retos en materia de evaluación. Implica que los alumnos deben tener no sólo la capacidad de aplicar sus competencias en situaciones democráticas e interculturales, sino también contar con la capacidad adecuada para adaptar su aplicación a las nuevas circunstancias que se presenten. En consecuencia, la evaluación debe reflejar la capacidad del alumno para movilizar y aplicar un grupo de competencias pertinentes en diversos contextos, y también su capacidad para adaptar esas competencias según cambian las circunstancias. Por consiguiente, probablemente no serán adecuados los métodos de evaluación que solo ofrecen una descripción estática de las competencias del alumno en un momento dado.

Los usuarios del Marco deberán elegir métodos de evaluación adecuados que permitan detectar la utilización dinámica de grupos de competencias en diferentes situaciones, y ofrezcan un perfil del rendimiento del alumno.

Utilización de los descriptores

Se han formulado descriptores para el conjunto de las 20 competencias definidas en el Marco. Son breves enunciados que describen en términos positivos comportamientos observables que indican que una persona ha alcanzado un nivel determinado en lo referente a una competencia específica. Como han sido formulados en términos de “resultados de aprendizaje”, pueden ser utilizados no sólo a los fines de la evaluación, sino también para la elaboración de los planes de estudio y la planificación pedagógica, contribuyendo así a la coherencia general del proceso.

Las evaluaciones basadas en la observación de los comportamientos definidos en los descriptores pueden revelar el nivel de competencia de los alumnos, si se llevan a cabo durante un periodo de tiempo razonable y en diferentes contextos. Asimismo, esas evaluaciones pueden indicar los temas en los que los profesores deberían centrar su labor docente y tener gran utilidad para el diseño de actividades pedagógicas. En otras palabras, las evaluaciones basadas en los descriptores pueden utilizarse con fines sumativos y también formativos.

Es importante evitar el uso incorrecto de los descriptores en la evaluación. La lista de descriptores no debe utilizarse como una lista de control para consignar los comportamientos demostrados por los alumnos, ni tampoco para calcular una nota general sobre esa base. El objetivo no es que los alumnos demuestren un número máximo de los comportamientos definidos en los descriptores. Los descriptores deberían utilizarse más bien para evaluar el rendimiento y el progreso de los alumnos empleando métodos que reflejen perfiles de los grupos de competencias a medida que se movilizan, aplican y adaptan dinámicamente en múltiples contextos.

En el capítulo 7 del Volumen 1 del Marco se presenta más información sobre la utilización apropiada y el uso incorrecto de los descriptores en la evaluación.

Métodos de evaluación

Para evaluar los valores, las actitudes, las capacidades, los conocimientos y la comprensión crítica de los alumnos pueden emplearse muchos métodos de evaluación. Entre los más importantes cabe destacar: las listas de control; los ejercicios de clasificación y ordenación; las escalas de Likert; las preguntas de opción múltiple; las preguntas de respuesta abierta; los tests de valoración de la situación; las evaluaciones informatizadas; la escritura libre; los cuadernos diarios; las reflexiones autobiográficas estructuradas; la evaluación mediante la observación; la evaluación dinámica; la evaluación basada en proyectos, y la evaluación basada en carpetas docentes.

Sin embargo, algunos de esos métodos no permiten describir la movilización dinámica, la utilización y la adaptación flexible de grupos de competencias en diferentes situaciones. Por consiguiente, no son adecuados para evaluar las competencias de los alumnos descritas en el Marco. También pueden excluirse otros métodos como las listas de control; los ejercicios de clasificación y ordenación; las escalas de Likert; las preguntas de opción múltiple; las preguntas de respuesta abierta y los tests de valoración de la situación. En principio, se pueden aplicar evaluaciones con ayuda de ordenador—siempre y cuando se disponga de los programas informáticos necesarios. Todos los otros métodos cumplen con los requisitos específicos de la evaluación de las CCD.

Los descriptores contenidos en el Marco pueden ser utilizados para sistematizar la evaluación. Constituyen una base de referencia coherente que permite evaluar el comportamiento de un alumno en relación con criterios que especifican tres niveles diferentes de competencia para cada una de las 20 competencias definidas.

Escritura libre, cuadernos diarios y reflexiones autobiográficas estructuradas

Estos métodos exigen que el alumno consigne su desarrollo personal, su comportamiento y sus experiencias de aprendizaje, así como sus reflexiones al respecto. Por lo general, esto tiene como resultado un texto escrito, pero también podría dar lugar a producciones no verbales o a obras de arte. La reflexión puede ser estructurada libremente por el alumno, o seguir un formato preestablecido, diseñado para garantizar que el alumno destaque en su reflexión los resultados de aprendizaje específicos objeto de evaluación. Cuando se emplean esos métodos para evaluar las CCD, el formato seleccionado podría exigir que los alumnos estructuren sus narraciones o reflexiones de manera que queden consignadas todas las competencias que han utilizado en diversas situaciones o contextos, así como la manera en que han procedido a adaptarlas o modificarlas en función de la evolución de las circunstancias, y quede recogida su reflexión sobre todos esos aspectos.

Sin embargo, una de las dificultades planteadas por la escritura libre, los cuadernos diarios y las reflexiones autobiográficas es que con esos métodos se corre el riesgo de suscitar respuestas socialmente deseables. En otras palabras, se corre el riesgo de que los alumnos consignent solamente el contenido que piensan que el evaluador verá con buenos ojos. Asimismo, cuando se utilizan diarios, cuadernos o autobiografías con fines de evaluación puede resultar difícil garantizar un nivel de validez satisfactorio si son evaluados por alguien que no es el alumno.

Evaluación por observación

La evaluación por observación consiste en la observación, por un profesor u otro evaluador, del comportamiento de los alumnos en diversas situaciones con el fin de determinar hasta qué punto el alumno utiliza grupos de competencias de forma adecuada y procede a adaptarlas de manera activa en función de la evolución de las circunstancias. Este método exige del evaluador que planifique gran número de situaciones a las que se verá expuesto el alumno, y que consigne su comportamiento en esas situaciones. Ello se puede hacer por escrito empleando una hoja de observación estructurada o un cuaderno diario más libre en el que se describe el comportamiento del alumno. También puede hacerse un registro directo del comportamiento observado mediante una grabación de audio o vídeo, que permite proceder a la evaluación a posteriori.

Una de las posibles vulnerabilidades de la evaluación por observación es que puede verse afectada por el nivel de atención, las ideas preconcebidas y las expectativas del evaluador, lo que puede llevar a una percepción selectiva y a sacar conclusiones incorrectas sobre el alumno. En ese contexto, el número de alumnos en la clase puede ser un factor importante. También puede haber incoherencias en las evaluaciones realizadas en diferentes situaciones o contextos. En otras palabras, garantizar un nivel de fiabilidad satisfactorio de la evaluación por observación puede resultar un verdadero desafío.

Evaluación dinámica

La evaluación dinámica es un tipo de evaluación en que el profesor, u otro evaluador, alienta activamente al alumno durante el proceso de evaluación con el fin de que

éste manifieste su máximo nivel de competencia. Para ello, se plantea al alumno una serie de situaciones o contextos predeterminados, y el profesor interactúa con el alumno. Éste tiene que comentar “en directo” su comportamiento, las competencias que utiliza y la manera en que ha adaptado sus competencias en función de las variaciones de la situación. El evaluador guía los comentarios del alumno mediante preguntas e indicaciones implícitas y explícitas; asimismo, analiza e interpreta el comportamiento del alumno, y hace observaciones y comentarios cuando es necesario. La conducta del evaluador puede contribuir a que el alumno logre manifestar un nivel de competencia superior al que pudiera haber demostrado si no hubiera recibido apoyo.

La evaluación dinámica es un método que tiene un uso más limitado que la evaluación por observación, ya que las situaciones que se prestan a este tipo de evaluación deben permitir la interacción con el evaluador. Por otra parte, la validez general del método puede verse afectada si el rendimiento demostrado por el alumno requiere considerable aliento por parte del evaluador. En materia de fiabilidad, la evaluación dinámica está expuesta a los mismos problemas que los señalados para la evaluación por observación.

Evaluación basada en proyectos

A efectos de este capítulo, la evaluación basada en proyectos se define como una parte integral del aprendizaje basado en proyectos (no se la debe confundir con la evaluación que se lleva a cabo al final de los proyectos de los alumnos). Este tipo de evaluación puede servir para garantizar la participación de los alumnos en actividades fuera del ámbito escolar, en contextos sociales, cívicos o políticos más amplios. Así, el enfoque de aprendizaje por proyectos (véase el capítulo 2 de este volumen sobre las CCD y la pedagogía) se presta muy bien para combinar en el mismo proceso el aprendizaje y la evaluación. Para potenciar la evolución de los alumnos, los proyectos deben estar basados en cuestiones o situaciones que sean significativas e interesantes para ellos, cuya validez sea aparente. Por otra parte, los proyectos deben estar concebidos para que los alumnos apliquen valores, actitudes, habilidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica en situaciones muy diversas. Los proyectos pueden ser independientes o requerir la colaboración de otros alumnos, y pueden suponer que los alumnos planifiquen y diseñen ellos mismos diferentes partes del proyecto como los trabajos, la toma de decisiones, las actividades de investigación y la resolución de problemas. Los proyectos suelen llevar a la creación de productos importantes. También se puede pedir a los alumnos que aporten documentación sobre el desarrollo del proyecto y sobre el proceso de aprendizaje, así como que hagan una reflexión crítica sobre sí mismos. El empleo de este método requiere que la estructura del proyecto esté concebida de manera tal que los productos y la documentación consiguiente detalle los pormenores sobre la movilización y utilización de los grupos de competencias en los diferentes contextos, así como sobre las adaptaciones que los alumnos han hecho a lo largo del tiempo para dar cuenta de las variaciones de las situaciones encontradas en el transcurso del proyecto.

Con todo, la evaluación basada en proyectos también tiene sus desventajas. Por ejemplo, es difícil saber si el alumno también hace uso en otras situaciones de las competencias que ha utilizado durante el proyecto. Esto plantea la cuestión de la

validez del método. Por otra parte, los profesores y los otros evaluadores pueden estimar que resulta difícil evaluar los productos y la documentación resultantes de los proyectos, y que las evaluaciones también requieren mucho tiempo. La fiabilidad de este tipo de evaluación puede verse comprometida si los profesores no han recibido la formación adecuada para llevarlas a cabo.

Evaluación basada en una carpeta docente

Una carpeta docente es una colección sistemática, acumulativa y continua de trabajos realizados por el alumno que refleja su aprendizaje, progreso, rendimiento, esfuerzos y competencias. La selección de los materiales incluidos en la carpeta docente debe estar regida por un conjunto de directrices; el alumno debe explicar por qué se han seleccionado los materiales que contiene su carpeta y aportar su reflexión al respecto. Las directrices deberán especificar las competencias que se evalúan; los objetivos de aprendizaje que se desea alcanzar y los criterios de evaluación que se aplican. También pueden especificar los diversos contextos a los que debe corresponder el contenido de la carpeta; el formato específico que deben tener los diferentes elementos incluidos, y los tipos de testimonios específicos que debe incluir. Por tanto, se pueden elaborar directrices destinadas a garantizar que los alumnos aporten pruebas de la movilización, utilización y adaptación flexible de sus competencias en diversos contextos y situaciones. La utilización de una carpeta electrónica presenta una ventaja adicional ya que permite a los alumnos incluir elementos en formato electrónico como archivos de audio y multimedia. Las carpetas pueden modificarse para tomar en cuenta a los alumnos con necesidades especiales, y también adaptarse en función de los niveles, programas y contextos educativos específicos.

La utilización de carpetas con fines de evaluación tiene varias ventajas por lo que respecta a las CCD:

- ▶ ayudan a los alumnos a demostrar sus competencias y, al mismo tiempo, proporcionan la estructura necesaria para facilitar su desarrollo ulterior;
- ▶ alientan a los alumnos a reflexionar de forma crítica sobre sus resultados;
- ▶ permiten a los alumnos progresar a su propio ritmo;
- ▶ pueden ayudar a los alumnos a documentar el desarrollo de sus competencias a medida que las aplican, modifican y adaptan en diversos contextos tanto en el aula como fuera del ámbito escolar;
- ▶ confieren a los alumnos la responsabilidad de los materiales de evaluación;
- ▶ pueden utilizarse para la evaluación formativa y también para la evaluación sumativa.

Uno de los inconvenientes de las carpetas es el riesgo del posible sesgo de deseabilidad social, que puede llevar a los alumnos a seleccionar o modificar el contenido de sus carpetas para incluir solamente aquellos materiales que piensan que serán considerados favorablemente por el evaluador.

La evaluación de las carpetas requiere una formación específica. Puede resultar muy difícil para los evaluadores o los profesores que no han recibido la formación necesaria, por lo que la fiabilidad podría ser baja en algunos casos. La evaluación de las carpetas también puede requerir mucho tiempo.

Garantizar evaluaciones de máxima validez y fiabilidad

Independientemente del método empleado para evaluar las CCD, hay medidas que pueden adoptarse para garantizar la máxima validez y fiabilidad de las evaluaciones. Entre ellas cabe destacar:

- ▶ la inclusión en la formación del profesorado de cursos sobre los principios de evaluación y sobre los riesgos para la validez y la fiabilidad que entrañan los distintos métodos de evaluación
- ▶ la preparación de bancos de ejemplos evaluados que abarcan todas las competencias;
- ▶ la organización de reuniones de control en que se hacen evaluaciones a ciegas (es decir, en que el evaluador ignora la identidad del alumno cuyo rendimiento o productos se evalúan)
- ▶ la comparación de las opiniones que los profesores pueden tener sobre todas las competencias, analizarlas y resolver eventuales controversias.

Además, en el caso de las evaluaciones de más relevancia se pueden adoptar también otras medidas:

- ▶ organizar discusiones entre profesores de diferentes instituciones con el fin de comparar sus prácticas y normas de evaluación
- ▶ proceder periódicamente a exámenes de los instrumentos, tipos y métodos de evaluación para hacer las modificaciones pertinentes en función de la evolución de los contextos y los entornos educativos, y compartir ejemplos de evaluaciones entre instituciones
- ▶ adoptar un procedimiento de moderación externa.

¿Quién debe realizar las evaluaciones?

A menudo se da por sentado que las evaluaciones deben ser realizadas por profesores o por evaluadores que hayan recibido una formación especial. Sin embargo, también pueden ser llevadas a cabo por uno o más compañeros, o por los mismos alumnos. Asimismo, es posible emplear la “coevaluación” (que consiste en permitir a los compañeros o al alumno que realicen la evaluación, aunque el profesor mantiene cierto grado de control sobre la evaluación final).

La evaluación por los compañeros y la autoevaluación presentan ciertas ventajas ya que los alumnos alcanzan una comprensión más clara y profunda de los criterios de evaluación (y, por tanto, de los objetivos del aprendizaje) y de la calidad del trabajo que se espera de ellos. Asimismo, pueden aumentar la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. Con todo, es importante garantizar que la validez y la fiabilidad no se vean afectadas cuando la evaluación corre a cargo de otras personas que no sean un profesor o un evaluador con la formación adecuada. Es por esta razón que la coevaluación es una opción atractiva.

Ejemplos de grupos dinámicos de competencias

En esta sección se presentan dos ejemplos que ilustran que las competencias para una cultura democrática implican la movilización dinámica de grupos de competencias que se aplican y modifican de manera flexible y dinámica para responder a

lo que exijan las circunstancias en contextos democráticos. La enseñanza de las CCD debe promover la adquisición y utilización de grupos dinámicos de competencias, y la evaluación de esas competencias debe estar basada en métodos que reflejen la movilización, utilización y adaptación flexible de esos grupos de competencias en función de lo que exija la situación.⁴

Ejemplo 1

Las actividades y los programas relacionados con la comunidad en general se prestan especialmente para el desarrollo de grupos de competencias que combinan la adquisición de nuevos conocimientos y elementos de comprensión crítica con el desarrollo de capacidades, actitudes y valores basados en la experiencia. El encuentro con personas desconocidas y el descubrimiento de fenómenos que se desconoce son también propicios para la reflexión sobre sí mismo y la modificación de sus actitudes.

En este primer ejemplo se describe un proyecto escolar sobre la diversidad religiosa en la comunidad local. Los alumnos eligen una de las religiones presentes en su ciudad, que estudian durante una semana. Comienzan por leer un número de documentos sobre esa religión y reflexionan y hacen un análisis de la manera en que esa religión se representa en diversos medios de comunicación. A continuación, en pequeños grupos, visitan un lugar de culto relacionado con esa religión, donde efectúan un trabajo de observación etnográfica y hablan con miembros y líderes religiosos de esa comunidad. Por último, siempre en grupos, presentan a sus compañeros sus experiencias y las conclusiones de su trabajo sobre esa religión y comunidad religiosa.

Durante ese proceso, se activan, organizan y modifican cierto número de competencias, como se explica a continuación.

La fase de estudio de documentos permite desarrollar las siguientes competencias:

- conocimiento y comprensión crítica de las culturas, las religiones y la historia;
- capacidad de aprendizaje autónomo;
- capacidad de análisis y de pensamiento crítico.

La visita al lugar de culto y el encuentro con miembros de la comunidad religiosa estudiada hace florecer seguidamente otro grupo de competencias:

- conocimiento y comprensión crítica de las culturas, las religiones y la historia;
- capacidad de escucha y de observación;
- actitud de respeto;
- competencias comunicativas.

Es probable que el descubrimiento de la práctica concreta de la religión estudiada entre en conflicto con algunos de los supuestos previos del alumno, que podrían ser incluso contradictorios o incompatibles. Ello exige una de las competencias fundamentales del Marco, a saber, la tolerancia a la ambigüedad.

4 Ejemplo aportado por Claudia Lenz, Escuela Noruega de Teología, Noruega

A continuación, la preparación de la presentación que deben hacer frente a sus compañeros permite desarrollar las competencias siguientes:

- capacidad de cooperación;
- capacidad de comunicación;
- confianza en sí mismo.

A lo largo de todo el proceso, intervienen las siguientes competencias:

- apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas;
- civismo;
- valoración de la diversidad cultural.

