



Competencias y EpD: una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar

Competencies and Development education: a proposal to integrate development education in formal compulsory education

Alex Egea Andrés

Edualter (Educació Alternativa)

curriculum@edualter.org

Clara Massip

Edualter (Educació Alternativa)

clara@edualter.org

Mariano Flores

Edualter (Educació Alternativa)

mariano@edualter.org

Cecile Barbeito

Escola de Cultura de Pau (UAB)

cecile.barbeito@uab.cat

Resumen

Si realmente se quiere profundizar en la comprensión de la realidad local y global, es imprescindible que los contenidos de aprendizaje, metodologías y criterios de evaluación vinculados a la solidaridad, la paz, el desarrollo humano sostenible y el análisis de las desigualdades globales se integren en el currículum escolar. En este

sentido, *Competencias y EpD* es una propuesta curricular con enfoque competencial que orienta sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje y los criterios de evaluación para formar personas activas y comprometidas en la transformación del mundo hacia un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible, basado en el respeto por los Derechos Humanos y el logro de una vida digna para todos los pueblos y personas.

Palabras clave

Competencias, Educación para el desarrollo, Curriculum, Educación obligatoria

Abstract

To really deepen the understanding of local and global realities, it is imperative that the learning contents, the methodologies and the evaluation criteria related to solidarity, peace, sustainable human development and the analysis of global inequalities are integrated into the school curriculum. In this sense, the project *Competencias y EpD* (Competencies and Development Education) is a proposal of curriculum with a competency approach, that provides guidance on which should be the educational goals, the learning contents and the evaluation criteria to train people to be active and committed to transform the world into a more fair, equitable, solidary and sustainable system, based on the respect for human rights and the achievement of a dignified life for all peoples and individuals.

Key words

Competencias, Education for development, Curriculum, compulsory education

1. Introducción

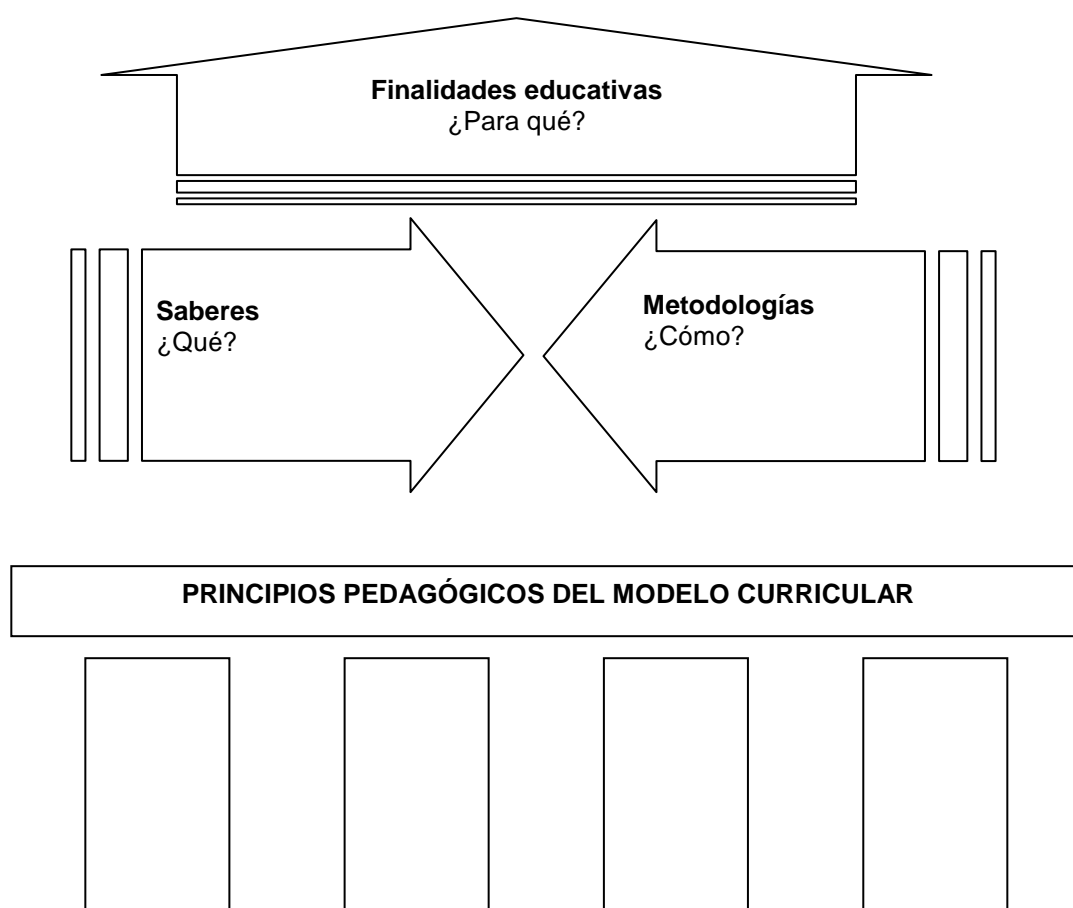
Uno de los retos que plantea la incorporación de la educación para el desarrollo en el currículum escolar consiste en determinar qué saberes deberían adquirirse y cómo deberían tratarse para asegurar la formación de personas capaces de dar respuesta a las problemáticas que subyacen a una sociedad cada vez más compleja, dinámica, plural y, aunque nos duela decirlo, más desigual e injusta.