Análisis

Este primer ejemplo presenta una situación en que pueden emplearse diversos métodos de evaluación, tanto individualmente como de forma combinada. Por ejemplo, todas las actividades pueden ser evaluadas con arreglo al enfoque basado en proyectos. Asimismo, se puede pedir a los alumnos que realicen tareas concretas durante y después de cada etapa del proyecto; esto les lleva a documentar su proceso de aprendizaje y a reflexionar acerca de su capacidad para adaptar sus competencias en función de la situación. Los alumnos también pueden llevar un registro diario de su aprendizaje, siguiendo directrices centradas en los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica que desarrollan y aplican. Además, pueden hacer uso de un instrumento orientativo para guiar su proceso de autorreflexión como la *Autobiografía de los encuentros interculturales*⁵, que facilita la estructuración de sus ideas. Dado que algunas de las actividades del proyecto se llevan a cabo en pequeños grupos, los alumnos también pueden formular observaciones y comentarios acerca del trabajo de los compañeros y evaluar esas competencias. Esto les permitiría además familiarizarse con los descriptores de las CCD. Los productos resultantes de esas diversas actividades también podrían integrarse en una carpeta más amplia que abarque un periodo de tiempo más largo (por ejemplo, todo un curso escolar).⁶

Ejemplo no 2

En la actualidad, la enseñanza de las matemáticas promueve una comprensión de las matemáticas que va más allá de la memorización de hechos y procedimientos que era habitual en el siglo XX. La atención se centra ahora en el desarrollo de la competencia matemática de los alumnos y de los hábitos mentales necesarios para trabajar en colaboración con otros en el análisis de problemas concretos mediante el empleo de las matemáticas. La capacidad de participar en discusiones y debates relacionados con las matemáticas es esencial para progresar en la resolución de problemas, así como en la interpretación y presentación de los resultados.

5 Véase: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

6 Ejemplo aportado por Manuela Wagner y Fabiana Cardetti, Universidad de Connecticut, EE.UU.

Un ejemplo de ese enfoque es un proyecto en el que los alumnos utilizan el razonamiento matemático para estudiar problemas locales y mundiales relacionados con el agua (por ejemplo, su accesibilidad, escasez, contaminación u otros aspectos). El objetivo es que los alumnos utilicen y mejoren su capacidad de razonamiento proporcional y algebraico, aumenten sus conocimientos en materia de estadística, y profundicen su comprensión de las representaciones matemáticas. Partiendo de su consumo personal de agua, los alumnos calculan la “huella hídrica” de cada uno de los hogares de un grupo de alumnos y de los hogares de toda la clase. A continuación, comparan los resultados para descubrir patrones y posibles problemas. Más tarde, por grupos, los alumnos investigan los problemas relacionados con el agua en sus comunidades y eligen uno para estudiarlo más a fondo, a nivel nacional y mundial. Sobre la base de sus conclusiones y de argumentos (matemáticos) bien fundamentados, elaboran soluciones para el problema local seleccionado.

Los alumnos también pueden llevar a cabo pruebas experimentales de sus soluciones (en clase o in situ), presentar los resultados a la comunidad, realizar actividades de sensibilización, y abogar por soluciones para resolver el problema específico del agua que investigaron.

A lo largo del proceso, se activan diversas CCD. Por ejemplo, para participar en los debates, los alumnos deben ser capaces de expresar su razonamiento matemático de manera que otras personas puedan comprender sus ideas; deberán también ser capaces de solicitar otros puntos de vista sobre la manera de abordar un problema; estar abiertos a las ideas de otras personas y hacer preguntas para comprender mejor el razonamiento de otras personas. Se activan las siguientes competencias:

- apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas;
- capacidad de escucha y observación;
- tolerancia a la ambigüedad;
- capacidad de cooperación;
- capacidades comunicativas.

La búsqueda y la formulación de soluciones a nuevos problemas implican comparar diferentes perspectivas y establecer relaciones entre ellas; desarrollar nuevas comprensiones para reaccionar ante los nuevos materiales, y discutir el contenido con los demás. Se activan las siguientes competencias:

- capacidades de análisis y pensamiento crítico;
- actitud de respeto;
- capacidad de resolución de conflictos.

Por otra parte, los alumnos aprenden a emitir juicios críticos basados en criterios explícitos y a justificar sus puntos de vista con argumentos fundamentados en conocimientos matemáticos sólidos y respaldados por sus interpretaciones e investigaciones acerca de cuestiones pertinentes para el problema estudiado. En esta parte del proyecto se activan las siguientes competencias:

- conocimiento y comprensión crítica de las culturas, las religiones y la historia;
- civismo;

- confianza en sí mismo;
- capacidad de aprendizaje autónomo
- capacidades de análisis y de pensamiento crítico.

Análisis

Este segundo ejemplo implica tanto las CCD como competencias de las áreas temáticas, por lo que cabría aplicar un método de evaluación mixto. Los alumnos podrían trabajar a todo lo largo del proyecto en tareas específicas que entrañen diferentes elementos de los grupos de competencias, al tiempo que consignan sus reflexiones sobre su proceso de aprendizaje en un cuaderno diario. Al final del proyecto, podrían evaluarse tanto las competencias y conocimientos específicos de las materias como algunas CCD por medio de presentaciones o exámenes orales o escritos. Podría emplearse autoevaluación, evaluación por los compañeros y/o coevaluación. Sobre la base de sus observaciones y de los informes preparados por los alumnos, los profesores podrían hacerles comentarios formativos sobre sus puntos fuertes y lagunas, y sugerir posibilidades para su desarrollo ulterior. Como alternativa, o adicionalmente, el profesor podría emplear un enfoque de evaluación dinámica para alentar a los alumnos a alcanzar un nivel más elevado de rendimiento o de competencia. Se reitera que los productos resultantes de todas esas actividades podrían integrarse en una carpeta más general preparada durante un período de tiempo más largo.

Conclusión

Es fundamental que toda evaluación de las CCD forme parte integral de los entornos y procesos educativos orientados a empoderar a los alumnos. La evaluación debe promover y consolidar la confianza del alumno en sí mismo y contribuir a identificar posibilidades para su ulterior aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación deberá siempre estar basada en métodos válidos, fiables, justos, transparentes y realistas. En el caso específico de las CCD, también es esencial que los métodos utilizados respeten la dignidad y los derechos de los alumnos. Se debe recalcar que la equidad y la transparencia revisten especial importancia en la evaluación de las CCD. Toda práctica de evaluación que no tome en cuenta esos principios sería incompatible con las normas y los valores de una educación orientada a reforzar y promover los valores democráticos y el respeto de la dignidad y los derechos humanos.

La evaluación de las CCD puede contribuir a elevar el estatus y la visibilidad de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en el seno de sistemas educativos en los que la medición de los resultados educativos desempeña un papel preponderante. Con todo, los enfoques sumativos y los que implican gran relevancia plantean riesgos y desafíos (sobre todo en materia de valores y actitudes) debido a la imperiosa necesidad de proteger la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los alumnos.

A la hora de elegir el tipo de evaluación más apropiado en el contexto del Marco, los educadores deben tener presente las ventajas y los inconvenientes de los distintos

enfoques y métodos. En muchos casos, la mejor solución podría ser un enfoque que integre diversos métodos, incluida la autoevaluación y la evaluación por los compañeros.

Las evaluaciones realizadas por actores externos pueden aportar información adicional sobre los logros y el progreso general de una cohorte de alumnos. La anonimización de los datos permitiría evitar algunos de los riesgos relativos a la individualidad de los alumnos.

La evaluación externa puede ser muy útil sobre todo para determinar la eficacia de sistemas, instituciones o programas educativos específicos. Si se adopta una visión holística de la educación para la ciudadanía democrática, la evaluación de las CCD puede representar también una valiosa fuente de información para los profesores; les permite evaluar sus prácticas docentes y les ayuda en la planificación y evaluación del proceso educativo.

Lecturas complementarias

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE Rubrics*, AAC&U, Washington DC, disponible en: www.aacu.org/value-rubrics. Consultado por última vez el 23 de diciembre de 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, Londres.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, Londres.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P.E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3ª edición), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, Londres.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



Capítulo 4

Las CCD y la formación del profesorado

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ Pertinencia de las CCD para la formación del profesorado y los formadores de maestros
- ▶ Integración y aplicación del Marco de las CCD en la formación del profesorado
- ▶ Cómo alcanzar esos objetivos en la práctica
- ▶ Recomendaciones
- ▶ Lecturas complementarias

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo va dirigido a los formadores de los futuros maestros y a los profesionales a cargo de la formación permanente de los profesores en activo; a las instituciones de formación del profesorado; a los responsables de las políticas educativas; a los directores de centros escolares; a los profesores en activo, y a los estudiantes de magisterio.

El término “profesores” se emplea en este capítulo en sentido genérico e incluye a todos los profesionales que participan en el proceso educativo, tanto en contextos formales como no formales. A su vez, el término “escuela” se refiere a todo tipo de centro escolar. Por “institución de formación del profesorado” se entiende todas las instituciones (de educación superior y de otro tipo) que contribuyen a la formación de los futuros docentes y a la formación permanente de los profesores en activo.

Objetivo y sinopsis

En este capítulo se explica el papel y las múltiples tareas que entrañan la formación de los estudiantes de magisterio y la formación permanente de los profesores en activo por lo que se refiere a la promoción y adopción de la educación basada en el Marco de las CCD. Se explica la pertinencia de las mismas para los estudiantes de magisterio y para los formadores de maestros. Se hace hincapié en la doble dimensión de las CCD en la formación del profesorado: por una parte, su valor para los futuros profesores y los profesores en activo, y, por la otra, su importancia para las instituciones de formación pedagógica. Asimismo, se aborda la integración y la aplicación del Marco de las CCD en la formación de los futuros docentes. En su labor cotidiana, los profesores se esfuerzan por impartir una educación de calidad en sus respectivas áreas temáticas, al tiempo que enfrentan también el reto que supone la aplicación y puesta en práctica de los valores que sustentan todo el sistema educativo (por ejemplo, los derechos humanos, la democracia, la diversidad cultural, la justicia y el Estado de derecho). Para responder eficazmente a ese desafío, es importante no descuidar los conocimientos, las capacidades y las competencias que en sentido estricto no están comprendidos en una asignatura específica, ámbito por lo demás limitado. La adopción del enfoque de las CCD implica que la responsabilidad de su aplicación y puesta en práctica no debe circunscribirse únicamente a ciertas asignaturas específicas (como la educación moral y cívica y la historia). Por el contrario, el enfoque de las CCD debe aplicarse de manera transversal en la formación de los estudiantes de magisterio y en la formación permanente de los profesores en activo. En esta sección se intenta dar respuesta también a ciertas preguntas fundamentales que guardan relación con la adopción del Marco de las CCD en la formación del profesorado.

En el capítulo se presentan además tres casos de buenas prácticas adoptadas en varios países europeos, desde diferentes perspectivas, que podrían servir de inspiración a las instituciones para la aplicación de las CCD y para desarrollar nuevas prácticas. Por último, se formulan algunas recomendaciones dirigidas a los responsables de las políticas educativas, a las instituciones de formación del profesorado, a los directores de los centros educativos, a los futuros profesores y a los profesionales en activo, y se sugieren algunas lecturas complementarias.

Pertinencia de las CCD para la formación del profesorado y los formadores de maestros

La adquisición de las CCD se vería confinada al ámbito teórico si los profesores no contasen con la debida formación y capacitación ya que los profesores son los únicos que están en condiciones de ponerlas en práctica sobre el terreno. La adquisición de las CCD tiene que ver no sólo con la educación de los alumnos en las escuelas, sino también con la preparación de los futuros profesores y con el desarrollo profesional de los docentes en activo. Los departamentos de formación del profesorado en los centros de enseñanza superior podrían también realizar una importante contribución a la aplicación de las CCD en los centros de enseñanza superior en general. El papel de las instituciones (o departamentos) de formación del profesorado es, por lo tanto, realmente complejo y multifacético: no se reduce a capacitar a los futuros profesores para que puedan utilizar eficazmente el Marco de las CCD en las escuelas y otras instituciones educativas (el aspecto “técnico”), sino que supone también imbuir en ellos un conjunto de competencias necesarias para la convivencia como ciudadanos democráticos en sociedades multiculturales (el aspecto “esencial”). De hecho, los profesores que llevan una vida cotidiana satisfactoria en sociedades democráticas y culturalmente diversas son quienes pueden cumplir mejor su función en el aula. Las instituciones de formación del profesorado tienen la responsabilidad de perfeccionar los programas de estudio de la carrera docente; asimismo, deben ofrecer a los profesores en activo actividades de formación permanente de óptima calidad, materiales y recursos didácticos recientes, nuevos métodos de enseñanza, etc. Por otra parte, es importante también que organicen proyectos de investigación e innovación orientados al perfeccionamiento de las prácticas actuales, tanto en las escuelas como en los propios centros de formación del profesorado.

Por lo tanto, es necesario subrayar la doble dimensión de las CCD en la formación de los profesores. Por un lado, las competencias para la cultura democrática permiten a los futuros profesores y a los docentes en activo enfrentar exitosamente una serie de retos en sus escuelas y aulas. Por otra parte, esas competencias tienen igual importancia para las instituciones de formación del profesorado y para los formadores de maestros que enfrentan retos similares, pero en un nivel de educación superior y desde una perspectiva algo diferente.

En otras palabras, para que los niños y los jóvenes adultos puedan recibir una educación que estimule el desarrollo de las CCD, los profesores – incluidos los formadores de maestros – deben también adquirir esas competencias. Su papel como educadores consiste esencialmente (pero no sólo) en:

- ▶ valorizar la dignidad humana, los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, la justicia y el Estado de derecho;
- ▶ estar abiertos a la alteridad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas, ser respetuosos y responsables, demostrar civismo, etc.;
- ▶ desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo, en particular las capacidades de análisis y de pensamiento crítico, de cooperación, de solución de conflictos y otras capacidades conexas;
- ▶ desarrollar el conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo, de la lengua y la comunicación y del mundo.

Dado que las competencias se adquieren siempre gracias a la interacción de diferentes aspectos de las cuatro dimensiones (valores, actitudes, competencias y conocimientos y pensamiento crítico), el Marco de las CCD requiere un enfoque holístico, lo que requiere prestar la debida atención a todos sus aspectos.

Cabe destacar nuevamente que el desarrollo de las CCD en los futuros profesores, los profesores en activo y los formadores de maestros es parte integral de la formación profesional y que, por lo tanto, es sumamente importante que este proceso sea objeto de una (auto)reflexión y una (auto)evaluación continua.

Utilización de las CCD a los fines de la formación profesional

Como parte del plan de estudios de los futuros docentes o de la formación permanente de los profesionales en ejercicio, se puede alentar su reflexión sobre su propio desarrollo de las CCD, y animarlos a plasmar, por ejemplo, en diarios o registros, con regularidad sus ideas acerca de:

- los elementos de las competencias que se desarrollan en un curso, un programa de estudios o una actividad específica;
- su nivel de competencia;
- lo que pueden hacer para desarrollar aún más esas competencias.

Los futuros profesores y los profesionales en activo pueden utilizar los descriptores para guiar su autorreflexión y autoevaluación. Esto les permite familiarizarse con los diferentes elementos del Marco, y facilita su utilización en su labor docente.

Además de garantizar una educación de calidad en distintas materias, la misión fundamental de la formación del profesorado es modernizar las competencias relacionadas con el currículo, la pedagogía, la evaluación y el enfoque escolar. En los capítulos 1, 2, 3 y 5 del presente volumen se aborda el tema del desarrollo de las CCD así como cuestiones relacionadas con esas dimensiones específicas de la educación. Por lo tanto, conviene considerar las distintas secciones del presente capítulo en paralelo con el contenido de esos otros capítulos, incluso si éstos se centran mayormente en la educación obligatoria. Los principios y las líneas directrices generales presentados en esos capítulos son fácilmente transferibles al ámbito específico de la formación del profesorado.

Integración y aplicación del Marco de las CCD en la formación del profesorado

Uno de los objetivos de este capítulo es brindar apoyo a las instituciones de formación del profesorado y a quienes participan en la formación de los futuros docentes destacando las estructuras, políticas y prácticas necesarias para la aplicación del modelo de las CCD. La legislación nacional en materia de educación define siempre, entre otras cosas, los valores que sustentan el sistema educativo y contempla el respeto de los derechos humanos, la democracia, la diversidad cultural, la justicia y el Estado de derecho. Corresponde a los profesores aplicar esas disposiciones en su práctica docente. Ahora bien, para enfrentar ese reto en su labor cotidiana no basta con tener sólidos –o incluso profundos– conocimientos de la asignatura que

imparten. Por lo tanto, se recomienda que la integración y la aplicación del modelo de las CCD sean incluidas sistemáticamente en los estudios de la carrera docente y en los cursos de desarrollo profesional de los profesores en activo. En este campo, el papel fundamental corresponde a las instituciones de formación del profesorado y a los programas de desarrollo profesional de los profesores en activo.

En Europa, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de los profesores varía de un país a otro, e incluso existen diferencias en algunos sistemas nacionales. Varios países han decidido recientemente que los futuros profesores deben tener un título de máster; con todo, ese requisito no se exige en todos los países ni para todos los perfiles docentes. Por otra parte, hay diferencias en los contextos institucionales: los programas de formación del profesorado pueden impartirse tanto en universidades como en instituciones no universitarias. Además, la formación del profesorado puede tener lugar de forma paralela o consecutiva. Todos esos enfoques presentan ventajas e inconvenientes.

La cuestión del modelo reviste particular importancia para la formación de los profesores especializados en una asignatura. En ese ámbito suelen marginarse los conocimientos, las capacidades y la comprensión que no guardan íntima relación con la materia específica. La aplicación del enfoque de las CCD en la formación de profesores implica que no deben estar circunscritas a los currículos de asignaturas específicas (por ejemplo, educación moral y cívica o historia). Por el contrario, la perspectiva de las CCD debe constituir una dimensión transversal en la formación de los futuros profesores.

Este punto se subraya específicamente en los párrafos correspondientes a los objetivos generales de la educación (véanse los capítulos 1 y 5), tal y como están formulados en la legislación relativa a la educación en todos los países europeos. Esa base de valores de la educación guarda relación con la idea integral de la educación: el ideal de la *Bildung*, es decir el proceso continuo a lo largo de toda la vida que permite a las personas tomar decisiones independientes, tratar a los demás en pie de igualdad e interactuar con ellos de manera significativa. Todos los profesores y formadores de maestros, con independencia de la asignatura que imparten, contribuyen a esa meta educativa. Sin embargo, la manera en que la *Bildung* se relaciona con las diferentes asignaturas no debe estar guiada solo por la mera intuición. El Marco de las CCD ofrece un apoyo concreto a las instituciones de formación del profesorado y a los formadores de maestros para la elaboración de currículos y de enfoques pedagógicos integrales (véanse los capítulos 1 y 2). Por otra parte, el Marco puede ayudar a los estudiantes de magisterio a tomar conciencia de la importante función que les corresponde como profesores y a desarrollar su ética profesional.

Es importante hacer una clara distinción entre la formación de los futuros profesores y la formación continua de los docentes en activo, en particular en lo que se refiere al proceso de aplicación de los principios de las CCD en la práctica docente, debido a las diferentes características de esas dos etapas. Los estudios de la carrera docente deben tener como principal objetivo preparar a los futuros profesores para que comprendan la importancia de las CCD, con independencia de la asignatura que vayan a impartir, y a garantizar que sean capaces de aplicar esa visión en su labor

docente. La formación permanente del profesorado debería concentrarse principalmente, pero no únicamente, en los retos actuales que enfrentan en situaciones específicas y en niveles y entornos educativos específicos, con el fin de potenciar su competencia y profesionalidad en su quehacer cotidiano. En todos los centros escolares trabajan profesores de distintas edades, que difieren en cuanto a su formación inicial y a los cursos de perfeccionamiento que han recibido. Las distintas modalidades de formación permanente, incluidas las comunidades de práctica, pueden –y deben– contribuir a salvar esas diferencias. Al respecto, la formación continua del docente puede desempeñar un papel muy importante en el desarrollo de las CCD por parte de los profesores.