La mayoría de los profesionales de la educación compartiremos que este reto supone que la escuela no debería entenderse únicamente como una institución especializada en la transmisión de unos contenidos, a menudo, demasiado simples, estáticos, fragmentados y poco actualizados, sino que debería entenderse como la responsable de crear las condiciones de aprendizaje necesarias para, en primer lugar, promover la autonomía, la interdependencia, la participación, la implicación y la transformación social; y, en segundo lugar, fomentar la indagación, el análisis crítico, la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento para motivar la búsqueda de alternativas a los problemas actuales y futuros de los pueblos y del planeta.

Para facilitar la tarea de los profesionales de la educación comprometidos con esta visión transformadora y crítica, resulta imprescindible desarrollar propuestas curriculares que orienten sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación a tener en cuenta para formar personas activas y comprometidas con la transformación del

mundo hacia un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible, basado en el respeto de los Derechos Humanos y el logro de una vida digna.

Figura 1



PILARES DEL MODELO CURRICULAR COMPETENCIAS Y EPD

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, esta comunicación plantea el resultado del trabajo desarrollado en el marco del programa *Competencias y EpD*¹ como una propuesta de modelo curricular abierto, complejo, flexible, contextualizado y adecuado que contribuye a la construcción de oportunidades de aprendizaje para la integración de la educación para el desarrollo en la educación obligatoria. Para ello, este trabajo expone a grandes rasgos los principios pedagógicos y los pilares que sustentan la propuesta de modelo curricular, los saberes que se promueven y la concreción de estos saberes en contenidos de aprendizaje con enfoque competencial, y, finalmente, el tratamiento didáctico-metodológico óptimo para incorporar la educación para el desarrollo en el ámbito escolar.

2. El modelo curricular de Competencias y ED

2.1. Consideraciones previas sobre el concepto de modelo curricular

Un modelo curricular es una construcción simbólica que identifica y formula los elementos esenciales (finalidades educativas, contenidos de aprendizaje, orientaciones didácticas y evaluación) que posibilitan el diseño y planificación de todas aquellas acciones y actividades educativas que lleva a cabo el profesorado, en

¹ *Competencias y EpD* es un programa formativo de tres años coordinado por Edualter, la Escola de Cultura de Pau (UAB) y la Fundación Solidaridad (UB) que tiene como objetivo definir las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, el enfoque metodológico y los criterios de evaluación de la educación para el desarrollo para su integración en el currículum de educación primaria y secundaria desde la perspectiva de las competencias básicas. Para conocer en profundidad el programa recomendamos consultar el siguiente documento: Egea, A.; Barbeito, C.; Matamoros, M.; Massip, C. (2012). *“Competencias y EpD”: La educación para el desarrollo en el currículum escolar desde la perspectiva de las competencias básicas*. Barcelona: Edualter. También puede consultarse la versión electrónica en el siguiente enlace: <http://www.edualter.org/documents/competencies/mec/mec.pdf>

concreto, y los diferentes profesionales de la educación, en general, dentro del ámbito educativo.

Coll (1991) establece dos tipos de modelos curriculares considerando el grado de responsabilidad respectiva de la administración y del profesorado en la elaboración del currículum:

- *El modelo curricular cerrado*: existe una postura centralizadora en la que el currículum prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y las metodologías a utilizar por cada uno de los profesores y profesoras en cada una de las áreas de enseñanza.
- *El modelo curricular abierto*: se percibe una concepción absolutamente descentralizada en la que la responsabilidad de la elaboración del currículum recae en el profesorado o equipo docente de cada centro.