Por lo tanto, la manera de introducir las CCD en el currículo varía dependiendo del tipo de formación que hayan recibido los profesores (en este sentido, véase el capítulo 1). Es muy importante examinar detenidamente los diferentes enfoques, adaptándolos a las actividades pedagógicas con alumnos de diferentes edades. La aplicación del Marco de las CCD requiere motivación y dedicación, así como cambios de perspectiva (el profesor desempeña distintas funciones). Supone también la responsabilidad personal y compartida de los profesores. A este respecto, cabe plantear varias importantes preguntas sobre el papel de las instituciones de formación de profesores.

La principal pregunta que cabe plantear es: ¿Qué pueden y qué deben hacer las instituciones de formación de profesores acerca de estas cuestiones? Pueden y deben:

1. brindar apoyo eficaz y de calidad a los profesores en activo brindándoles cursos de formación continua, elaborando materiales didácticos, promoviendo nuevos métodos de enseñanza, etc.;
2. mejorar la formación y capacitación de los cursos de la carrera docente;
3. organizar tareas de investigación y de promoción de innovaciones, tanto para subrayar el aspecto “investigativo” de los programas de estudio como para aportar información a los responsables políticos, a los encargados de la elaboración de los programas y a otras partes interesadas.

La siguiente cuestión guarda relación con el papel complejo y múltiple de las instituciones de formación del profesorado, que están llamadas a:

- a. motivar y apoyar a los docentes en ejercicio y a los futuros profesores, así como a los formadores de maestros (es decir, al personal de esas instituciones). Esto contribuirá al desarrollo de sus competencias para una cultura democrática. Su mayor aptitud en la materia facilitará su labor cotidiana para estimular a los alumnos, los estudiantes de magisterio y los profesionales a adquirir los valores, las actitudes, las capacidades y la comprensión que forman parte del modelo de competencias necesarias para una cultura democrática (véase el volumen 1 del Marco);
- b. brindar formación (o reciclar) a los profesores en ejercicio y/o a los estudiantes de magisterio a fin de que puedan promover el desarrollo de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural en el marco de su (futura) labor docente con niños y jóvenes en las escuelas;

- c. integrar el desarrollo de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural en la misión pedagógica de la institución (véase el capítulo 5). El desarrollo de esas competencias no se reduce a la transmisión de conocimientos a los futuros profesores y/o a los docentes en ejercicio organizando cursos de formación; atañe a toda la institución y debe formar parte de todos sus objetivos y funciones.

Esta multiplicidad de funciones plantea muchas otras cuestiones a las que las instituciones deben tratar de dar respuesta para enfrentar el reto que supone la adquisición de las CCD, entre las que cabe destacar las siguientes:

- ▶ ¿Están integradas las CCD de manera adecuada en los currículos existentes?
- ▶ ¿Tienen conciencia de esa tarea los formadores de maestros? ¿Han recibido adecuada preparación para llevarla a cabo?
- ▶ ¿Prestan suficiente atención a esa dimensión en su trabajo diario?
- ▶ ¿Es esa tarea más bien prescriptiva, o está formulada de manera que requiere creatividad y libertad académica?
- ▶ ¿Está integrada esa tarea en los trabajos de investigación y de promoción de innovaciones? ¿Se incluye a los alumnos?
- ▶ ¿Se considera que esa tarea concierne únicamente a los docentes que imparten cursos en que se abordan diversas cuestiones relacionadas con la cultura democrática (por ejemplo, filosofía de la educación; sociología de la educación; educación cívica; ética; educación y medios de comunicación) o, por el contrario, se entiende como una tarea más amplia que, por ende, debe abordarse en todas las áreas temáticas? ¿De qué manera?
- ▶ Con respecto a los cursos de formación continua: ¿Tienen todos los profesores en ejercicio, independientemente de la asignatura que imparten, acceso a la formación sobre las CCD? ¿Esa formación tiene en cuenta su práctica docente y las dificultades que enfrentan en el aula?

Esta lista no es exhaustiva; también deberán abordarse y debatirse otras cuestiones que se plantean, según los países, en diversos entornos y en diferentes niveles de educación.

Utilización de las CCD para la revisión de los cursos de formación o los programas de estudio existentes

Las instituciones o facultades de formación del profesorado que decidan incluir sistemáticamente la dimensión de la democracia en sus cursos y programas de estudio existentes pueden emplear las CCD para garantizar la elaboración de currículos completos y equilibrados.

La primera etapa consiste en la evaluación de los cursos existentes a la luz de los 20 componentes del modelo de competencias, con vistas a responder a las preguntas siguientes:

- ¿Qué competencias se han tratado ya, en los contenidos, los métodos de enseñanza o en las actividades/tareas de los estudiantes?
- ¿Qué elementos no se han tratado?

En una segunda etapa, se puede añadir contenidos, modificar los métodos de enseñanza o incluir actividades o tareas que permitan abordar otros elementos de las competencias, o incluso todas las comprendidas en el modelo.

En el caso de la revisión de los programas de estudio, esos dos pasos pueden contribuir a fortalecer la coherencia y las sinergias entre los distintos cursos del programa.

La participación del personal docente de una institución o facultad en el proceso de revisión constituye una preparación muy eficaz para la integración de las CCD en la enseñanza.

El éxito de cada institución en lo relativo al desarrollo de las competencias para una cultura democrática depende de las respuestas a esas preguntas y a otras similares. Por lo que respecta al funcionamiento de las instituciones de formación del profesorado, se pueden emprender las siguientes formas de actividad:

- ▶ divulgación de información sobre las instituciones que han sido galardonadas por sus buenas prácticas en este campo (a nivel nacional e internacional);
- ▶ impulso a la realización de proyectos piloto específicos (grupos de proyecto en el seno de una institución; consorcios interinstitucionales; colaboración entre las instituciones de formación del profesorado y las escuelas a nivel local, regional, nacional y europeo/internacional);
- ▶ reconocimiento de la necesidad de integrar las CCD en los programas de estudio y/o cursos de formación de diversas maneras, con el fin de que la realización de actividades comunitarias y la participación en la vida de la comunidad local lleguen a formar parte integral de los programas y cursos de formación basados en un sistema de créditos (por ejemplo, el ECTS (*European Credits Transfer System*)). En algunos casos, el desarrollo de las CCD puede ser más eficiente si en los cursos de formación y/o los programas de estudio formales está prevista la participación en las esferas económica, social y política, así como en el entorno más amplio en el que operan esas instituciones.

Por lo que respecta a los cursos de formación y los programas de estudio, en todas las instituciones de formación del profesorado se pueden organizar diversos tipos de actividades destinadas a promover el desarrollo de las CCD:

- ▶ desarrollar e impartir cursos continuos de formación especializada para docentes en ejercicio (diversificados como corresponde según la asignatura impartida o el nivel de enseñanza);
- ▶ integrar y aplicar los elementos/temas necesarios en los programas existentes de la carrera de magisterio (cursos obligatorios);
- ▶ desarrollar e impartir cursos de formación especializados, avanzados y/u optativos (por ejemplo, a nivel de máster) que podrían estar dirigidos a los (futuros) profesores que, más tarde, cumplirán la función de divulgadores (coordinadores) en las escuelas;
- ▶ promover al nivel de estudios de doctorado temas pertinentes sobre la formación del profesorado y las ciencias de la educación.

Utilización de las CCD para fines de investigación pedagógica y la investigación-acción por parte de los profesores

Las instituciones de formación del profesorado participan en diversa medida en las actividades de investigación. En algunos países, la formación de los profesores corresponde a facultades de universidades que ofrecen programas de máster y de doctorado, y donde el cuerpo de profesores tiene la posibilidad de llevar a cabo investigaciones. En esos casos, las CCD pueden prestarse para realizar estudios empíricos sobre gran número de temas, tales como: la manera en que se desarrollan los grupos de competencias en asignaturas específicas o en el marco de la enseñanza interdisciplinaria en las escuelas, o la manera en que las culturas escolares democráticas se integran en la escuela, etc. A su vez, los resultados de esas investigaciones pueden utilizarse en los programas de estudio de los estudiantes de magisterio y en la formación continua de los docentes en ejercicio.

En las instituciones sin acreditación de investigación, los profesores pueden utilizar las CCD para hacer una reflexión sistemática acerca de su práctica docente, la que puede adoptar, por ejemplo la forma de investigación -acción.

Las instituciones de formación del profesorado también pueden cooperar con las escuelas y apoyar al personal docente en la utilización de las CCD en actividades de investigación-acción u otras formas de evaluación sistemática de su práctica docente o de otros aspectos de la vida escolar.

Las instituciones pueden facilitar la realización de esas arduas tareas mediante la difusión de las orientaciones sobre la aplicación de las CCD que se presentan en los tres volúmenes de esta publicación. Además del modelo de competencias (véase el volumen 1), serán de gran ayuda los descriptores de las competencias para una cultura democrática, especialmente los correspondientes al nivel avanzado (véase el volumen 2). En lo que respecta a la revisión y/o reestructuración de los programas de estudio, de los cursos de formación y de otras actividades, pueden ser pertinentes otros capítulos del presente volumen, en particular los relativos a la organización y el diseño de los currículos (capítulo 1); los métodos y enfoques pedagógicos (capítulo 2); los aspectos específicos de la evaluación de las CCD (capítulo 3), y el enfoque escolar integral para el desarrollo de las CCD (capítulo 5). Por último, el fomento de la resiliencia ante el extremismo violento y el terrorismo (capítulo 6) también puede ocupar un lugar importante en el contexto específico de los programas de la carrera docente.

Debería fomentarse en particular la cooperación entre instituciones de formación del profesorado de varios países europeos. Un instrumento muy recomendable en este sentido es el programa Erasmus+. Claro está, existen otros programas destinados a fomentar ese tipo de actividades, como el programa Comenius de la UE, que podría promover el desarrollo de las CCD tanto en las instituciones como entre los profesores al permitirles realizar visitas de estudio específicas para compartir buenas prácticas y constituir una sólida red profesional.

La aplicación del Marco de las CCD al nivel de las instituciones de formación del profesorado y, por consiguiente, el desarrollo de las CCD, es una ardua tarea. Sin embargo, puede verse facilitada considerablemente si las instituciones examinan

de manera sistemática las cuestiones antes planteadas; si las relacionan con sus propias prácticas y las reformulan en consecuencia; si dan la respuesta más completa posible y si, sobre la base de esa respuesta, preparan su propia estrategia para el desarrollo de las CCD.

Cómo alcanzar esos objetivos en la práctica

Como acabamos de ver, la aplicación del Marco de las CCD no es tarea fácil, pero se debe subrayar que no partimos de cero: ya existen muchas iniciativas y, en este campo es posible aprender mucho los unos de los otros. En los tres recuadros siguientes se presentan ejemplos concretos de buenas prácticas sobre esos temas.⁷

Caso nº 1:

El proyecto de ajuste (“tuning”)

Como ya se ha mencionado, la aplicación del Marco requiere sobre todo determinar si las CCD están integradas de manera apropiada en los currículos existentes. Una de las cuestiones que pueden plantearse al respecto las diferentes instituciones de formación del profesorado es la concerniente a la manera de diseñar un programa de estudios centrado a la vez en el desarrollo de esas competencias y en los objetivos de aprendizaje. El proyecto de ajuste (“tuning”), iniciado en 2000 y todavía en curso, (véase el enlace al sitio web al final del recuadro) puede ser de gran ayuda. Concebido inicialmente para “ajustar” los programas de estudio en diferentes materias que se imparten en las instituciones europeas de educación superior, se extendió más tarde con éxito por todo el mundo. La formación del profesorado fue uno de los campos seleccionados desde la fase inicial del proyecto. Entre otros resultados, el proyecto ha llevado a la definición de dos listas “optimizadas” de las principales competencias (tanto generales como específicas de cada asignatura) que las instituciones de formación del profesorado deberían incluir en sus planes de estudio. En esas listas figuran cierto número de competencias relacionadas con las CCD. Para más detalles, véase el documento “*Tuning Project*” (2009), págs. 40 y 42-43.

Sobre esa base, muchas instituciones europeas de formación del profesorado han modernizado y/o actualizado sus programas de estudio en los últimos años y los han hecho mutuamente compatibles y comparables. Es probable que la aplicación del Marco de las CCD resulte más fácil en esas instituciones, puesto que algunas de ellas ya tienen considerable experiencia en ese campo. Esas instituciones también podrían participar en el proceso y asesorar a otras que aún no tienen esa experiencia. La cooperación europea puede constituir un medio muy importante para apoyar y facilitar la aplicación del Marco de las CCD.

Para más información sobre estos temas se puede consultar la siguiente dirección: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

⁷ Fuente: *Annex 1 to the final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*, 2017, disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, págs. 99-102.

Caso nº 2:

Red de estudiantes “La vida es diversidad” (Leben ist Vielfalt)

Como ya hemos visto, la vinculación y colaboración de todas las partes interesadas y su participación en la formación del profesorado reviste particular importancia, al igual que la integración de las CCD en la investigación y la innovación, y la participación de los estudiantes de magisterio en las actividades que se realizan en esos campos. Un ejemplo de buena práctica al respecto es la red “La vida es diversidad”, creada en 2011 por un grupo de estudiantes de magisterio y profesores en ejercicio en cooperación con la Red de Profesores con Antecedentes Migratorios (*Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*) en Renania del Norte-Westfalia (Alemania) y el Centro de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (*Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung - PLAZ*) de la Universidad de Paderborn (Alemania). La red, registrada como grupo universitario desde 2016, tiene su sede en la Universidad de Paderborn, pero sus actividades no se limitan a la universidad y llegan a la comunidad y la ciudad de Paderborn.

Las actividades de la red se centran principalmente en los estudiantes de magisterio, pero también incluyen a los profesores en ejercicio y a otros grupos pertinentes como el personal universitario.

En un principio, la prioridad de la red fue el apoyo a los estudiantes de magisterio de origen inmigrante, pero poco después se modificó su orientación y en la actualidad abarca a todos los estudiantes. El objetivo principal de la red es preparar a los estudiantes de magisterio para que impartan docencia en clases heterogéneas. Más concretamente, la red ayuda a los estudiantes de magisterio a desarrollar sensibilidad intercultural, inspirar ideas y promover la aplicación de prácticas interculturales en las escuelas. Asimismo, cumple la función de foro de debate e intercambio sobre métodos pedagógicos para enfrentar los retos que se presentan en clases con alumnos de diferentes orígenes; también aporta a los futuros profesores conocimientos específicos y experiencias prácticas, etc.

Para más información sobre estos temas, puede consultar la siguiente dirección: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Caso nº 3:

Responder a la diversidad de los alumnos en la enseñanza primaria

La enseñanza en clases caracterizadas por diferencias sociales, lingüísticas, culturales y de otro tipo es uno de los problemas más acuciantes a los que se ven enfrentados hoy en día los profesores en nuestras escuelas. ¿Tienen conciencia de ello los profesores y los formadores de maestros? ¿Han recibido la preparación adecuada para hacer frente a ese reto? Un ejemplo importante sobre esos puntos es el proyecto maltés “Responder a la diversidad de los alumnos en la enseñanza primaria” (*Responding to Student Diversity in the Primary Classroom*), iniciado en 1996. Estaba destinado originalmente a preparar a los profesores de educación primaria de Malta por lo que se refiere a la inclusión de alumnos con discapacidades. Sin embargo, en vista del considerable aumento del número de alumnos inmigrantes en la isla desde 2002, y en el marco de un proyecto Comenius realizado de 2004 a 2007, el proyecto se

reorientó para hacer frente a la creciente diversidad étnica y cultural de los alumnos. Al comienzo, el módulo de formación concebido en ese marco era un curso optativo. Más tarde, pasó a ser un curso obligatorio para los futuros profesores de educación primaria inscritos en el segundo y tercer año de la licenciatura en la Universidad de Malta. Desde octubre de 2016, el módulo forma parte del nuevo máster en Enseñanza y Aprendizaje. Está destinado a preparar a los estudiantes de magisterio para impartir docencia en clases que incluyen alumnos provenientes de una gran diversidad de culturas. Asimismo, les permite adquirir conocimientos teóricos y experiencia práctica en materia de diversidad.

Las actividades de esa unidad tienen dos aspectos principales: la formación teórica y la práctica. El primer semestre está destinado a la teoría; los futuros profesores cursan estudios acerca de temas como la diversidad y la inclusión, y de los enfoques para enfrentar esos retos en el aula como, por ejemplo, los planes de enseñanza individualizada (PEI) (que requiere la reflexión de cada cual sobre su origen, e incluye debates y trabajo en equipo). En el segundo semestre, los estudiantes de magisterio realizan una práctica docente de seis semanas, que implica la identificación de un alumno con dificultades de aprendizaje y la aplicación de un PEI que lleve a la inclusión de ese alumno en el proceso educativo.

Para más información, véase: *Study-Unit Description PRE2806, Responding to diversity in the primary classroom*, Universidad de Malta, 2015, disponible en: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Recomendaciones

Generales

- ▶ La aplicación y el desarrollo de las CCD en la educación requiere ante todo profesores motivados, que cuenten con la formación y el apoyo adecuados, en todos los niveles de la enseñanza, incluidos los formadores de maestros en los centros de formación del magisterio. El éxito de la labor pedagógica de un profesor con sus alumnos depende del trabajo que el profesor haga sobre sí mismo. Por ende, los docentes en ejercicio y los formadores de maestros deben adquirir las competencias para una cultura democrática. Esas competencias deberían considerarse un elemento importante de la formación profesional continua en las escuelas (y podrían desarrollarse, por ejemplo, en el marco de comunidades de práctica o de actividades de investigación-acción, etc.). Por lo tanto, todos los interesados deben esforzarse por contribuir a través de sus actos, y en los diferentes niveles, a consolidar las competencias de los profesores en este campo.

A los responsables de la política educativa

- ▶ Analizar las estrategias y reglamentaciones nacionales (regionales y/o locales, en caso necesario) en vigor que rigen la organización de los currículos y/o los cursos de formación para que los estudiantes de magisterio y/o los profesores en ejercicio puedan ampliar y profundizar sus competencias en el ámbito de las CCD y tomar las medidas pertinentes al respecto.

- ▶ Preparar un plan de acción para la aplicación del Marco de las CCD en el sistema educativo nacional, prestando especial atención a la formación de los estudiantes de magisterio y de los profesores en activo, y colaborar estrechamente con las instituciones de formación del profesorado y con las escuelas.
- ▶ Proporcionar los recursos materiales y humanos necesarios para la aplicación del Marco de las CCD y, en particular, crear las condiciones necesarias para la formación y capacitación de los docentes en todas las disciplinas y a todos los niveles.