Ante este escenario dual, cabe preguntarse qué modelo curricular favorece de mejor manera la incorporación de los saberes básicos de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar y su tratamiento didáctico-metodológico. Estimamos que la propuesta de *Competencias y EpD* no debería considerarse un modelo curricular cerrado ya que no comparte las características que le dan ese significado:

- Traduce las preferencias y valores del grupo o grupos dominantes, siendo, por tanto, un instrumento de control ideológico y político de las clases dominantes (Bernstein, 1989).
- Parte de un supuesto de homogeneización y no respeta el pluralismo cultural.
- Representa un obstáculo para dar respuesta a la diversidad existente en el alumnado (capacidades, motivación, intereses, otros).
- Anula la capacidad de autonomía e iniciativa del profesorado para elaborar su propio proyecto educativo.
- Implica una centralización y burocratización alejada de las necesidades reales del alumnado.

- No se ajusta a las necesidades educativas reales de una sociedad compleja, abierta y plural.

En cambio, no debe sorprender que consideremos la propuesta de *Competencias y EpD* como un modelo curricular abierto ya que comparte muchas de sus características, tal como detallamos a continuación:

- Se adecua a la realidad educativa (entorno, centro educativo, grupo, nivel madurativo, otros).
- Permite la investigación del proceso educativo por parte del profesorado (Stenhouse, 1984).
- Explicita los valores e ideologías implícitas en los objetivos formulados.
- Tienen cabida objetivos ambiguos y procesuales pero de gran potencialidad y riqueza personal (autonomía de la persona, pensamiento crítico, maduración personal, otros).
- Fomenta la práctica vinculada a la realidad próxima.

2.2. Pilares del modelo curricular

Partiendo de las características de un modelo curricular abierto y *experimentando* las intuiciones más arraigadas en el grupo de trabajo mixto que ha construido la propuesta de *Competencias y EpD*, consideramos cuatro pilares fundamentales que inspiran la base de reflexión y concreción de este planteamiento:

- *Complejidad*: Intencionalidad explícita por aproximar la complejidad de las temáticas de la educación para el desarrollo a la escuela.
- *Vinculación*: Acompañamiento metodológico y enriquecimiento conceptual en el despliegue del currículum oficial de primaria y secundaria con enfoque competencial.
- *Contextualización*: Reconocimiento y punto de partida de la amplia y variada experiencia del sector de las ONG y el profesorado en relación a las prácticas de EpD en la escuela.

- *Adecuación:* Valoración y cuidado en la adecuación del modelo a cada uno de los niveles de madurez y desarrollo (cognitivo, afectivo y moral) del alumnado.

2.2.1. Intencionalidad explícita por aproximar la complejidad de las temáticas de la educación para el desarrollo a la escuela

Entendemos que la educación para el desarrollo es un elemento dinámico, complejo, globalizador y problematizador de cualquier intervención educativa, esta es la base sobre la que se ha iniciado el proceso de reflexión, re-significación, propuesta y concreción del presente modelo curricular.

Hablamos de un momento en el que la tradicional herramienta analítica de las cinco generaciones de la educación para el desarrollo (Mesa, 2000) presenta diferentes señales que indican que debería ser revisada, valorada y redimensionada. Una necesidad que desde diversos espacios se concreta en propuestas para caminar hacia una sexta generación y que en otros casos plantea un reto de revisión de las relaciones pedagógicas con nuevos o recuperados contenidos, escenarios, saberes, cosmovisiones, etc (Celorio, 2011).

Entra en escena y es de interés para la educación para el desarrollo, el cuestionamiento de las bases epistemológicas de los saberes, los quehaceres y las actitudes (promovidas o no) que, en sociedad, se alinean para hacer frente a dificultades y tensiones orientadas a la mejora en las condiciones de vida de las personas (De Sousa Santos, 2009; Morin, 2000).

En concreto, se intenta resolver la cuestión de si todas las propuestas, tendencias e innovaciones al *corpus* conceptual de la educación para el desarrollo (algunos ejemplos van de la mano de las reflexiones específicas sobre el decrecimiento, la economía del bien común, la custodia de territorios, las identidades entrelazadas o intersecciones, etc.) tienen cabida en un modelo dirigido a la educación formal, con sus límites y oportunidades.

Lo anterior, sin *desandar* el camino recorrido y manteniendo la base ética, principios básicos o valores sobre los que la tradición de educación para el desarrollo ha venido trabajando: la Justicia, la Solidaridad, la Paz, el Respeto a la Dignidad Humana, la Equidad, la Sostenibilidad, entre otros.