A las instituciones de formación del profesorado

- ▶ Examinar su oferta de cursos y cursillos de formación, prestando especial atención a la diferencia entre las necesidades específicas de los estudiantes de magisterio y las de los profesores en ejercicio, y ajustar en consecuencia los programas de magisterio y de formación continua.
- ▶ Evaluar la medida en que los currículos y/o cursillos permiten a los futuros profesores y a los docentes en activo ampliar y profundizar sus competencias en este campo, y tomar las medidas correspondientes.
- ▶ Velar por que los temas relativos a las CCD figuren regularmente en la agenda de los órganos institucionales pertinentes encargados de adoptar decisiones; analizar sus conclusiones, y contemplar las posibles mejoras que cabría introducir en los currículos y los proyectos de investigación y/o desarrollo (incluidas, si procede, las actividades de investigación-acción, en cooperación con profesores en ejercicio y/o proyectos de investigación en el marco de los estudios de doctorado).
- ▶ En sus contactos con las escuelas y otras instituciones en las que realizan sus prácticas los estudiantes de magisterio y/o donde trabajan los egresados recientes, prestar la debida atención a las cuestiones relativas a las CCD, teniendo en cuenta las necesidades y observaciones de los alumnos para mejorar los programas y otras actividades pertinentes.
- ▶ Los estudiantes de magisterio y los profesores en ejercicio requieren apoyo para desarrollar una mentalidad abierta; los programas internacionales de intercambio de estudiantes y los programas internacionales de intercambio de profesores en activo pueden aportar una considerable contribución para alcanzar ese objetivo.
- ▶ Considerar no sólo los currículos y los cursillos habituales, sino también otras actividades pertinentes organizadas en un marco de cooperación (por ejemplo, las universidades de verano, los campamentos juveniles, los talleres de diversos tipos y los proyectos de investigación-acción en que participen profesores que trabajen en las escuelas).

A los directores de escuelas y otros responsables escolares

- ▶ Comenzar por crear una cultura democrática en el centro escolar.
- ▶ Analizar los retos relativos a las CCD que enfrentan los profesores en su trabajo docente; identificar los cursillos, talleres u otras actividades de formación continua pertinentes, y brindar ayuda a los profesores en los planos organizacional y financiero para que puedan participar en esas actividades.

- ▶ Analizar los retos relativos a la adquisición de las CCD que enfrentan los profesores en la escuela, brindarles apoyo y alentarlos a organizar círculos de estudio que puedan contribuir a consolidar sus competencias en ese ámbito.
- ▶ Velar por que los temas relativos a las CCD figuren regularmente en el orden del día de las reuniones pedagógicas del centro escolar; analizar las conclusiones y dar a conocer las necesidades y observaciones a las instituciones encargadas de la formación del profesorado, a los responsables de la política educativa y a otras partes interesadas como corresponda.
- ▶ Hacer todo lo posible para mejorar las oportunidades de formación continua (tanto internas en la escuela como externas) y de desarrollo profesional para los profesores de su centro escolar.

A los profesores en ejercicio

- ▶ Analizar los retos relativos a la adquisición de las CCD que enfrentan en la práctica y familiarizarse con los diversos cursillos, talleres, cursos de formación permanente y otras actividades de interés ofrecidas en el marco del sistema de formación continua del profesorado en su escuela o país.
- ▶ Examinar los retos relativos a la adquisición de las CCD que enfrentan los demás profesores de su centro (o los profesores de una materia determinada en centros cercanos, etc.) y tratar de organizar círculos de estudio conjuntos, que pudieran contribuir al fortalecimiento de esas competencias en todos los participantes.
- ▶ Iniciar proyectos de investigación-acción en paralelo con su labor docente; si fuera posible, en asociación con instituciones de formación de profesores.
- ▶ Descubrir las posibilidades existentes para ampliar sus competencias en lo relativo a las CCD en el marco de diversas actividades informales (participación como profesor en universidades de verano, campamentos juveniles o talleres pertinentes, etc.

A los estudiantes de magisterio

- ▶ Descubrir las opciones que forman parte de su currículo que le permitirían progresar en lo que se refiere a las competencias para una cultura democrática, prestando especial atención a los plazos de inscripción.
- ▶ Descubrir, entre esas opciones, las que le permitirían participar en programas de intercambio como el programa Erasmus+ de la Unión Europea.
- ▶ Descubrir qué posibilidades existen para mejorar su adquisición de las CCD mediante la participación en diversas actividades informales (incluidas las organizadas por ONG), como universidades de verano, campamentos juveniles o talleres correspondientes, etc.

Lecturas complementarias

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23ª reunión, Ljubljana,

Eslovenia, 4 al 5 de junio de 2010, disponible en: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf. Consulta-do el 17 de diciembre de 2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. y Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Consejo de Europa (2009), *Key competences for diversity*. Conferencia final del Proyecto del Consejo de Europa "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006-2009), 26 al 28 de octubre de 2009, Oslo, Noruega. Dirección general IV – Dirección General de Educación y Lenguas, Estrasburgo, 11 de septiembre de 2009, disponible en: [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf). Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2016), *Competencias para una cultura democrática: Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.

Comisión Europea (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Investigación de antecedentes realizada por la Dra. Francesca Caena), Comisión Europea, DG de Educación y Cultura, Bruselas, disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Comisión Europea (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo, disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Documentos complementarios sobre las CCD en materia de currículo, pedagogía, evaluación y prevención de la radicalización y del extremismo violento.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. y Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, proyecto del Consejo de Cooperación Cultural (CCDC) "Education for democratic citizenship", Consejo de Europa, Estrasburgo, 19 de julio de 2000, disponible en: www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

OCDE (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OCDE, París, disponible en: www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Print M. y Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), "Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes", *Journal of Social Science Education*, vol. 4, núm. 3, págs. 39-49, disponible en: [www.jsse.org/http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994). Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, disponible en: www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23ª reunión, Ljubljana, Eslovenia, 4 al 5 de junio de 2010. Disponible en: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf. Consultado por última vez el 17 de diciembre de 2017.



Capítulo 5

Las CCD y el enfoque escolar integral

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ El valor añadido de un enfoque escolar integral
- ▶ Conceptos fundamentales
- ▶ Aplicación concreta del enfoque escolar integral para desarrollar las CCD en los alumnos
- ▶ Conclusiones y perspectivas
- ▶ Fuentes.

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo va dirigido en primer lugar a todos los partícipes en la vida de los centros escolares: directores, profesores, otros miembros del personal de los centros, alumnos, padres y actores de la comunidad local, como las autoridades educativas locales, las ONG, las asociaciones de padres, los consejos escolares, etc.

Aunque trata específicamente del enfoque escolar integral, gran parte de este capítulo también es de interés para las instituciones de educación superior, que pueden adoptar el mismo tipo de enfoque.

Objetivo y sinopsis

En este capítulo se examina el valor añadido de la adopción de un enfoque escolar integral para el desarrollo de una cultura democrática, así como las competencias que los alumnos deben adquirir para participar eficazmente en una cultura democrática y convivir pacíficamente en sociedades democráticas culturalmente diversas.

Hay muchas pruebas fehacientes que señalan que los enfoques escolares integrales (que incluyen la aplicación de los valores democráticos y de los principios de los derechos humanos en la enseñanza, el aprendizaje, la gobernanza y la filosofía general del centro escolar) pueden aportar una contribución importante a la experiencia, el desarrollo y la práctica de las competencias democráticas de los alumnos.

En este capítulo se analizan los principales elementos que suelen contribuir a un enfoque escolar integral, a saber: la enseñanza y el aprendizaje; la gobernanza y la cultura escolar, y la cooperación con la comunidad. Se presentan algunos ejemplos que ilustran la manera en que los diversos grupos de competencias del modelo de las CCD pueden entrar en acción en cada una de esas tres áreas. Asimismo, se examinan los posibles beneficios de la aplicación del enfoque escolar integral para desarrollar en los alumnos las competencias para una cultura democrática, para promover la cultura democrática en las escuelas y, por último, para crear una sociedad democrática e inclusiva sostenible para todos.

El valor añadido de un enfoque escolar integral

¿Cuál es el valor añadido que aporta la adopción de un enfoque escolar integral para el fomento de una cultura escolar democrática y el desarrollo de las competencias para una cultura democrática en los alumnos? Las competencias para una cultura democrática son importantes no solo para los alumnos, sino también para las escuelas como instituciones y para la comunidad en general. Si el objetivo es lograr que los alumnos participen eficazmente en una cultura democrática y convivan en paz los unos con los otros en sociedades democráticas multiculturales, es necesario que los ciudadanos puedan reconocer y practicar esos principios democráticos, que han sido definidos oficialmente en la Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos.

Para que la democracia y los derechos humanos se conviertan en realidad en la vida cotidiana de una sociedad, deben primero hacerse realidad en la vida cotidiana de la escuela. Es allí donde, por lo general, los jóvenes tienen su primera oportunidad fuera del ámbito de la familia para desarrollar y practicar las competencias democráticas necesarias para la convivencia y su participación activa en sociedades culturalmente diversas.

Lograr que la democracia y los derechos humanos sean una realidad en las actividades cotidianas de las escuelas no depende sólo de la labor docente. Todos los aspectos de la vida escolar deben concertarse para alcanzar ese objetivo. Por ejemplo, la participación en la toma de decisiones compartidas y en la gobernanza de la escuela contribuye a que todos los concernidos en un centro escolar, y en particular los jóvenes, adquieran conocimientos prácticos acerca de los procesos democráticos y participativos, y a que tengan confianza en esos procesos. Asimismo, se sienten animados a poner en práctica sus propias competencias democráticas e ir adquiriendo mayor confianza.

La adopción de un enfoque escolar integral en lo que se refiere a las CCD garantiza que los principios de la democracia y de los derechos humanos queden plasmados en todos los aspectos de la vida escolar – los planes de estudio; los métodos y recursos pedagógicos; las estructuras y procesos de dirección y toma de decisiones; las políticas y los códigos de conducta; las relaciones de los miembros del equipo entre sí y con los alumnos; las actividades extraescolares y los vínculos con la comunidad. A su vez, ello puede crear un entorno de aprendizaje adecuado que permite explorar, experimentar e incluso impugnar esos principios de manera pacífica.

La participación de toda la escuela en la creación de un entorno de aprendizaje positivo y adecuado puede también influir favorablemente en los resultados de los alumnos, e incluso aumentar su satisfacción personal en la vida. Los alumnos que se sienten parte de una comunidad escolar y mantienen buenas relaciones con sus padres y profesores tienen más probabilidades de obtener buenos resultados escolares y, en términos generales, de ser más felices en la vida.

Conceptos fundamentales

El enfoque escolar integral implica la participación activa y el empeño de todos en la escuela. La cooperación de la administración del centro escolar; el esfuerzo común de profesores, alumnos y padres, y la contribución de los miembros de la comunidad local a la vida escolar, son todos factores esenciales.

La vida escolar tiene múltiples facetas. El enfoque integral destinado a crear una cultura democrática en la escuela y desarrollar en los alumnos las competencias que precisa esa cultura exige tomar en cuenta al menos tres aspectos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje; la gobernanza y la cultura escolar, y la cooperación con la comunidad.

Esos tres aspectos no están completamente separados entre sí, sino que se solapan, por lo que las acciones adoptadas con respecto a uno de ellos tendrán repercusiones en los otros. Sin embargo, es importante recordar que la creación de una escuela

democrática funcional y, por consiguiente, la integración de los principios de la democracia y de los derechos humanos en todos los campos temáticos es un proceso gradual que lleva tiempo.

Asimismo, es importante tener presente que, por lo general, las competencias para una cultura democrática no se utilizan de manera aislada. El comportamiento competente requiere la utilización flexible de grupos de competencias para dar respuesta a las demandas particulares que presentan situaciones específicas. Ello es válido para los tres aspectos mencionados, como se ilustra en los recuadros siguientes.

La enseñanza y el aprendizaje

En la educación formal, el proyecto pedagógico oficial de la escuela, reflejado en el currículo y la planificación de las clases, la metodología educativa y las actividades extraescolares, ofrece diversas oportunidades para el aprendizaje acerca de la democracia y los derechos humanos.

Por lo que respecta al currículo, las competencias para una cultura democrática pueden integrarse en el programa académico del centro:

- ▶ como una nueva asignatura o un nuevo curso;
- ▶ en diferentes asignaturas del plan de estudios;
- ▶ como tema transversal integrado en los planes de estudio de algunas, o todas, las asignaturas.

Para más información sobre este punto, véase el capítulo 1, que trata del currículo.

Las metodologías pedagógicas y los entornos de aprendizaje pueden tener una gran influencia en los alumnos en cuanto al desarrollo de las competencias para una cultura democrática ya que, en particular, les permiten tener una experiencia de la democracia y de los derechos humanos en acción en el aula. Para favorecer ese aprendizaje experiencial es recomendable:

- ▶ velar por que en el aula reine un espíritu positivo en el que los alumnos puedan debatir abiertamente en toda seguridad sus puntos de vista, incluso si fueran polémicos, creando en la clase un entorno abierto, participativo y respetuoso en que todos puedan compartir sus experiencias y expresar sus opiniones y emociones, y en el que los alumnos participen en el establecimiento y el respeto de reglas básicas como escuchar y respetar a los demás;
- ▶ crear oportunidades que promuevan la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje; por ejemplo, mediante la evaluación por sus compañeros, la formulación de preguntas a otros alumnos o actividades de investigación conjunta;
- ▶ facilitar formas de aprendizaje cooperativo en todas las áreas del plan de estudios mediante la introducción de diferentes tipos de trabajo en equipo y en grupo, por ejemplo, el trabajo en parejas y en grupos pequeños o grandes;
- ▶ encontrar modos de fomentar la colaboración entre profesores para incluir las CCD en todas las materias y para reflexionar sobre la manera en que su labor docente puede facilitar, o entorpecer, la equidad y la igualdad de acceso

al aprendizaje; y también participar en actividades de investigación-acción para familiarizarse con métodos para incluir las CCD en la labor docente y la evaluación;

- ▶ crear oportunidades que promuevan experiencias positivas y valiosas para los alumnos cuando estos participan en proyectos centrados en cuestiones que tienen importancia para ellos;
- ▶ permitir a los alumnos que exploren y descubran formas alternativas de ver las cosas; que analicen perspectivas diferentes y debatan alternativas con los compañeros; que participen en la toma de decisiones que atañen al grupo o al centro escolar, y que tomen parte en acciones destinadas a producir los cambios correspondientes.

Para mayor información sobre este punto, véase el capítulo 2, dedicado a la pedagogía.

Las actividades extracurriculares ofrecen también numerosas oportunidades para el desarrollo y la práctica de las competencias democráticas. Por otra parte, pueden también estimular la participación activa de los alumnos en cuestiones que concierne tanto a la escuela como a la sociedad. Por ejemplo, se puede:

- ▶ planificar y realizar una actividad que abarque el conjunto de la escuela, o parte de ella, relacionada con un aspecto de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, como, por ejemplo, un programa de divulgación o un estudio de las condiciones económicas del barrio;
- ▶ organizar grupos, actividades o proyectos, fuera de los horarios de clase, que estén relacionados con la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos como, por ejemplo, grupos de discusión, clubes de debate o iniciativas ciudadanas.

Las prácticas pedagógicas democráticas pueden movilizar grupos de competencias. Por ejemplo, una conversación sobre un tema delicado o controvertido, cuando tiene lugar en un ambiente de seguridad, que permita la expresión de todo tipo de argumentos y puntos de vista, al tiempo que se fomenta la toma de posiciones, podría:

- favorecer el desarrollo de la confianza en sí mismo y de la empatía;
- consolidar las capacidades de análisis y pensamiento crítico;
- desarrollar la tolerancia a la ambigüedad;
- contribuir a la valorización de la democracia y la equidad;
- reforzar el conocimiento y la comprensión crítica del tema abordado.

Gobernanza y cultura escolar

La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión y la gobernanza de la escuela depende en gran medida de diferentes aspectos de su cultura organizativa: el enfoque de liderazgo; la visión; el sistema de gobernanza y los procesos de toma de decisiones; la participación de los alumnos, y la atmósfera

general. El enfoque democrático de la gobernanza escolar contribuye a crear una cultura de apertura y confianza en el centro escolar y a mejorar las relaciones entre todos los concernidos.

Un entorno escolar inclusivo, seguro y acogedor, caracterizado por las relaciones positivas entre los miembros del equipo, y entre estos y los alumnos, y en el que todos sientan que cumplen una función y que sus derechos humanos son respetados, facilitará aún más el desarrollo de las competencias para una cultura democrática. Con este fin, la administración del centro, los profesores, los padres, los alumnos y demás concernidos pueden aunar esfuerzos para hacer más democrática la gobernanza y el entorno de la escuela. Esto incluye, en particular, el enfoque del centro en materia de gestión y toma de decisiones; las políticas, las normas y los procedimientos escolares; la participación de los alumnos, y el ambiente escolar en general. Esos esfuerzos pueden incluir acciones concretas como las propuestas a continuación.

Dirección y gestión de la escuela (incluidos la planificación, la evaluación y el desarrollo de un centro escolar)

- ▶ Adoptar un estilo de dirección basado en el respeto de los derechos humanos, los principios democráticos, el trato igualitario, la participación en la toma de decisiones y la obligación de rendir cuentas.
- ▶ Fomentar la participación de todos en un examen general del entorno escolar y de su capacidad para promover la ciudadanía democrática y el respeto de los derechos humanos (incluida la coherencia de los programas, las actividades extraescolares y la gobernanza de la escuela). Son muy útiles, por ejemplo, las reuniones de evaluación, las observaciones, los intercambios con los delegados de los alumnos, las encuestas en toda la escuela y las observaciones y comentarios de los padres y los actores comunitarios, etc.

Toma de decisiones

- ▶ Establecer estructuras y procedimientos de toma de decisiones inclusivos y participativos, que permitan a los profesores, los alumnos y los padres participar en la definición de las prioridades y en las decisiones en materia de políticas, por ejemplo, mediante la representación en consejos escolares y grupos de trabajo, grupos de discusión o reuniones de consulta.

Políticas, reglas y procedimientos

- ▶ Elaborar políticas escolares, o revisar las existentes, que reflejen los valores y principios de la ciudadanía democrática y de los derechos humanos, incluidas las políticas generales sobre cuestiones como la igualdad y la orientación sexual, y las intervenciones especiales centradas, por ejemplo, en la lucha contra el acoso escolar.
- ▶ Introducir en la escuela normas de funcionamiento que garanticen la igualdad de trato y de acceso para todos los alumnos, profesores y otros miembros del personal, independientemente de su origen étnico, identidad cultural, estilo de vida o creencias, y establecer procedimientos para la resolución pacífica y participativa de conflictos y disputas.

Participación de los alumnos

- ▶ Dar a los alumnos la oportunidad de expresar sus puntos de vista sobre cuestiones que les conciernen, relativas tanto a la escuela como a temas más amplios. Alentar su participación en los procesos de toma de decisión en la escuela y en la comunidad, mediante discusiones en clase; consejos de alumnos; encuestas y buzones de sugerencias; representación en grupos de trabajo y grupos sobre política escolar, o presentaciones en asambleas escolares y en clubes de debate.
- ▶ Velar por que los enfoques para alentar la participación de los alumnos son genuinos, es decir, que la participación se concibe como un ejercicio del poder y un medio de asumir responsabilidades, al tiempo que se dejan claras sus condiciones y limitaciones para evitar que la participación no sea más que ilusoria o simulada.

La participación de los alumnos y las formas inclusivas de toma de decisiones contribuyen significativamente al desarrollo de las CCD en la medida en que los alumnos tienen un aprendizaje experiencial (aprendizaje por la experiencia). Esta dimensión de la vida escolar favorece el desarrollo de los grupos de competencias siguientes:

- civismo, responsabilidad y confianza en sí mismo;
- capacidades de análisis y reflexión crítica y capacidades comunicativas;
- conocimiento y comprensión crítica de la política (mecanismos de toma de decisiones);
- valoración de la democracia y la equidad.

Cooperación con la comunidad

Las relaciones de la escuela con la comunidad en general (incluidos los padres, las autoridades, las ONG, las universidades, las empresas, los medios de comunicación, el personal sanitario y otros centros escolares) favorecen el desarrollo de una cultura democrática en la escuela. La colaboración con ONG, por ejemplo, ofrece nuevas posibilidades de formación, visitas de expertos y apoyo a proyectos. El estrechar vínculos con la comunidad puede también ayudar a las escuelas a abordar problemas que conciernen a toda la comunidad. La cooperación de las escuelas con la comunidad puede adoptar diversas formas.

Participación de los padres y de la comunidad

- ▶ Animar a los padres o a miembros de la comunidad que tienen conocimientos especializados en ciertos aspectos de la educación para la ciudadanía democrática y en derechos humanos (por ejemplo, abogados, profesionales de la salud, responsables políticos o personas que trabajan en asociaciones caritativas) a contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de forma voluntaria.
- ▶ Facilitar la realización por parte de los alumnos de proyectos orientados a resolver problemas o afrontar desafíos de la comunidad, por ejemplo, en relación con la seguridad personal, la delincuencia juvenil y las personas mayores o vulnerables, etc.

Colaboración entre centros escolares

- ▶ Establecer una red de centros escolares para compartir recursos y experiencias, o unirse a una red ya existente.
- ▶ En el caso de escuelas homogéneas desde el punto de vista cultural o religioso, establecer vínculos de cooperación pedagógica con otros centros para que los alumnos puedan tener intercambios y contactos constructivos con jóvenes de diferentes orígenes étnicos o de otras creencias religiosas.
- ▶ Facilitar el diálogo en línea con alumnos de escuelas de otros países para debatir cuestiones sociales, culturales y de interés general desde diversas perspectivas nacionales y culturales, y eventualmente realizar actividades conjuntas sobre cuestiones de interés mutuo.

Colaboración con instituciones locales

- ▶ Desarrollar la colaboración con ONG, organizaciones juveniles o instituciones de educación superior, etc., para mejorar ciertos aspectos del programa escolar de ECD/EDH tanto en la escuela como fuera del ámbito escolar.
- ▶ Desarrollar la colaboración con las autoridades locales para fomentar la participación de los alumnos en las estructuras oficiales de gobernanza como, por ejemplo, los consejos municipales de la juventud, y alentar a las autoridades locales a que soliciten activamente las opiniones de los alumnos sobre cuestiones pertinentes para la vida de los jóvenes, con el fin de fomentar su civismo activo y su participación política.
- ▶ Desarrollar vínculos de colaboración con organizaciones religiosas o confesionales de la comunidad local para facilitar las visitas de los alumnos a instituciones religiosas y lugares de culto, así como las visitas a la escuela de miembros de las comunidades religiosas.
- ▶ Desarrollar la colaboración con grupos de defensa de los derechos humanos, para llevar a cabo acciones conjuntas de lucha contra el racismo o en favor de las personas LGBTQ, los derechos de las mujeres, los derechos de los niños y otros temas en los que los alumnos expresen interés.

Las actividades y los programas realizados en colaboración con la comunidad en general son muy adecuados para el desarrollo de grupos de competencias que combinan la adquisición de nuevos conocimientos y la comprensión crítica, así como para el desarrollo de competencias y actitudes basadas en la experiencia. Los proyectos de los alumnos destinados a resolver problemas o dificultades que aquejan a la comunidad local, por ejemplo, llevan a los alumnos a relacionarse con personas de fuera y a descubrir fenómenos desconocidos. Asimismo, conducen a la autorreflexión y modificación de las actitudes, y pueden:

- contribuir al civismo, la responsabilidad y la confianza en sí mismo;
- aumentar la empatía;
- desarrollar la flexibilidad y la adaptabilidad, así como la capacidad de cooperación;
- fomentar el conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo, así como de las culturas, la sociedad y el medio ambiente.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los posibles beneficios que pueden derivarse de la aplicación del enfoque escolar integral por lo que se refiere al desarrollo de las competencias de una cultura democrática en los alumnos, las escuelas y las comunidades.

En los alumnos

- ▶ Aumento de la empatía entre los alumnos.
- ▶ Mejora de la cooperación con los compañeros y los profesores, etc.
- ▶ Mayor atención a las opiniones de los compañeros.
- ▶ Mayor sentido de responsabilidad (respecto del propio aprendizaje y del entorno escolar).
- ▶ Fomento del civismo (los alumnos muestran mayor interés por los problemas de la comunidad).
- ▶ Mayor respeto hacia sus compañeros y profesores.

En las escuelas/clases

- ▶ Los profesores se sienten más confiados en cuanto a la aplicación de la educación para la ciudadanía democrática y en derechos humanos.
- ▶ Empleo más frecuente de métodos pedagógicos interactivos en los cursos que integran elementos de educación para la ciudadanía democrática y en derechos humanos.
- ▶ Entorno de aprendizaje más positivo en las escuelas, basado en la apertura y la confianza.
- ▶ Mayor colaboración, sobre todo entre los alumnos y los profesores, entre todos los docentes, entre la dirección de la escuela y el equipo, y entre los profesores y los padres.

En la comunidad

- ▶ Más posibilidades de que los alumnos tengan experiencias concretas del funcionamiento de la democracia gracias a la colaboración con ONG y autoridades locales.
- ▶ Más posibilidades de formación para los profesores, y de apoyo por parte de expertos, para la realización de iniciativas basadas en los principios de la democracia y de los derechos humanos gracias a la colaboración con actores de las comunidades locales.

Aplicación concreta del enfoque escolar integral para desarrollar las CCD en los alumnos

A nivel operativo, la aplicación del enfoque escolar integral en lo referente a las CCD conlleva un cambio de orientación: el énfasis se pone no en el desarrollo de competencias estrictamente individuales sino en la creación de un entorno de aprendizaje democrático que facilite la adquisición y puesta en práctica de grupos de competencias democráticas.

Desde este punto de vista, la adopción del enfoque escolar integral en lo referente a las CCD ofrece a los centros escolares una excelente oportunidad de desarrollo, y

los lleva a plantearse cuál es la mejor manera de fortalecer la dimensión democrática en aspectos fundamentales de la vida escolar como la enseñanza y el aprendizaje; la gobernanza y la cultura escolar, y la cooperación con la comunidad. El desarrollo de una cultura democrática en la escuela y de las competencias correspondientes en los alumnos pasa a ser así una de las misiones de la escuela.

La aplicación del enfoque escolar integral puede adoptar diversas formas. A continuación, se presentan algunos principios fundamentales, así como un posible proceso de aplicación en cinco etapas.

Principios fundamentales

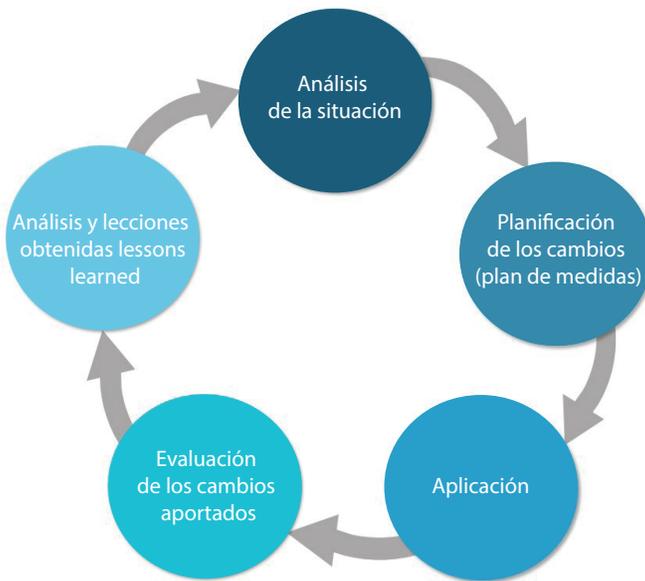
- ▶ *Respetar el contexto local y las formas de trabajo locales.* Una cultura democrática no puede imponerse a una sociedad desde el exterior, sino que debe ser el producto del empeño de todos los ciudadanos. Del mismo modo, una cultura escolar de la democracia no puede imponerse desde el exterior; su creación requiere la implicación de todas las partes interesadas.
- ▶ *Brindar a todas las partes interesadas los medios para elaborar sus propias soluciones a los problemas sobre la base de una evaluación de la situación.* No existe una única solución aplicable a todas las dificultades que enfrentan las personas en diferentes instituciones y países. Con todo, la evaluación de la situación actual de una escuela, incluidas sus necesidades y capacidades, permite a las principales partes interesadas comprender mejor los retos específicos que enfrentan e idear respuestas apropiadas. A su vez, ello aumenta el sentido de responsabilidad y la motivación para el cambio.
- ▶ *Fomentar el aprendizaje por la práctica mediante la participación de todas las partes interesadas.* La mejor manera de desarrollar las competencias democráticas es mediante la práctica diaria, en particular la toma de decisiones participativas, las relaciones fundamentadas en el respeto y la igualdad, y los métodos pedagógicos democráticos. Este objetivo puede alcanzarse solo cuando existe una colaboración sostenida de todos los interesados (alumnos, profesores, directores de centros escolares, padres, autoridades locales y otros agentes de la comunidad), lo que subraya la importancia de un enfoque integral de las instituciones educativas para la promoción del aprendizaje y la cultura democrática.
- ▶ *Integrar la consolidación de las capacidades en el proceso de planificación escolar.* Los cambios introducidos en la cultura escolar son más sostenibles cuando se integran en el proceso oficial de planificación.
- ▶ *Apoyar proyectos e iniciativas locales a largo plazo.* Superar la resistencia al cambio y modificar las relaciones y las prácticas en las escuelas requiere tiempo y esfuerzos. Exige también dedicación, ya que no se pueden lograr cambios sistémicos solo con esfuerzos aislados. El apoyo a largo plazo es fundamental para obtener resultados tangibles y sostenibles.

Aplicación en cinco etapas

A continuación, se presenta un proceso en cinco etapas que las escuelas pueden seguir para fortalecer su dimensión democrática mediante la adopción de un enfoque

integral que propicia la creación de una cultura escolar de la democracia y al desarrollo de las competencias correspondientes en los alumnos.

1. Hacer un análisis de la situación, con el fin de identificar la manera en que se integran en la vida escolar los principios de la democracia y de los derechos humanos. Ese examen debe incluir los puntos fuertes y débiles, y contar con la participación de todas las partes interesadas (por ejemplo, evaluaciones del conjunto de la escuela y Análisis FODA.⁸).
2. Identificar campos en que se pueden introducir cambios y elaborar un plan de acción que incluya actividades concretas destinadas a lograr esos cambios (por ej., definición de las CCD como resultados de aprendizaje esperados).
3. Aplicar ese plan de acción con la cooperación de la comunidad escolar.
4. Evaluar el progreso alcanzado y las repercusiones del trabajo realizado.
5. Compartir las lecciones derivadas del proceso con todos los participantes, así como con otras escuelas, y planificar nuevas acciones en consecuencia.



Conclusiones y perspectivas

Es recomendable que todos los interesados consideren el valor añadido que aporta el enfoque escolar integral para el desarrollo de una cultura democrática en el centro y las competencias correspondientes en los alumnos. Numerosas investigaciones demuestran que cuando los alumnos evolucionan en un entorno de aprendizaje idóneo en el que pueden estudiar, comprender y poner en práctica los valores y principios de la democracia y de los derechos humanos, es más probable que:

- ▶ tengan un nivel más elevado de civismo;
- ▶ apoyen los valores de la democracia;

8 Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de la institución (FODA).

- ▶ comprendan sus derechos, así como sus obligaciones, respecto de otras personas;
- ▶ se solidaricen con los derechos de los demás;
- ▶ desarrollen mayor capacidad de razonamiento y de pensamiento crítico;
- ▶ desarrollen identidades positivas y socialmente responsables;
- ▶ desarrollen la cooperación y las relaciones positivas con sus compañeros basadas en la escucha, el respeto y la empatía;
- ▶ acepten la responsabilidad de sus propias decisiones;
- ▶ desarrollen actitudes positivas en lo que concierne a la inclusión y la diversidad en la sociedad;
- ▶ se comprometan con las cuestiones políticas y sociales;
- ▶ se sientan empoderados como ciudadanos para luchar contra la injusticia, la desigualdad y la pobreza en el mundo;
- ▶ participen en el futuro en actividades que potencien la democracia.

En resumen, la adopción del enfoque escolar integral con el fin de promover una cultura escolar de la democracia y desarrollar las competencias correspondientes en los alumnos puede aportar una valiosa contribución para que los jóvenes lleguen a ser ciudadanos informados, sensatos, responsables, comprometidos y empoderados.

Fuentes

Amnistía Internacional (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnistía Internacional, Londres, disponible en: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Centro Europeo Wergeland (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.), disponible en: www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

Consejo de Europa (2007), *Democratic governance of schools*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Consejo de Europa (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Consejo de Europa (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Consejo de Europa/Centro Europeo Wergeland (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.), disponible en: www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Consejo de Europa/Centro Europeo Wergeland (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, disponible en: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Comisión Europea /Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*, disponible en: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 1, págs. 35-48.

Institute of Education UCL, Hunt F. y King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Informe de investigación núm. 13 para el Programa Mundial de Aprendizaje, Programa Mundial de Aprendizaje/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, realizado por encargo del Consejo de Europa y el Centro Europeo Wergeland, Reino Unido, disponible en: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OCDE (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*, disponible en: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OCDE (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, París.

OSCE/OIDDH, Consejo de Europa, ACNUDH y UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*, disponible en: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. y Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universidades de Sussex y Brighton, disponible en: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, Nueva York, disponible en: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Ginebra, disponible en: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; presenta una breve comparación de tres programas existentes; incluye repercusiones y desafíos, págs. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, Londres, disponible en: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. y Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. y Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", *Coyote* núm. 14, marzo, Consejo de Europa y Comisión Europea, disponible en: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



Capítulo 6

Las CCD y el fomento de la resiliencia frente a la radicalización que lleva al extremismo violento y al terrorismo

Resumen

- ▶ ¿A quién va dirigido este capítulo?
- ▶ Objetivo y sinopsis
- ▶ Utilidad del Marco para reforzar la resiliencia frente a la radicalización
- ▶ Definición de radicalización, extremismo violento y terrorismo
- ▶ Variabilidad del proceso de radicalización
- ▶ Condiciones que pueden llevar a la radicalización
- ▶ Resiliencia frente a la radicalización
- ▶ Utilidad del Marco para reforzar la resiliencia frente a la radicalización
- ▶ ¿Cómo alcanzar esos objetivos en la práctica?
- ▶ Recomendaciones
- ▶ Fuentes
- ▶ Lecturas complementarias

¿A quién va dirigido este capítulo?

Este capítulo va dirigido a:

- ▶ los responsables políticos y los responsables de formular políticas en materia de gobernanza democrática, los poderes públicos, la integración y la cohesión sociales, la policía, la seguridad y la educación;
- ▶ los educadores responsables de la integración y la cohesión social, así como del bienestar y la seguridad de los alumnos (como los directores y otros miembros de la dirección de los centros escolares);
- ▶ los profesionales de la educación;
- ▶ los padres, las asociaciones de padres y los consejos escolares;
- ▶ la policía, los miembros de los servicios de seguridad y otras entidades estatales que participan en la prevención del extremismo violento y del terrorismo.

En este capítulo se ha evitado el empleo de términos demasiado técnicos para facilitar la lectura de los lectores no especializados en las cuestiones relativas a la radicalización que lleva al extremismo violento.

Objetivo y sinopsis

En este capítulo se explica por qué la educación basada en el *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática* (en adelante, el Marco) desempeña un papel fundamental en la prevención de la radicalización que lleva al extremismo violento y al terrorismo. El Marco hace hincapié en la importancia de la educación para que los jóvenes puedan adquirir las competencias necesarias para una cultura democrática. Esas competencias aumentan la resiliencia de las personas frente a las condiciones que pueden llevar a la radicalización, y aumentan su resistencia a comportamientos deshumanizantes y al uso de la violencia como medio de resolver conflictos. Además, el desarrollo de esas competencias aumenta la capacidad y la inclinación de las personas para contribuir a una sociedad inclusiva y para efectuar cambios mediante la expresión y la acción democrática pacíficas en lugar de la violencia.

Para que este enfoque pueda arrojar sus frutos, las instituciones estatales deben garantizar que sus estructuras responden a los intereses de los ciudadanos y, además, consolidar su legitimidad mediante un diálogo participativo y un sólido compromiso democrático. Por otra parte, es necesario que adopten las medidas correspondientes que permitan abordar los problemas más amplios de la desigualdad, la discriminación y la exclusión a que se ven confrontadas las poblaciones marginadas. Esa estrategia está fundamentada esencialmente en la creación de una sociedad democrática y basada en los derechos humanos.

El enfoque preconizado en este capítulo tiene el fin de prevenir el inicio del proceso de radicalización que lleva al extremismo violento (en lugar de emplear la educación para luchar contra la radicalización una vez iniciado ese proceso). En otras palabras, el enfoque basado en el Marco es preventivo y no reactivo.

En este capítulo se abordan dos planes de acción adoptados por el Consejo de Europa: el Plan de Acción sobre la lucha contra el extremismo violento y la

radicalización que lleva al terrorismo, y el Plan de Acción sobre la construcción de sociedades inclusivas.