En definitiva, se trata de hacer funcional el bagaje reflexivo e interrelacionado de las diferentes *áreas* o *caras* de la educación para el desarrollo (*Derechos Humanos, educación para la paz, medio ambiente, género, interculturalidad, economía y solidaridad*) en contrapartida al discurso simplista, reduccionista y lineal que domina muchos espacios escolares (libros de texto incluidos) y que fortalece la distribución y estructura de poder, invisibiliza mecanismos de explotación y perpetúa injusticias tanto en otros países como en nuestra propia casa.

2.2.2. Acompañamiento metodológico y enriquecimiento conceptual en el despliegue del currículum oficial de primaria y secundaria con enfoque competencial

En el estado español, los cambios normativos que regulan el despliegue de las competencias básicas en el currículum surgen del proceso de convergencia en materia de educación en el seno de la Unión Europea. Si ya el Informe Delors invitaba a superar los conocimientos cognitivos, y apuntaba a la necesidad de *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir* (Delors, 1996), las competencias parecen materializar estas dimensiones de una educación integral orientada a la resolución de problemas en situaciones nuevas y variadas.

Más allá de la permanente inestabilidad jurídica derivada de los constantes cambios legales en lo que se refiere a las leyes educativas, el enfoque competencial conecta con la realidad de centros educativos innovadores que han aplicado desde la base cambios metodológicos en sus proyectos y han priorizado (aspecto sugerido en el ordenamiento legal, pero materializado inconsistentemente) el aprendizaje por

competencias, superando o integrando las áreas o materias para dar un sentido integral a la tarea educativa.

Desde la educación para el desarrollo es coherente compartir esta inspiración que el currículum incorpora, los objetivos competenciales para la vida, promovidos y desarrollados mediante un proceso gradual, transversal y que implica profundos cambios en la manera de educar y evaluar.

Por regla general, la educación para el desarrollo ha sufrido un cierto *encasillamiento* en la concepción curricular estricta de ámbitos, áreas o materias, reduciendo todas las propuestas a una o dos materias, dejando fuera de su aplicación a una buena parte del claustro y del centro.

En la construcción del modelo curricular presentado en esta comunicación, la relectura del currículum oficial con este enfoque ha permitido a los profesionales de las ONG encontrar más espacios de encaje para la incorporación de la educación para el desarrollo en la escuela y a su vez ha contribuido a que el profesorado pueda identificar señales de motivación claras para *abrir* el aula y el centro a los contenidos y las propuestas formativas del sector.

2.2.3. Reconocimiento y punto de partida de la amplia y variada experiencia del sector de las ONG y del profesorado en relación a las prácticas de EpD en la escuela

La incorporación de los contenidos y valores de la educación para el desarrollo en los centros escolares de Cataluña tiene una larga trayectoria, de más de veinte años, iniciada por los Movimientos de Renovación Pedagógica, y posteriormente impulsada por las diversas ONGD que han contribuido a la elaboración de recursos pedagógicos y de propuestas de actuación de características e impactos muy diversos (Baobab-Edualter, 2010)

Diferentes espacios de intercambio y colaboración se han creado para promover esta cooperación y son muy variados y valiosos los ejemplos desde los que se

puede partir para reconocer criterios de referencia y de actuación en este ámbito: la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo (XECMón), el Banco de Recursos en Educación para la Paz, la Interculturalidad y el Desarrollo de Edualter, el Centro de Recursos para la Paz y la Solidaridad de la Coordinadora de ONG Solidarias de Girona, las redes de profesorado promovidas por varias ONG (Oxfam Intermón, Interred, SED y Vols entre otros) y la Comisión de Educación de la Federación Catalana de ONG para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo.

Toda esta experiencia práctica y reflexiva de la mano de esfuerzos por parte del profesorado (a nivel individual o de centros), han sido un pilar fundamental para identificar las piezas que conforman el modelo curricular propuesto y dan una personalidad propia a la iniciativa, enraizándola y explicitando su origen, facilitando al mismo tiempo que más colectivos y personas se sientan identificadas y hagan suyo el discurso.

2.2.4. Valoración y cuidado en la adecuación del modelo a cada uno de los niveles de madurez y desarrollo del alumnado

El modelo curricular que asumimos defiende que la educación para el desarrollo debe plantearse de manera gradual, adecuando el grado de complejidad tanto de los saberes como de la forma de aprenderlos al nivel de desarrollo y madurez del alumnado. Un punto clave en la educación para el desarrollo es que el alumnado construye activamente sus propios conocimientos y significados a través de sus experiencias educativas. Por tanto, reconoce el rol activo del alumnado en su propia construcción del conocimiento, la importancia de la experiencia (tanto individual como social) para este proceso de construcción de conocimiento, y la certeza de que este conocimiento creado crece en profundidad y complejidad.