Utilidad del Marco para reforzar la resiliencia frente a la radicalización

El Marco es útil para reforzar la resiliencia ante las condiciones que pueden conducir a la radicalización porque las competencias que contiene son precisamente las que los jóvenes necesitan para:

- ▶ analizar de manera crítica, evaluar, cuestionar y rechazar el extremismo violento y los mensajes, la propaganda y la retórica terrorista;
- ▶ evitar los razonamientos simplistas fundados en la oposición entre “nosotros” y “ellos”; comprender la complejidad de los problemas sociales y políticos, y aceptar que no siempre es posible resolver esos problemas de manera adecuada mediante respuestas o soluciones simplistas;
- ▶ comprender, entender y valorizar, haciendo gala de imaginación, las creencias, las perspectivas y las visiones del mundo de otras personas, y reconocer que pueden ser tan válidas como las propias cuando se miran desde su punto de vista;
- ▶ comprender y apreciar el hecho de que los medios democráticos no violentos son instrumentos eficaces para que los ciudadanos expresen de manera pacífica sus puntos de vista y opiniones, lidien con las diferencias de opinión y defiendan causas políticas y sociales;
- ▶ valorizar la dignidad humana, los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, la justicia y el Estado de derecho.

Definición de radicalización, extremismo violento y terrorismo

La definición de cuatro de los términos esenciales empleados en este capítulo (radicalización, extremismo, extremismo violento y terrorismo) no está exenta de controversias, ya que los conceptos básicos difieren entre diversos autores. A continuación, se define el significado específico que tienen esos cuatro términos en el presente capítulo, y se destaca su relación con los conceptos de los derechos humanos y la democracia.

¿Qué es la radicalización?

Un radical es una persona que aboga por un cambio fundamental y drástico de un sistema social o político, o por una reestructuración profunda de ese sistema. Por lo tanto, el término “radicalización” denota no sólo a quienes utilizan la violencia para intentar conseguir una reforma profunda, sino también a quienes proponen utilizar medios legítimos y pacíficos para conseguir sus fines. Con todo, este capítulo se centra únicamente en los radicales que propugnan o utilizan el extremismo violento o el terrorismo para intentar conseguir un cambio social o político. Por lo tanto, a los efectos de este capítulo, se entenderá por “radicalización” el proceso que lleva a una persona a apoyar, defender, facilitar o utilizar el extremismo violento o el terrorismo para lograr un cambio del orden social o político.

¿Qué es el extremismo?

Desde el punto de vista de los derechos humanos, el término “extremismo” puede definirse como toda posición que se desvíe considerablemente de las normas que prevalecen en una sociedad; que adopte creencias muy poco convencionales en desacuerdo con las que predominan en la sociedad; o que propugne objetivos desmesurados o medios inaceptables para alcanzar esos objetivos. Por lo tanto, si el comportamiento asociado a una posición extremista no socava ni viola los derechos humanos de otras personas, o no pretende introducir un cambio social o político no democrático, esa posición es digna de respeto. En virtud del Convenio Europeo de Derechos Humanos, las personas que adoptan una posición extremista tienen derecho, como todas las demás, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, a la libertad de expresión y a la protección contra la discriminación, independientemente de lo atípica o extraña que los demás consideren su posición.

Sin embargo, en el caso de quienes adoptan una posición extremista que socava, amenaza o viola los derechos humanos y las libertades de los demás, que implica métodos no democráticos, o se propone introducir un cambio social o político no democrático, es necesario imponer restricciones a esas personas. Esas prohibiciones deben estar prescritas en la ley, ser necesarias para proteger a los demás miembros de una sociedad democrática, y ser proporcionales a esa necesidad.

¿Qué es el extremismo violento?

El “extremismo violento” es una posición extremista que apoya, preconiza o utiliza la violencia. El extremismo violento no tiene necesariamente un objetivo social o político transparente. Por ejemplo, puede servir para expresar el odio contra los miembros de un determinado grupo racial, étnico, nacional, religioso o cultural contra el que se dirige la violencia directamente, sin otro objetivo explícito. Sin embargo, muchos extremistas violentos tienen un objetivo social o político principal que tratan de alcanzar recurriendo a la violencia.

El ejercicio de la violencia contra otras personas constituye el acto más profundamente antidemocrático y la máxima violación de la dignidad y los derechos de las personas. Toda sociedad democrática debe oponerse al extremismo violento y combatirlo.

¿Qué es el terrorismo?

El terrorismo es un fenómeno más complejo que el extremismo violento. Es una forma particular de extremismo violento que consiste en generar terror para alcanzar objetivos políticos. El término “terrorismo” puede definirse como una acción violenta, o la amenaza de una acción violenta, sin ninguna restricción jurídica o moral, destinada a sembrar miedo, temor, ansiedad o terror en una población. En el terrorismo, las víctimas inmediatas de la violencia son elegidas, tanto al azar como de forma selectiva, entre la población contra la que va dirigida la violencia con el fin de generar un mensaje político basado en amenazas. Ese mensaje está concebido para manipular a los destinatarios (el gobierno, la colectividad o un sector de la colectividad), y para intimidar, desmoralizar, desestabilizar, polarizar, provocar o coaccionar a los

destinatarios con la esperanza de lograr, debido a la inseguridad engendrada por los actos cometidos, un resultado deseado por el autor de esos actos.

A lo largo de los años, el terrorismo ha sido empleado por muchos tipos de autores: individuales, subestatales, estatales, patrocinados por Estados y transnacionales (el terrorismo de Estado se ha utilizado en guerras de conquista y para subyugar a poblaciones y grupos opositores).

Razones del recurso al extremismo violento y al terrorismo

El extremismo violento y el terrorismo se han utilizado para defender muchas causas radicales en diferentes períodos históricos. Esos dos fenómenos no están ligados exclusivamente a una sola causa, y no son fenómenos nuevos, ya que su presencia se ha hecho sentir en las sociedades europeas a lo largo de la historia.

En este capítulo se aborda la radicalización que lleva al extremismo violento y al terrorismo, independientemente de la causa específica reivindicada.

Variabilidad del proceso de radicalización

Las investigaciones sobre el proceso de radicalización revelan que no hay una sola vía que conduzca a los individuos radicalizados a abrazar el extremismo violento o el terrorismo. Tampoco hay un único perfil psicológico ni un conjunto de características demográficas comunes a todas esas personas. En realidad, las personas radicalizadas que propugnan el extremismo violento o el terrorismo proceden de diversos entornos sociales, tienen diferentes motivaciones personales, y han experimentado muy diversas circunstancias o condiciones que las han arrastrado por ese camino, o las han hecho abandonarlo. Por otra parte, muchas personas no se radicalizan a pesar de experimentar exactamente el mismo conjunto de condiciones que llevan a algunas otras a radicalizarse.

Por otra parte, la radicalización no es necesariamente un proceso lineal directo en el que se va profundizando de manera progresiva la entrega a la causa del extremismo violento o el terrorismo, que culmina con la adopción de la vía de la violencia. En realidad, la evolución de algunas personas es más variable y compleja: aceptan o rechazan el extremismo violento en función de los entornos y de las personas específicas que encuentran en sus actividades cotidianas.

Asimismo, no todas las personas que terminan adoptando posiciones basadas en el extremismo violento o el terrorismo consideran necesariamente la posibilidad de cometer actos violentos. Entre quienes se han convertido a una causa extremista violenta o terrorista existen diferentes niveles de implicación o de compromiso con esa causa. Algunos pueden estar listos y dispuestos a recurrir a la violencia, otros pueden estar dispuestos sólo a brindar ayuda en el uso de la violencia (por ejemplo, proporcionando fondos o ayuda material a quienes cometen esos actos de violencia), mientras que otros pueden abogar por el uso de la violencia, pero no están dispuestos a participar en actos de violencia ni a prestar ayuda. Al igual que ocurre en todos los grupos sociales, en los grupos extremistas y terroristas violentos suele haber una gran diversidad interna. Ahora bien, es importante señalar que prestar ayuda a extremistas violentos o a terroristas conlleva las mismas consecuencias morales y jurídicas que el cometer los actos de violencia.

Condiciones que pueden llevar a la radicalización

Hay estudios que revelan que gran número de circunstancias pueden llevar a la radicalización. Esas circunstancias pueden dividirse en dos categorías principales: los factores predisponentes y las condiciones propicias. Durante la lectura de las siguientes descripciones, debe tenerse presente que los diferentes subconjuntos de condiciones que entran en juego varían de una persona a otra; que no es probable que ninguna circunstancia por sí sola conduzca a la radicalización, y que, incluso en el caso en que coincidan muchas condiciones, ello no basta necesariamente para que una persona siga la senda del extremismo violento o del terrorismo, sobre todo si esa persona tiene competencias que la hacen resistente a la propaganda y la retórica extremista violenta y terrorista.

En los siguientes párrafos se presentan descripciones que, en todos los casos, son reflejo de los resultados de trabajos de investigación. Las personas interesadas en obtener más información sobre las diferentes condiciones pueden consultar las fuentes incluidas en la sección de lecturas complementarias al final de este capítulo.

Factores predisponentes

La radicalización puede obedecer a uno o más de los siguientes factores, que van desde lo personal hasta lo social y lo político (se señala que el orden de presentación no tiene ningún significado particular).

Antecedentes familiares problemáticos

Algunas personas se han criado en familias caracterizadas por relaciones conflictuales y por la violencia en el hogar; los padres podrían ser drogadictos, padecer enfermedades mentales, o maltratar a sus hijos. Es probable que una persona que ha crecido en una familia marcada por uno o varios de esos problemas no haya recibido durante su desarrollo apoyo intelectual, emocional y conductual adecuados. Es más probable que hayan tenido una supervisión deficiente y hayan sido objeto de una disciplina estricta pero errática. Las personas provenientes de esos entornos tienen más probabilidades de fracasar en sus estudios, son más propensas a tener un comportamiento delictivo y también muestran una predisposición a la violencia y a los comportamientos agresivos.

Desapego de otras personas o de la sociedad

El desapego de los padres y otros familiares; la alienación de los compañeros; la sensación de aislamiento de otras personas; la falta de sentido de pertenencia a un grupo social, y el aislamiento social pueden ser causas de inseguridad emocional, vulnerabilidad y soledad. Las personas socialmente aisladas corren el riesgo de radicalización porque la pertenencia a un grupo extremista les proporciona inmediatamente los lazos de amistad y camaradería de que podrían estar carentes.

Trastornos de la identidad personal

Hay personas que tienen una identidad difusa, confusa, incierta o inestable. No tienen un sentido claro y estable de sí mismas y no saben a ciencia cierta cómo

describirse o definirse a sí mismas, cuál es su propósito en la vida, cuáles son sus verdaderos intereses o cuáles deberían ser sus ambiciones futuras. La incertidumbre acerca de la identidad personal puede existir en cualquier momento y limitarse a unos pocos aspectos. Sin embargo, esa inseguridad puede ser más general y tener muy diversas ramificaciones. Ese tipo de problemas de identidad es frecuente durante la adolescencia y el inicio de la edad adulta, y puede ir aparejado de falta de confianza en sí mismo, o de sentimientos de inseguridad o inestabilidad. Como las organizaciones extremistas violentas y terroristas ofrecen una sensación de certidumbre y proporcionan a sus miembros una fuerte identidad basada en una feroz lealtad a la causa que defienden, pueden resultar atractivas para las personas que tienen problemas de identidad personal.

Una manera de razonar simplista

El modo de pensar y los tipos de razonamiento varían considerablemente de una persona a otra. Algunas tienen una manera de razonar muy simplista y prefieren respuestas simples, definitivas y claras a sus preguntas en lugar de respuestas ambiguas o matizadas. Tienen una concepción simplista de los grupos sociales, basada en la oposición entre “nosotros” y “ellos”, y suelen considerar a los demás como amigos o bien como enemigos. Hacen generalizaciones excesivas e ignoran las excepciones y las alternativas; rechazan rápidamente los puntos de vista divergentes y, por lo general, no están dispuestas a cambiar su forma de pensar. Los estudios han demostrado que las personas con este estilo de pensamiento simplista son más dadas a recurrir a la vía del conflicto; son menos propensas a emplear la colaboración y el compromiso para resolver los conflictos; carecen de empatía por los miembros de otros grupos sociales, y son más proclives a adoptar posiciones dogmáticas y autoritarias. Esas personas están más dispuestas a respaldar el extremismo violento.

Falta de exposición a modelos positivos y a puntos de vista alternativos

Algunas personas no han tenido modelos de conducta positivos en los primeros años de sus vidas; en sus entornos cotidianos han encontrado sólo contados puntos de vista y perspectivas limitadas, y en su familia o en la escuela no han estado expuestos al análisis, la reflexión o el diálogo sobre valores, actitudes o cuestiones sociales. El contacto con otras personas que tienen comportamientos altruistas y respetuosos; la relación con personas instruidas, y el conocimiento de una amplia variedad de ideas, opiniones y reflexiones, gracias a la lectura o a la interacción con otras personas, puede disuadir a quienes hubieran podido sentirse atraídos por el extremismo violento de seguir la senda de la violencia. Cuando no tienen la buena suerte de crecer en un ambiente propicio, las personas son más proclives a dejarse arrastrar por el extremismo violento.

Racismo y discriminación

Cuando los miembros del grupo racial, étnico o religioso al que pertenece una persona son continuamente objeto de racismo, discriminación y hostilidad, o cuando una persona ha experimentado en carne propia acoso, victimización o ataques debido a su raza, etnia o religión, existen mayores riesgos de que la persona se

radicalice. Esto se debe a que los sentimientos de humillación, resentimiento e ira despertados por el racismo y la discriminación pueden ser importantes impulsores de la transición al extremismo violento.

Pobreza y marginalidad

El racismo y la discriminación pueden ser causa de desempleo o subempleo. Esto, a su vez, puede crear privaciones económicas, obstáculos a la movilidad social, limitación de las oportunidades socioeconómicas, exclusión y marginación. Todas esas condiciones pueden predisponer a la radicalización. Por otra parte, una persona puede sentir que no tiene perspectivas de movilidad social o que tiene solamente oportunidades limitadas incluso cuando no es víctima de racismo o de discriminación (por ejemplo, en el caso de los miembros desfavorecidos de un grupo mayoritario).

Cuando las personas comparan su situación con la de los demás, y se dan cuenta de que, en comparación, tienen muchos menos recursos de los que deberían tener, de que existen obstáculos que se oponen a su entrada en la sociedad, y de que no tienen perspectivas de un futuro exitoso o próspero, su sensación de injusticia y desigualdad puede generar muchas emociones de diverso tipo como la frustración, el resentimiento y la ira. Esas emociones pueden desencadenar el proceso de radicalización, especialmente si la persona cree que su situación personal no puede mejorar empleando medios legítimos.

Reivindicaciones e injusticias

El racismo, la discriminación, la privación y la marginación no son los únicos fenómenos que pueden llevar a la radicalización. La indignación y la rabia por otras injusticias también pueden desencadenar el proceso. Por ejemplo, las reclamaciones contra la policía o los medios de comunicación debido a su cobertura sesgada de los problemas de las minorías; la cólera por las violaciones de los derechos humanos; la oposición a la política exterior de un país y sus agresiones en el extranjero, y la percepción de un doble rasero en las políticas gubernamentales, pueden avivar la voluntad de actuar contra la injusticia. Las reclamaciones por las injusticias cometidas contra los miembros de su grupo cultural pueden ser un factor de motivación especialmente poderoso. Cuando las personas sienten que se han cometido graves injusticias y reclaman justicia contra los autores de las mismas, hay más probabilidades de que caigan en el extremismo violento.

Desilusión con los políticos y la política tradicional

En la actualidad existe una desilusión generalizada con los procesos políticos tradicionales; en muchos casos, se considera que la política está dominada por élites alejadas de las preocupaciones y la vida cotidiana de los ciudadanos. Cuando se considera que los partidos tradicionales no responden a las preocupaciones de la ciudadanía, o que las medidas que adoptan no son adecuadas para responder debidamente a esas preocupaciones, puede generarse desconfianza en los políticos y descontento con el sistema político. Esto puede dar lugar a sentimientos de frustración e impotencia y a un rechazo de las normas democráticas que defienden otros sectores de la población; asimismo, puede llevar a recurrir a otros modos de acción, que podrían incluir el extremismo violento.

Desilusión con las formas democráticas de participación ciudadana

Las personas pueden también sentirse desencantadas y desilusionadas con las formas democráticas de participación ciudadana. Por ejemplo, pueden sentir que los canales institucionales que deberían permitirles expresar su punto de vista son ineficaces, y que en realidad no pueden influir de manera significativa en la política pública. Esto puede dar lugar a un sentimiento de impotencia, y llevar a las personas a demostrar poco interés en participar en acciones políticas tradicionales (por ejemplo, ejercer el sufragio o escribir a un representante electo) o en formas alternativas de acción política pacífica (por ejemplo, participar en protestas, firmar peticiones). En tales circunstancias, la pertenencia a un grupo extremista violento puede darles el sentimiento de empoderamiento – sentimiento que no pueden obtener por otros medios.

Condiciones propicias

Cuando ha seguido una trayectoria personal que lleva a la radicalización como consecuencia de su exposición a uno o varios de los factores predisponentes mencionados, un individuo puede orientarse hacia el extremismo violento o el terrorismo cuando encuentra una o varias condiciones favorables. Esas condiciones suelen implicar la exposición a una ideología que justifica el recurso a la violencia.

Exposición a la ideología del extremismo violento a través de la integración en un grupo social que proporciona un sentimiento de pertenencia a una comunidad

Cuando frecuenta personas que comparten puntos de vista similares a los suyos (familiares, miembros de una comunidad local o de un grupo religioso, o miembros de un grupo de desafectos marginados) una persona puede hacer amigos y sentirse aceptado por otras personas afines. Las amistades que se crean en el seno de un grupo extremista violento pueden proporcionar un sentimiento de pertenencia y compensar los efectos de la alienación social. La radicalización por esa vía puede producirse en los llamados “lugares de vulnerabilidad”, como los entornos de proselitismo religioso, las prisiones u otros contextos que escapan a la vigilancia de las autoridades, donde los recién llegados pueden sentirse desconcertados, inquietos o inseguros. En algunos casos, los líderes del grupo o las figuras carismáticas participan en la acogida y la integración de los recién llegados. También es posible que algunos miembros del grupo actúen como modelos de conducta, contribuyan a reforzar el compromiso de la persona en las primeras etapas, faciliten su incorporación al grupo y le presente las ideas y creencias extremistas violentas del grupo. Un recién llegado puede ser muy receptivo a esas ideas si ya comparte las mismas reivindicaciones que los demás miembros del grupo y si se identifica con los que se consideran víctimas.

Exposición a la ideología del extremismo violento a través de internet o de materiales escritos

La radicalización también puede obedecer a la exposición a la ideología extremista violenta en internet o en panfletos y otros materiales impresos. Un individuo será receptivo a la ideología que encuentra en internet si ésta le ayuda a dar sentido a

sus reivindicaciones o a sus propias experiencias personales del mundo social o político. Las ideologías extremistas violentas suelen legitimar la posición que defienden exagerando las diferencias entre el grupo extremista y las víctimas de sus actos de violencia, con el tipo de razonamiento “nosotros contra ellos”. Por supuesto, el contenido específico de la ideología varía de un grupo extremista a otro, pero la mayoría de las ideologías extremistas violentas exaltan el uso de la violencia como algo honroso y prestigioso. La justificación de la violencia suele basarse en una narrativa fundamentada en la noción de opresión, según la cual “nosotros” estamos siendo atacados por “ellos”, por lo que la única opción es responder por la violencia – la que se presenta como un medio necesario y eficaz para alcanzar los objetivos del grupo. De esta forma, la ideología construye una identidad colectiva basada en una narrativa de lucha violenta, y presenta la violencia como un medio de defensa. Esa justificación redefine las concepciones del bien y del mal, lo que puede ayudar a superar los posibles reparos morales que pudiera tener la persona a la hora de defender o recurrir a la violencia. Por otra parte, las ideologías extremistas violentas suelen deshumanizar a las personas contra las que está dirigida la violencia, comparándolas con animales, lo que reduce aún más los escrúpulos morales que pudieran tener los miembros del grupo respecto del uso de la violencia.

Algunos grupos extremistas violentos y terroristas son extremadamente hábiles en el uso de internet para difundir sus ideologías. Internet ofrece numerosas ventajas a esos grupos: fácil acceso, bajo coste, escasa regulación, anonimato, rapidez de la difusión de la información, interactividad y la posibilidad de llegar a gran número de personas. Asimismo, es muy flexible, de modo que en cuanto las autoridades retiran la propaganda de un sitio web, el mismo material puede reaparecer inmediatamente en otro sitio web.

Exposición a la ideología extremista violenta que responde a otras necesidades psicológicas fundamentales de la persona

Las ideologías extremistas violentas o terroristas también pueden resultar atractivas para algunas personas ya que responden a otras necesidades psicológicas fundamentales. Por ejemplo, en el caso de individuos que tienen dificultades con su identidad personal, que están confundidos o inseguros acerca de quiénes son, o que tienen sentimientos de inseguridad y falta de confianza en sí mismos, una ideología extremista violenta o terrorista puede ofrecerles una orientación psicológica clara y motivante y el sentimiento de ser útiles. La ideología también puede proporcionarles un sentimiento de control y empoderamiento, así como cierto grado de autoestima. El compromiso con la ideología puede aumentar aún más si las personas están convencidas de que difundir un mensaje extremista y cometer acciones radicales, desafiantes o violentas les confieren un alto estatus social en su entorno social.

Exposición a la ideología extremista violenta que lleva a una toma de conciencia moral, religiosa o política

Se ha constatado también que a veces la radicalización obedece a la exposición a ideologías que estimulan un despertar de la conciencia moral, religiosa o política. Tal puede ser el caso si la ideología presenta como un deber moral o sagrado el

tomar las armas en defensa de un pueblo victimizado con el que el individuo se identifica. En algunos casos, puede tratarse de un despertar de la conciencia, es decir, la exposición puede simplemente contribuir a intensificar un compromiso religioso preexistente que lleva a la persona a adoptar una observancia religiosa cada vez más estricta. En otros casos, la toma de conciencia puede llevar a una conversión, es decir, la persona pasa de no tener creencias a adoptar un conjunto de creencias o convicciones muy estrictas y rigurosas. Aunque se ha comprobado que esos tipos de procesos han desempeñado un papel importante en la radicalización de algunos extremistas y terroristas violentos, muchas otras personas experimentan una toma de conciencia moral, religiosa o política muy similar pero no se radicalizan. No está claro por qué algunas personas, y no otras, hacen la transición al extremismo violento o al terrorismo.

Exposición a la propaganda extremista violenta que ofrece posibilidades de aventura, exaltación y heroísmo

Por último, los hombres jóvenes, en particular, pueden radicalizarse cuando están expuestos a ideologías que crean una atracción emocional positiva y les ofrecen perspectivas de heroísmo, aventura, exaltación, riesgo, emoción y peligro. Esos son precisamente los tipos de sensaciones que pueden atraer a los jóvenes varones durante su proceso de desarrollo cuando exploran su propia masculinidad. Los estudios han revelado que, en muchos casos, la propaganda terrorista juega directamente con esa atracción y presenta los campos de entrenamiento terrorista de una manera sorprendentemente similar a los parques de aventuras al aire libre donde los jóvenes pueden experimentar sensaciones fuertes y realizar sus fantasías de gloria y heroísmo. Algunos grupos extremistas y terroristas violentos son muy hábiles para adaptar sus materiales y vídeos en línea con el fin de atraer a los jóvenes. Sus técnicas de montaje de vídeo pueden estar tomadas de la televisión y el cine convencionales; la violencia representada responde a un guión y ha sido escenificada, y el teatro de operaciones puede estar maquillado de manera tal que se asemeja a un “espacio de juego”. Esos sofisticados métodos aumentan el atractivo de los vídeos en línea para los jóvenes. A veces, no sólo los hombres se sienten atraídos por el elemento de excitación. Algunas mujeres jóvenes también pueden sentirse atraídas (por ejemplo, por la idea de viajar a otro país para apoyar a combatientes heroicos en el frente o para vivir una vida espiritual abnegada en un califato).

Naturalmente, esas categorías de condiciones propicias no son mutuamente excluyentes, y es muy probable que en cada caso individual entren en juego simultáneamente varias de ellas: una persona puede radicalizarse debido a su exposición a mensajes de propaganda que han sido concebidos para responder al mismo tiempo a gran número de esas necesidades. Por ejemplo, un mensaje de propaganda puede ofrecer al individuo a la vez un sentimiento de pertenencia; explicaciones que le ayuden a interpretar sus reivindicaciones políticas; el sentimiento de tener un objetivo y de contar con los medios para alcanzarlo, y el sentimiento de autoestima. A todo lo anterior hay que añadir el atractivo adicional de la aventura, la exaltación y el heroísmo.

Por otra parte, se debe insistir una vez más en que la radicalización de las personas obedece en pocos casos a un único factor predisponente o a una sola condición

propicia. Por el contrario, la radicalización suele ser consecuencia de la combinación de varias condiciones que se interrelacionan, a veces de manera compleja, y difieren en función de las circunstancias específicas de la persona en cuestión. Además, los diferentes subconjuntos de condiciones que entran en juego varían de una persona a otra. Con todo, las personas pueden contar con recursos internos que les confieren cierta resistencia a esas condiciones. En esos casos, no se produce radicalización, incluso en presencia de un importante subconjunto de condiciones. El Marco propone un método para aumentar la resistencia de las personas frente a los factores predisponentes y a las condiciones propicias a la radicalización.

Aunque este capítulo se centra en el nivel de análisis individual (porque es a este nivel que el Marco puede ser utilizado para fomentar la resiliencia de los alumnos), no se debe olvidar que las estructuras institucionales, las desigualdades, la discriminación, el racismo y la pobreza en general son importantes factores que favorecen las condiciones que llevan a la radicalización. Ello es especialmente evidente cuando las estructuras institucionales no aportan solución a los problemas de la desigualdad y la pobreza; cuando adolecen de parcialidad y excluyen a las personas desfavorecidas, o cuando desatienden a grupos minoritarios específicos que son tratados de manera discriminatoria e injusta. En otras palabras, las estructuras institucionales pueden contribuir a la marginación de las personas, a su sentimiento de alienación y, por tanto, a su radicalización.

Resiliencia frente a la radicalización

El concepto de resiliencia

El término “resiliencia” remite a situaciones en las que las personas, a pesar de haber experimentado desventajas significativas o condiciones adversas, se desarrollan con normalidad o funcionan de manera eficaz. La resiliencia humana es una reacción habitual. Son muchas las personas que logran desarrollar estrategias que les permiten hacer frente a las condiciones a las que están sometidas, aun cuando sean muy desfavorables, e incluso alcanzar en muchos casos resultados socialmente deseables haciendo frente a adversidades de todo tipo. Por el contrario, cuando las personas no tienen estrategias adecuadas para afrontar las condiciones adversas, se producen resultados negativos o socialmente indeseables. Esto puede ocurrir cuando las personas enfrentan condiciones particularmente hostiles, cuando no reciben suficiente apoyo de parte de otras personas de su entorno, o cuando carecen de los recursos psicológicos necesarios para concebir estrategias adecuadas para hacer frente a la adversidad.

Reforzar la resiliencia frente a la radicalización

Por lo tanto, se puede hablar de “resiliencia a la radicalización” cuando las personas están expuestas a uno más factores predisponentes o a condiciones propicias a la radicalización, pero no caen en el campo del extremismo violento ni del terrorismo. Hay estudios que revelan que es posible aumentar la capacidad de resiliencia frente a la radicalización adoptando diversas medidas. A continuación, se presentan varios ejemplos.

Desmitificación del extremismo violento y del terrorismo

El extremismo violento y el terrorismo pueden ser despojados de su glamour disipando su dimensión mística y explicando las realidades concretas de la pertenencia a una organización extremista violenta o terrorista. Para ello, se puede destacar que esas organizaciones manipulan a sus miembros, distorsionan la verdad, propagan falsedades y los incitan a cometer actos violentos. Esa labor debe ir acompañada de la explicación de los efectos de la pertenencia a una organización de ese tipo sobre la vida cotidiana de las personas captadas y sobre sus relaciones con familiares y amigos. Sin embargo, la mera exposición de la cruda realidad del extremismo violento y del terrorismo puede ser insuficiente para reforzar la resiliencia de las personas frente a la ideología y la propaganda que promueve la radicalización. Es necesario también que las personas reflexionen de forma crítica sobre las graves consecuencias que tendría para sus vidas, y para las vidas de sus seres queridos, seguir la senda del extremismo violento y el terrorismo.

Deconstrucción de las narrativas extremistas violentas y contraataque con argumentos

La resiliencia también puede fortalecerse desmontando las narrativas simplistas basadas en la oposición de “nosotros contra ellos” que suelen propugnar las organizaciones extremistas violentas y terroristas. Ello debe ir unido a la difusión de argumentos destinados a contrarrestar esas narrativas, en que se destaquen especialmente las reivindicaciones e injusticias que suelen motivar la adhesión a dichas organizaciones. La argumentación destinada a contrarrestar la radicalización debe emplear razonamientos contundentes contra las ideas extremistas violentas; explicar por qué esas ideas son erróneas y, si procede, aportar refutaciones teológicas rigurosas de la ideología violenta. Los argumentos para luchar contra la radicalización serán probablemente poco eficaces si son difundidos por organismos públicos o figuras de autoridad que despierten desconfianza. Esos argumentos serán probablemente mucho más eficaces si son presentados por figuras de la comunidad dignas de respeto y de confianza que se consideren independientes del gobierno y del Estado.

Formación para adquirir un modo de razonar más complejo

Como ya se ha señalado, una característica común de quienes abrazan el extremismo violento es su razonamiento simplista. Esas personas suelen preferir respuestas simples a sus preguntas en lugar de respuestas ambiguas o matizadas; asimismo, suelen hacer generalizaciones excesivas y rechazar puntos de vista alternativos o divergentes. Hay estudios que señalan que es posible lograr que las personas que tienen un razonamiento simplista desarrollen una manera de razonar más compleja. Para ello se pueden emplear ejercicios; por ejemplo, se puede pedir a los participantes que identifiquen múltiples puntos de vista acerca de una cuestión determinada y, más tarde, que piensen en los valores que sustentan todos los puntos de vista identificados (entre los que puede haber puntos de vista extremistas violentos). Por último, se les pide que construyan un marco general que dé cuenta de la existencia de muchos puntos de vista diferentes sobre esa cuestión. Se ha constatado que ese tipo de formación permite aumentar significativamente el grado de complejidad

del razonamiento sobre cuestiones sociales. Para tener éxito, la formación no debe ser preceptiva, y se debe permitir que las personas desarrollen su propia reflexión personal de manera independiente. Es necesario animar a las personas para que busquen información; alentarlos a ampliar sus miras para que puedan explorar diversos puntos de vista; estimularlos a estudiar esos puntos de vista haciendo una evaluación crítica, y persuadirlos a que toleren y acepten la ausencia de respuestas claras, netas y precisas a cuestiones sociales y políticas complejas.

Formación sobre la identificación y deconstrucción de la propaganda

La capacidad de resiliencia frente a la radicalización puede reforzarse también proporcionando formación más específica sobre la manera de reconocer y desmontar la propaganda política e ideológica. La deconstrucción de esos mensajes requiere la capacidad de evaluar otras fuentes de información independientes, especialmente las que presentan visiones alternativas a las propaladas por la propaganda. Por otra parte, cada persona debe ser capaz de detectar las motivaciones, las intenciones y los propósitos subyacentes de los autores de los mensajes de propaganda. Ello requiere a su vez comprender e interpretar el contexto político y social más amplio en el que han sido concebidos esos mensajes. Asimismo, las personas deben ser capaces de reunir los resultados del análisis de forma coherente para evaluar la propaganda analizada. Un medio de transmitir esas importantes competencias es brindar a los alumnos formación que les permita analizar la propaganda.

Formación en cultura digital

Como ya se ha señalado, internet es una de las más importantes fuentes de información y propaganda para las organizaciones extremistas violentas y grupos terroristas, que también la utilizan para comunicarse directamente con los posibles nuevos adeptos. Internet puede funcionar como cámara de resonancia, amplificando y reafirmando esas creencias. La formación en cultura digital es vital para que las personas comprendan no sólo el significado literal de los materiales que aparecen en internet, sino también los objetivos comunicativos de los mismos. Asimismo, es necesario que las personas desarrollen habilidades que les permitan identificar las falsas noticias que circulan en internet (por ejemplo, descubrir quién es su autor; verificar si las fuentes de información citadas en la historia realmente confirman las opiniones expresadas; comprobar si existen otras fuentes de información independientes que corroboren el contenido del artículo, verificar las fechas de las fotos utilizadas, etc.).

Las personas deben ser capaces también de reconocer las técnicas de captación en línea utilizadas por las organizaciones extremistas violentas y los grupos terroristas. Esas técnicas suelen emplear un lenguaje gráfico e imágenes destinados a despertar una indignación considerable en los lectores de esos mensajes. También se presenta información cuidadosamente adaptada, diseñada de manera deliberada para responder a las necesidades personales de los posibles nuevos adeptos (por ejemplo, su necesidad de un sentimiento de pertenencia, de autoestima, de estatus social o de aventura). El proceso de manipulación en línea suele estar seguido de comunicaciones interactivas en foros de discusión o en las redes sociales, que permiten a

la organización evaluar a los nuevos adeptos e ir adaptando gradualmente sus mensajes de manera que resulten cada día más atractivos para ellos, captando poco a poco a los nuevos adeptos. La formación en materia de cultura digital es esencial para que las personas adquieran las competencias necesarias que les permitan hacer frente debidamente a los materiales y mensajes de las organizaciones extremistas violentas y los grupos terroristas que puedan encontrar en línea.

Formación sobre la utilización de medios democráticos para la expresión de opiniones políticas

Otra medida que puede adoptarse para aumentar la resiliencia de las personas frente a la radicalización es brindarles formación sobre la manera de examinar y estudiar cuestiones sociales y políticas complejas; sobre la utilización de medios democráticos no violentos para expresar opiniones políticas, frustraciones y reivindicaciones, y sobre la manera de organizarse políticamente y promover mejoras en la sociedad. En muchos casos, las reivindicaciones de los jóvenes (por ejemplo, las relativas a las violaciones de los derechos humanos, las violaciones del derecho internacional por ciertos países, o la inacción frente a políticas claramente discriminatorias) pueden estar justificadas, y los jóvenes deben aprender a analizar de forma crítica y a comprender los problemas planteados, para más tarde emprender acciones políticas significativas en relación con esas cuestiones. La educación para la ciudadanía democrática (EDC) y la educación en derechos humanos (EDH) pueden desempeñar un papel fundamental para fomentar las competencias necesarias al respecto.

Los jóvenes no siempre tienen plena conciencia de la multitud de opciones que pueden utilizar para hacer llegar sus opiniones a los gobernantes. Además de participar en los procesos electorales y escribir a los representantes electos, pueden también participar en manifestaciones y marchas pacíficas; firmar peticiones; ponerse en contacto con los medios de comunicación; escribir artículos o blogs para los medios de comunicación; formar un nuevo grupo para hacer campaña; utilizar las redes sociales para defender causas políticas; unirse a organizaciones de presión política y a organizaciones militantes; participar en actividades de recaudación de fondos para causas políticas, etc. Por otra parte, las personas preocupadas por una causa o un problema social concreto pueden organizar grupos de acción comunitaria; realizar servicios voluntarios; participar en actividades de recaudación de fondos o de otro tipo para una organización política o comunitaria o una ONG; hacer aportaciones o contribuir su tiempo a organizaciones benéficas; participar en actividades de defensa de los consumidores boicoteando o privilegiando ciertos productos, etc. En resumen, existen muchas posibilidades para expresar puntos de vista políticos, para defender causas políticas y sociales, y para satisfacer el deseo de las personas de aportar su contribución. Las personas concernidas por problemas en el extranjero tienen también otras opciones, como la participación en las actividades de organizaciones benéficas y ONG internacionales, lo que además puede ofrecerles la oportunidad de viajar y trabajar como voluntarios en otros países. En resumen, la ECD y la EDH pueden servir de vectores para que las personas adquieran gran número de competencias necesarias para actuar y contribuir a la vida política empleando medios democráticos pacíficos.

Utilidad del Marco para reforzar la resiliencia frente a la radicalización

Entre todos los métodos descritos supra, los que han demostrado ser más eficaces para reforzar la capacidad de resiliencia frente a la radicalización son los destinados a desarrollar en las personas las competencias que les permitan contrarrestar los efectos de los factores predisponentes y las condiciones propicias a la radicalización. El refuerzo de esas competencias y de esa capacidad permite minimizar el riesgo de que la exposición a esas condiciones se traduzca en resultados negativos y, en cambio, favorece la obtención de resultados positivos socialmente deseables.

Las competencias que desarrollan estos métodos

Cada uno de los métodos descritos está relacionado con competencias específicas. La desmitificación del extremismo violento y del terrorismo permite a las personas conocer y comprender lo que implican esos fenómenos y fomenta la reflexión crítica sobre sí mismos y sobre las repercusiones que podría tener la participación en esas organizaciones para sus relaciones personales y familiares y su vida futura. La deconstrucción de la retórica extremista violenta y la difusión de argumentos destinados a neutralizar esas ideas alientan a las personas a analizar y evaluar de manera crítica la retórica simplista de “nosotros contra ellos”, y a ser más receptivos a otros argumentos y a diferentes explicaciones de los problemas sociales y políticos. La formación encaminada a estimular un método de razonamiento más complejo ayuda a las personas a desarrollar su pensamiento independiente; a buscar información por sus propios medios; a tener mayor amplitud de miras; a explorar diversos puntos de vista; a hacer una evaluación crítica de esos puntos de vista, y a desarrollar su tolerancia a la ambigüedad respecto de cuestiones sociales y políticas complejas (es decir, a aceptar la ausencia de respuestas claras y precisas).