Desde nuestro punto de vista es fundamental que la educación para el desarrollo en el ámbito escolar, aterrice en la vida cotidiana del que aprende, para que los razonamientos, argumentaciones, juicios, expresiones y opiniones no queden como

abstractos e ideales. De ahí, la necesidad de tener en cuenta las aportaciones que, desde la teoría psicológica y pedagógica, se recomiendan para la adecuación de las intervenciones educativas: por un lado, se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo moral de la persona (Kohlberg, 1992; Gilligan, 1985; Hoffman, 2000); y, por otro lado, tener en cuenta, el nivel de desarrollo próximo (Vigotsky, 1985).

2.3. Principios pedagógicos del modelo curricular

Antes de entrar en la descripción del modelo curricular propuesto, consideramos esencial presentar aquellas condiciones necesarias para su implementación, la consecuente transformación de la práctica educativa, la adquisición de los aprendizajes y, porque no decirlo, la mejora de la calidad educativa.

Para ello, presentamos a continuación una serie de principios pedagógicos que consideramos que deben orientar la integración de la educación para el desarrollo en el currículum:

- Las finalidades educativas de la educación para el desarrollo deberían tener como base fundamental permitir que las personas sean funcionalmente competentes para gobernar sus propias vidas. Por tanto, debería promover que la persona sea capaz de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para poder regular su vida de manera sostenible y con criterio propio para la construcción de condiciones sociales más justas y equitativas.
- La educación para el desarrollo debería ofrecer un enfoque integral de la persona, es decir, orientar el aprendizaje como un proceso en el que cada cual va construyendo su identidad y se va configurando moralmente. Esta configuración moral tiene que reflejar un equilibrio entre pensamiento (razón), sensibilidad (emoción) y movimiento (acción), en referencia a las tres dimensiones fundamentales de la persona: cognitiva, afectiva y social. Por lo tanto, la acción educativa tiene que hacer énfasis en desarrollar pensamientos, sentimientos y comportamientos proactivos en el alumnado.
- Sería oportuno que las propuestas educativas se caractericen por la

integración del saber, es decir, que permitan, potencien y armonicen diferentes ámbitos del saber. En este sentido, se apuesta por un planteamiento multidisciplinar que aproxime al alumnado a la comprensión de la complejidad del mundo que lo rodea para dar respuesta a los retos que le plantea, de ahí la adecuación de la perspectiva competencial en las intervenciones de educación para el desarrollo.

- Es conveniente potenciar el protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje, es decir, el alumnado tiene que conseguir progresivamente un mayor nivel de autonomía para construir su proyecto de vida individual y social. Por lo tanto, el papel del profesorado tiene que ser de acompañamiento y de creación de las condiciones pedagógicas necesarias para capacitar al alumnado en esta dirección.
- Son claves la acción y la participación en el proceso de aprendizaje del alumnado para fomentar la capacidad de transformación del entorno, es decir, todo aprendizaje tiene que basarse en la realización de actividades y la participación activa por parte del alumnado. Lo que se pretende con el principio de actividad es que el alumnado aprenda expansivamente; se trata de que interactúe intencionadamente con un dominio de prácticas educativas que consigan cambios tanto en relación a sí mismo como en la realidad con la que interactúa, donde se revierte el cambio y la concepción de la transformación como posibilidad.
- Es aconsejable partir de la vivencia y la experiencia para desarrollar aprendizajes significativos, es decir, todo aprendizaje nuevo tiene que basarse en conocimientos previamente obtenidos. De este modo, estos nuevos conocimientos serán relevantes, funcionales y significativos para la persona y, por lo tanto, aplicables a la vida diaria.
- Es importante enfocar la acción educativa desde una óptima flexibilidad y contextualización didáctico-metodológica, es decir, la acción educativa tiene que ser adecuada a las diferentes características y niveles del alumnado, sus circunstancias concretas y su momento vital.
- En la misma línea, la educación para el desarrollo debe promover el uso de

diferentes estrategias didácticas que fomenten la curiosidad, la indagación, la reflexión, la comparación, el intercambio, la sensibilización y la transformación del entorno.

- La educación para el desarrollo debe conformarse como un proceso de crecimiento y de aprendizaje compartido entre los diferentes agentes educativos que forman parte del proceso de aprendizaje, de manera que es fundamental la multidireccionalidad de las acciones educativas de EpD entre profesorado, alumnado, familias, entidades y asociaciones del entorno.

2.4. Las finalidades educativas del modelo curricular

El modelo curricular que presentamos plantea que el proceso de educación para el desarrollo con enfoque competencial debería fomentar que el alumnado, al finalizar la educación obligatoria, sepa:

- Participar activamente en el impulso de iniciativas transformadoras orientadas a la construcción de una sociedad más justa y equitativa mediante la adquisición de una actitud crítica, responsable, solidaria y activa en la defensa de los derechos humanos y de la participación democrática.
- Analizar críticamente los factores de violencia y las oportunidades de paz, mediante los procedimientos de transformación creativa de los conflictos, con la finalidad de comprometerse con la erradicación de todas las formas de violencia y con la promoción de la paz positiva.
- Comprometerse y responsabilizarse a favor de relaciones equitativas para contribuir a una economía de producción y de consumo alternativo, más justa a nivel local y global.
- Comprometerse en la construcción de relaciones interculturales basadas en la equidad, la justicia y la inclusión social, actuando de forma abierta y respetuosa en relación a la diversidad cultural mediante el rechazo de prejuicios, estereotipos y cualquier forma de discriminación.
- Actuar de forma equitativa, consciente y proactiva en relación a la diversidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo sexuales,

Artículo presentado en el II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo
16-18 de junio de 2014, Huelva

mediante el establecimiento de relaciones simétricas entre géneros con la finalidad de diseñar el propio proyecto de vida teniendo en cuenta la perspectiva de género fundamentada en el cuidado de uno mismo, de las otras personas y del entorno.

- Actuar de forma consciente, responsable y respetuosa en relación al medio ambiente, el territorio y la naturaleza, mediante el análisis crítico de las consecuencias e impacto de las propias acciones en el entorno, y la implicación en el desarrollo de propuestas para su conservación y mejora.

2.5. Los saberes del modelo curricular

Para concretar los contenidos de aprendizaje que orienten la integración de la educación para el desarrollo en el currículum educativo se plantea un primer reto relacionado con la dificultad de acotar las temáticas que conforman el marco conceptual de la educación para el desarrollo.

La propuesta que presentamos, elaborada a partir de un proceso de reflexión llevado a cabo entre 2011 y 2013 por parte del grupo de trabajo de *Competencias y EpD*, plantea diferentes recorridos a seguir para llevar a cabo procesos educativos vinculados a la solidaridad, la paz, el desarrollo humano sostenible y el análisis de las desigualdades globales, priorizando aquellos saberes considerados más adecuados en el contexto de la educación formal, y más concretamente en las etapas de primaria y secundaria.

Inevitablemente muchas otras temáticas que integran el campo de la educación para el desarrollo queden fuera del marco conceptual planteado, relegadas a otras etapas de educación formal y a otros ámbitos educativos no formales e informales. Se trata de una primera propuesta, que puede servir de orientación, adecuadamente revisada, completada y ampliada para su aplicación en otros ámbitos de intervención, niveles de profundización y contextos educativos.

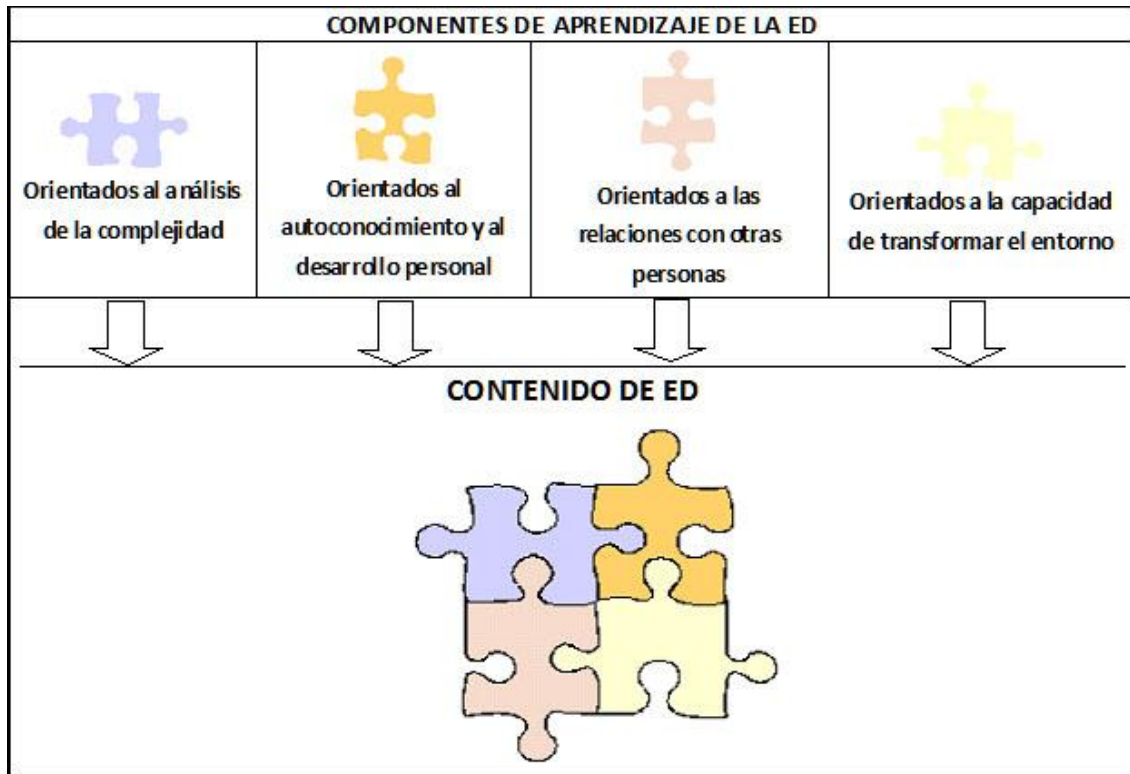
2.5.1. Componentes del aprendizaje de la educación para el desarrollo

Antes de entrar a concretar los saberes del modelo curricular propuesto, se plantea una reflexión previa sobre las características generales que deberían tenerse en consideración para definir los contenidos de aprendizaje de la educación para el desarrollo.

Partiendo de la definición de educación para el desarrollo elaborada por la Comisión de Educación para el Desarrollo de la FCONGD (2007), “como un proceso que, a través del conocimiento y el análisis crítico de la realidad, genera reflexiones, actitudes y acciones críticas en las personas, y las convierte en sujetos responsables y activos (comprometidos) a fin de construir una sociedad civil, tanto en el norte como en el sur, comprometida con la solidaridad (...), y con la transformación de las relaciones y las estructuras injustas.”, consideramos que todo contenido de aprendizaje debería incluir los siguientes componentes de aprendizaje:

- *Conocimiento de la complejidad*: orientado al análisis de las causas, con enfoque transversal
- *Autoconocimiento y desarrollo personal*: orientado a comprender y respetar al otro, el entorno, el mundo a partir del conocimiento y respeto de uno mismo
- *Relaciones interpersonales*: orientado a la construcción de relaciones de convivencia basadas en la interdependencia positiva
- *Transformación social*: orientado a la acción para transformar el entorno

Figura 2



Fuente: elaboración propia

2.5.2. Ejes competenciales de la educación para el desarrollo

Teniendo en consideración estos cuatro componentes a integrar en la concreción de los contenidos de aprendizaje de la educación para el desarrollo, se nos plantea la tarea de acotar el campo conceptual de la educación para el desarrollo en el contexto de la educación escolar obligatoria. Para ello proponemos una clasificación en seis ejes competenciales, que detallamos a continuación.

1. *Derechos Humanos, Ciudadanía y Gobernanza*: este eje se centra en promover los diferentes contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) necesarios para fomentar una ciudadanía crítica, responsable, solidaria y activa.
2. *Cultura de paz*: este eje tienen como propósito la adquisición de los contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales)

que ayuden a las personas a actuar de manera noviolenta y comprometida con la promoción de la paz positiva.

3. *Sostenibilidad económica y social*: este eje fomenta los contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) necesarios para comprometerse como ciudadano o ciudadana con la promoción de las relaciones equitativas en el ámbito económico y de consumo, convirtiéndose en agente de cambio.
4. *Interculturalidad*: este eje tiene como propósito incorporar los diferentes contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que favorezcan el establecimiento de relaciones igualitarias e inclusivas en la construcción de una sociedad democrática, plural y diversa como la actual.
5. *Perspectiva de género*: este eje se centra en promover los diferentes contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para construir una ciudadanía que potencie la equidad y elimine cualquier tipo de discriminación por cuestión de género, sexo y opción afectivo sexual.
6. *Medio ambiente, territorio y naturaleza*: este eje tiene como propósito fomentar los diferentes contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que desarrollen el conjunto de valores naturales, sociales y culturales que afectan y condicionan el bienestar de la vida de las personas, de las sociedades actuales y de las generaciones futuras.

A su vez, cada uno de estos seis ejes competenciales se ha subdividido en diferentes bloques temáticos, que permiten organizar y concretar los contenidos específicos a tratar. Los criterios que hemos seguido para definir los distintos bloques temáticos de cada uno de los ejes competenciales varían, en función de las características de los contenidos a abordar. Por ello, en algunos casos los bloques temáticos se organizan en base a aspectos epistemológicos, mientras que en otros casos se centran en el tipo de enfoque o la forma de aproximación al tema.

Tabla 1

	Ejes competenciales	Bloques temáticos
1	Derechos Humanos, Ciudadanía y Gobernanza	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de protección de los Derechos Humanos • La gobernanza como estrategia organizadora de lo colectivo • Participación democrática y ciudadanía
2	Cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la realidad en el ámbito de la paz y la violencia • Estrategias personales y colectivas para transformar los conflictos • Modelos y propuestas para alcanzar la cultura de paz
3	Sostenibilidad económica y social	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del sistema actual y sus consecuencias • Modelos y propuestas alternativas • Roles y actitudes personales hacia la sostenibilidad económica y social
4	Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, diversidad cultural e identidades • Estereotipos, prejuicios y discriminaciones • Modelos de convivencia e inclusión social
5	Perspectiva de Género	<ul style="list-style-type: none"> • Masculinidades y feminidades • Pluralidad de identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo sexuales • Estereotipos, prejuicios y discriminaciones
6	Medio ambiente, territorio y naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • El (re)conocimiento del entorno natural y el territorio • Compromiso y acción global con el medio ambiente, el territorio y la naturaleza

Fuente: grupo de trabajo Competencias y EpD

Acotadas así las temáticas que conforman el *corpus* conceptual de la educación para el desarrollo, hemos alcanzado un mayor nivel de concreción, definiendo los contenidos de aprendizaje que debería adquirir el alumnado al finalizar la etapa de

educación obligatoria. Los contenidos están planteados con un enfoque competencial, teniendo en cuenta las tres dimensiones del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal en coherencia con los principios pedagógicos y las finalidades educativas de la educación para el desarrollo.

Una vez definidos los contenidos de aprendizaje a adquirir una vez finalizada la educación secundaria, los hemos secuenciado a lo largo de los diferentes ciclos de la educación primaria y secundaria, para adecuarlos al nivel madurativo del alumnado.

2.5.3. Gradación de los contenidos

La propuesta de gradación de los contenidos de la educación para el desarrollo a integrar en el currículum se basa en los criterios que orientan la teoría psicológica y pedagógica para determinar el nivel de desarrollo (cognitivo, afectivo, social y ético) de la persona. Los principios en los que se basan las diferentes teorías para situar los estadios o etapas del desarrollo de la persona varían. Hay quien considera que el principio que determina los diferentes niveles de desarrollo es la justicia (Kohlberg, 1992), otras hablan del cuidado (Gilligan, 1985) o de la atención justa (Hoffman, 2000). Pero a pesar de las diferencias, hay coincidencia en considerar la necesidad de tener en cuenta el nivel de desarrollo de las personas según su relación con la dimensión personal (posicionamiento en relación al ejercicio de la autoridad, las emociones, el cuidado de uno mismo), social (capacidad de desarrollarse con otras personas, de asumir normas y comportamientos socialmente “adecuados”) y ética (capacidad de comprender los efectos de la propia conducta sobre los otros, de cuidarse de uno mismo y de los otros).

Para orientar la concreción y secuenciación de los aprendizajes se han tenido en cuenta, por un lado, las dimensiones personal, social y ética en relación al nivel de desarrollo de la persona, y por otro lado el aspecto competencial de los

aprendizajes, es decir: qué debería saber, qué debería saber hacer, y cómo debería ser el alumnado en cada momento de su trayectoria educativa.

En base a estos criterios, la gradación de contenidos de aprendizaje propuesta plantea una primera aproximación al tema en el primer ciclo de primaria, que en el segundo ciclo avanza hacia un proceso de motivación del alumnado por conocer y comprender los saberes propuestos, y propone alcanzar una comprensión más profunda de los contenidos y la capacidad de reflexionar sobre el propio saber al finalizar la etapa de la educación primaria. En la tabla siguiente se reflejan el tipo de contenidos priorizados en los diferentes ciclos de educación primaria.

Tabla 2

Etapa de educación Primaria		
Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Contenidos de presentación, observación, identificación	Contenidos de reconocimiento, conocimiento, práctica, participación	Contenidos de comprensión, reflexión, análisis, valoración

Fuente: elaboración propia

En relación a la etapa de educación secundaria, en el primer ciclo se proponen conceptos, habilidades y actitudes relacionados con la formación de opiniones propias sobre los saberes y la promoción de la participación activa del alumnado, que adquieren una mayor profundidad y alcance en los últimos cursos de secundaria, en los que se pone un mayor énfasis en la capacidad de proponer alternativas y el compromiso de actuar en coherencia con los saberes adquiridos a lo largo de toda la etapa de educación obligatoria.

Tabla 3

Artículo presentado en el II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo
16-