La formación sobre identificación y deconstrucción de la propaganda permite a las personas adquirir la capacidad de análisis y evaluación crítica de la propaganda y los estimula a buscar por sí mismos otras fuentes de información. Asimismo, refuerza su capacidad para comprender los mensajes de los medios de comunicación (especialmente los motivos, las intenciones y los propósitos subyacentes de los autores de esos mensajes), las estrategias de comunicación utilizadas por los autores de la propaganda, y los contextos políticos y sociales en los que ha sido concebida. Del mismo modo, la formación en cultura digital fomenta y favorece el desarrollo de muchas competencias, en particular la capacidad de comprender las intenciones comunicativas de quienes publican materiales en Internet, la capacidad de analizar y evaluar el contenido de esos materiales, la capacidad de acceder a otras fuentes de información independientes y la capacidad de comprender el lenguaje y los procesos de comunicación utilizados en línea.

Por último, la formación relativa a la utilización de medios democráticos para expresar las opiniones políticas personales tiene la finalidad de transmitir a las personas las competencias necesarias para conocer y comprender la ley y los procesos democráticos, así como nociones sobre el funcionamiento de la comunicación (es decir, la manera en que se la manipula y altera para atraer a los receptores), sin olvidar las capacidades que las personas requieren para adaptar de forma adecuada su propia

manera de comunicar. En condiciones ideales, esa formación debería contribuir también a desarrollar: las capacidades de cooperación y de resolución de conflictos (para que las personas puedan emprender acciones democráticas junto con sus conciudadanos); el sentido de civismo (para que estén dispuestas a emprender acciones democráticas); el sentimiento de responsabilidad (para que sólo emprendan acciones responsables), y el sentimiento de confianza en sí mismas (de manera que sientan que pueden alcanzar sus objetivos, al menos en parte, mediante la acción democrática).

En resumen, los métodos que son eficaces para fomentar la resiliencia frente a la radicalización son los que potencian las siguientes competencias específicas:

- ▶ Conocimiento y comprensión crítica del extremismo violento y el terrorismo;
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo;
- ▶ Capacidad de análisis y pensamiento crítico;
- ▶ Apertura a diferentes creencias y visiones del mundo;
- ▶ Capacidad de aprendizaje autónomo;
- ▶ Tolerancia a la ambigüedad;
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica de los medios de comunicación;
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica de la política y del derecho;
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica de la lengua y la comunicación;
- ▶ Competencias lingüísticas y en materia de comunicación;
- ▶ Capacidades en materia de cooperación;
- ▶ Capacidades de resolución de conflictos;
- ▶ Civismo;
- ▶ Responsabilidad;
- ▶ Confianza en sí mismo.

Cabe destacar que todas esas competencias, con la única excepción de la primera, figuran entre las 20 competencias que el Marco define como necesarias para que las personas puedan funcionar como ciudadanos competentes en los planos democrático e intercultural (véase el volumen 1 de la presente publicación).

Esta lista incluye diversas actitudes, capacidades, conocimientos y elementos de comprensión crítica pero no incluye los valores. Con todo, los valores son parte integral del Marco. Además, la ECD y la EDH se proponen precisamente capacitar a los alumnos para que valoricen los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia y el Estado de derecho. De hecho, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos define la educación para la ciudadanía democrática (ECD) como “la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades” que tienen por objeto aportar a los alumnos “los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el Estado de derecho”. Asimismo, la Carta define la educación en derechos humanos (EDH) como “la educación, la formación, la sensibilización, la

información, las prácticas y las actividades” que aspiran a dar a los alumnos “los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

La adopción de un enfoque escolar integral para favorecer el desarrollo de las competencias

Hay estudios que indican que es más fácil alcanzar los objetivos de la ECD y la EDH cuando esas formas de educación se insertan en el marco de un enfoque escolar integral. Ese enfoque implica la integración de los valores y los principios de la democracia y de los derechos humanos en todos los aspectos de la vida escolar, incluidos los currículos; los métodos y recursos pedagógicos; la evaluación; la dirección del centro escolar; las estructuras y procesos de gobernanza y de toma de decisiones; las políticas y los códigos de conducta; las relaciones entre los miembros del equipo y entre el equipo y los alumnos; las actividades extraescolares, y los vínculos con la comunidad. La adopción de un enfoque escolar integral crea un entorno de aprendizaje que permite a los alumnos estudiar, comprender y poner en práctica los valores y principios de la democracia y de los derechos humanos de forma segura y pacífica.

La aplicación de un enfoque escolar integral por lo que respecta a la ECD y la EDH supone incorporar diversas medidas que incluyen, entre otras, las siguientes:

- ▶ la adopción de un espíritu de apertura en el aula y en la escuela que propicie la creación de un entorno en el que los alumnos puedan plantear los asuntos que les conciernen y debatir cuestiones controvertidas; en el que se sientan alentados para expresar sus opiniones personales y escuchar las de sus compañeros, y en el que puedan analizar muchos puntos de vista diferentes. Cuando impera ese clima, el aula pasa a ser un lugar seguro donde predominan la apertura de miras, la participación, el respeto y la inclusión y en el que los alumnos participan en la elaboración y aplicación de las normas que rigen su conducta en caso de discusiones acaloradas o de graves desavenencias sobre un tema;
- ▶ la adopción en la escuela de un espíritu de respeto de los derechos, en el que el elemento central de las actividades escolares y de los enfoques pedagógicos sean las políticas y las prácticas basadas en los principios de los derechos humanos y el sentimiento de responsabilidad. Esos principios deben regir todas las relaciones, incluidas las interrelaciones con los alumnos, profesores, padres y el equipo de dirección, sin olvidar la comunidad local y mundial;
- ▶ la introducción, en el marco de la educación formal, de la obligación para los alumnos de llevar a cabo proyectos de acción o de aprendizaje-servicio en sus comunidades. Esos proyectos requieren la participación de los alumnos en actividades planificadas, centradas en la aplicación de lo aprendido en la escuela, que aporten un beneficio para sus comunidades. Al término del proyecto se pide a los alumnos que hagan un análisis crítico de su experiencia de servicio para desarrollar su aprendizaje académico, adquirir una mayor comprensión del contenido del curso y consolidar su sentido de los valores personales y su sentimiento de responsabilidad cívica;

- ▶ la creación de oportunidades para que los alumnos participen en la toma de decisiones formales tanto en la escuela como en la comunidad local, por ejemplo, los consejos estudiantiles, la representación en grupos de trabajo y grupos políticos, etc.

En el capítulo 5 de este volumen se describen otras medidas que pueden adoptarse para la aplicación de un enfoque escolar integral.

Muchas investigaciones han demostrado que los alumnos que estudian en un aula en que reina un espíritu de apertura, en un centro escolar en que impera un clima de respeto a los derechos, que toman parte en actividades de aprendizaje-servicio y que participan en consejos escolares, tienen mayores probabilidades de:

- ▶ desarrollar un nivel más elevado de civismo;
- ▶ defender los valores de la democracia;
- ▶ comprender sus derechos, y también sus obligaciones hacia otras personas;
- ▶ defender los derechos de los demás;
- ▶ desarrollar competencias superiores de análisis crítico y de razonamiento;
- ▶ desarrollar identidades positivas y socialmente responsables;
- ▶ desarrollar relaciones positivas y de cooperación con sus compañeros, basadas en la escucha, el respeto y la empatía;
- ▶ asumir la responsabilidad de sus propias decisiones;
- ▶ adoptar actitudes positivas acerca de la inclusión y la diversidad en la sociedad;
- ▶ involucrarse en cuestiones políticas y sociales;
- ▶ sentirse empoderados como ciudadanos para luchar contra la injusticia, la desigualdad y la pobreza en el mundo;
- ▶ participar en el futuro en actividades que promuevan la democracia.

En otras palabras, cuando se imparten en el marco de un enfoque escolar integral, la EDC y la EDH contribuyen a hacer de los alumnos ciudadanos informados, sensatos, responsables, comprometidos y empoderados (para más detalles sobre los resultados de las investigaciones que respaldan estas conclusiones el lector puede consultar las fuentes pertinentes que se presentan en la sección de Lecturas complementarias al final de este capítulo).

Utilización del Marco para reforzar la capacidad de resiliencia frente a la radicalización

El Marco ha sido concebido como un instrumento completo, sistemático y coherente para implementar la CED y la EDH mediante la adopción de un enfoque escolar integral con el fin de reforzar las competencias que los alumnos requieren para defender y promover la dignidad humana, los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia y el Estado de derecho. Propone un modelo de competencias, descriptores y orientaciones en materia de currículo, pedagogía y evaluación, y aporta los materiales necesarios para la aplicación sistemática de la ECD y la EDH en el sistema educativo formal, desde la enseñanza preescolar hasta la educación superior. Como ya se ha señalado, cuando se aplica debidamente, el Marco permite también transmitir a los alumnos competencias que aumentan su resistencia contra

los numerosos factores predisponentes y las muchas condiciones propicias a la radicalización examinadas en este capítulo.

En comparación con los demás métodos presentados en la sección en que se aborda la resiliencia frente a la radicalización, el Marco es el método más completo y sistemático para que los alumnos adquieran las competencias necesarias para aumentar su resiliencia. De hecho, la educación basada en el Marco incorpora forzosamente cuatro de esos seis métodos (a saber, la formación destinada a promover una manera de razonamiento más compleja; la formación sobre la identificación y la deconstrucción de la propaganda; la formación en cultura digital, y la formación sobre la utilización de medios democráticos). Nada se opone a que la educación basada en el Marco no pueda también ser complementada y reforzada con la utilización de los otros dos métodos (a saber, la desmitificación del extremismo violento y del terrorismo, y la deconstrucción de la retórica extremista violenta y la difusión de argumentos destinados a contrarrestarla).

En resumen, el Marco presenta un sistema lo más completo posible para reforzar la capacidad de resiliencia de los jóvenes frente a las condiciones que pueden conducir a la radicalización. Numerosos estudios han demostrado que las personas que han adquirido las competencias definidas en el Marco tendrán la capacidad necesaria para resistir al gran número de factores predisponentes y de condiciones propicias a la radicalización que se han examinado en este capítulo.

¿Cómo alcanzar esos objetivos en la práctica?

Quienes deseen reforzar la capacidad de resiliencia de los jóvenes para hacer frente a la radicalización deberían considerar la posibilidad de introducir en el sistema educativo formal un currículo basado en las competencias con el fin de potenciar el desarrollo de las 20 competencias definidas en el Marco. En el capítulo 1 de este volumen se presentan orientaciones sobre la manera de utilizar el Marco para reexaminar un currículo existente, y revisarlo en caso necesario, o para planificar un nuevo plan de estudios. El currículo basado en las competencias deberá aplicarse en el marco de un enfoque escolar integral para maximizar su impacto en los alumnos. En el capítulo 5 se explica en mayor detalle la manera de adoptar ese tipo de enfoque.

Por otra parte, la adopción de un currículo de este tipo requiere métodos pedagógicos adecuados. Asimismo, el progreso de los alumnos en cuanto a la adquisición de las competencias debe evaluarse igualmente empleando métodos de evaluación adecuados. En los capítulos 2 y 3, relativos a la pedagogía y la evaluación, respectivamente, se ofrece orientación sobre esos métodos. Por otra parte, conviene adaptar los programas de formación del profesorado para garantizar que los docentes tengan las capacidades y los conocimientos necesarios para impartir el currículo basado en competencias. El capítulo 4 sobre la formación del profesorado ofrece orientaciones al respecto.

Por lo tanto, el Marco presenta un amplio conjunto de materiales que, si son utilizados para orientar las políticas y las prácticas educativas, permiten a los sistemas educativos formales reforzar la resiliencia de los alumnos frente a los factores de radicalización y los mensajes, la propaganda y la retórica de los extremistas violentos.

Recomendaciones

A los dirigentes políticos y a los responsables de las políticas en materia de gobernanza democrática, organismos públicos, integración social, cohesión social, policía, seguridad y educación

- ▶ Examinar, revisar y renovar los sistemas de educación formal en su país para garantizar que esos sistemas sean coherentes con el Marco y permitan transmitir a los alumnos las competencias necesarias para reforzar su resiliencia frente a los factores de radicalización y los mensajes extremistas violentos y terroristas.

A los dirigentes políticos y a los responsables de las políticas educativas

- ▶ Garantizar que todos los profesionales de la educación – incluidos los formadores de maestros, los directores de centros escolares, los docentes en ejercicio y los estudiantes de magisterio – reciban una formación conforme a los principios y las prácticas propugnadas en el Marco.
- ▶ Garantizar que todos los profesionales de la educación reciban una formación adecuada sobre el problema de la radicalización que lleva al extremismo violento y al terrorismo y sobre la manera de utilizar el Marco para luchar contra esos fenómenos.
- ▶ Proporcionar el apoyo material y los recursos necesarios para la aplicación del Marco en todo el sistema educativo formal de su país.

A los profesionales de la educación, la policía, los miembros de los servicios de seguridad y otros agentes estatales que participan en la prevención del extremismo violento y el terrorismo

- ▶ Asegúrese de que conoce bien los principios y las prácticas que promueve el Marco.

A los dirigentes políticos y a los responsables de las políticas en materia de gobernanza democrática, poderes públicos, integración social, cohesión social, policía y seguridad

- ▶ Utilizar el Marco como base de referencia para cooperar con los responsables de las políticas educativas a fin de garantizar que las políticas en materia de integración social, cohesión social, policía y seguridad no socaven los objetivos educativos del Marco ni los métodos que pueden ser utilizados para fomentar en los alumnos la adquisición de las competencias para una cultura democrática (por ejemplo, la introducción de un clima de apertura en el aula en que impere un espíritu de respeto de los derechos humanos).

A los dirigentes políticos y a los responsables de las políticas en materia de gobernanza democrática, poderes públicos, integración social y cohesión social

- ▶ Garantizar que las estructuras de las instituciones públicas respondan a las preocupaciones de los ciudadanos y reforzar su legitimidad mediante un diálogo estructurado y un sólido compromiso democrático.
- ▶ Proporcionar sistemas y estructuras que garanticen que los alumnos puedan influir en las decisiones que les atañen.
- ▶ Tomar medidas para luchar contra los problemas más generales de la desigualdad, la discriminación y la exclusión a que se ven confrontadas las poblaciones marginadas.

Fuentes

Consejo de Europa (1950), *Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf.

Consejo de Europa (2010), *Carta del Consejo de Europa para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec(2010)7* del Comité de Ministros, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/1680487829>.

Consejo de Europa (2016), *Competencias para una cultura democrática. Vivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/competences.

Consejo de Europa (2016), *Teaching controversial issues*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Consejo de Europa (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (capítulos del presente volumen dedicados al currículo, a la pedagogía, a la evaluación, a la formación de los maestros y al enfoque escolar integral), Consejo de Europa, Estrasburgo.

Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Naciones Unidas, Nueva York, disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

Naciones Unidas (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Naciones Unidas, Nueva York, disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices*, disponible en: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ranbest-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

Lecturas complementarias

Bartlett J., Birdwell J. y King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, Londres, disponible en: www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, Londres, disponible en: www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, Londres.

Briggs R. y Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, Londres, disponible en: www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR%20Report.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 de mayo de 2015, CM(2015)74, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Consejo de Europa (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25). Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 1, págs. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhague, disponible en: https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske_miljoeer-web_1.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent, pág. 138

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, disponible en: www.connectjustice.org/UK-Formers-&Families.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, Londres, disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Dyer E. y Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, Londres.

Grupo de Expertos de la Comisión Europea sobre Radicalización Violenta (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, Comisión Europea, Bruselas.

Hatcher J. A., Bringle R. G. y Hahn T. W. (eds.) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhague, disponible en: http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. y van den Bos K. (eds.) (2013), "Uncertainty and extremism", *Journal of Social Issues*, vol. 69, núm. 3, págs. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2ª edición), Routledge, Nueva York.

Kühle L. y Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, disponible en: www.ps.au.dk/fileadmin/site_files/filer_statskundskab/subsites/cir/radicalization_aarhus.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psychiatry, Psychology and Law*, vol. 17, núm. 3, págs. 424-437.

Liht J. y Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Journal of Strategic Security*, vol. 6, núm. 4, págs. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Ranstorp M. y Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism i Tredjeland*, Universidad Sueca de la Defensa, Estocolmo.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, París.

Savage S., Khan A. y Liht J. (2014), "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim", *Journal of Strategic Security*, vol. 7, núm. 3, págs. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, AIE, Amsterdam, disponible en: www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Sebba J. y Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, Londres, disponible en: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Singh J., Kerr P. y Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, AIE, Amsterdam, disponible en: www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, Londres, disponible en: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalization and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, disponible en: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventingviolent-extremism-systematic-review.pdf. Consultado por última vez el 30 de diciembre de 2017.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe
Agentes de venta de las publicaciones del Consejo de Europa

BELGIUM/BELGIQUE/BÉLGICA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA/CANADÁ

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE/CROACIA

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

**CZECH REPUBLIC/RÉPUBLIQUE TCHÈQUE/
REPÚBLICA CHECA**

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

**DENMARK/DANEMARK/DINAMARCA
GAD**

Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE/FINLANDIA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE/FRANCIA

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE/NORUEGA

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE/POLONIA

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL/PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE/
FEDERACIÓN DE RUSIA**

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE/SUIZA

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN/TAIWÁN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

**UNITED KINGDOM/
ROYAUME-UNI/
REINO UNIDO**

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA/
ESTADOS UNIDOS y CANADÁ**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Modelo de competencias para la cultura democrática



El Consejo de Europa promueve y protege los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. Esos principios han sido las piedras angulares de las sociedades y los sistemas políticos europeos durante décadas, pero es necesario más que nunca preservarlos y fomentarlos en estos tiempos de crisis económica y política.

La democracia, tal y como se suele interpretar, designa una forma de gobierno en la que el poder es ejercido por el pueblo o en nombre de éste. No puede existir sin instituciones que garanticen la organización de elecciones periódicas, libres y justas, el respeto de la regla del gobierno de la mayoría y la obligación de rendición de cuentas del gobierno. Con todo, estas instituciones no pueden funcionar a menos que los ciudadanos practiquen una cultura democrática y defiendan actitudes y valores democráticos. La educación desempeña una función fundamental al respecto. Este Marco de Referencia concebido para facilitar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias para una cultura democrática en los sistemas educativos, presenta un enfoque coherente de los numerosos enfoques utilizados.

Este **tercer volumen** ofrece orientación sobre la manera de utilizar el modelo de competencias (volumen 1) y los descriptores correspondientes (volumen 2) en seis contextos educativos diferentes. Por lo tanto, estos tres volúmenes ofrecen a los educadores un marco de referencia común y un conjunto de instrumentos para el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones educativas, en entornos formales y no formales.

www.coe.int

El Consejo de Europa es la principal organización del continente que defiende los derechos humanos. Cuenta con 46 Estados miembros, incluidos todos los miembros de la Unión Europea. Todos los Estados miembros han suscrito el Convenio Europeo de Derechos Humanos, tratado concebido para proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos supervisa la aplicación del Convenio en los Estados miembros.

**Volumen 3 de un conjunto de tres volúmenes.
No vender por separado.**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE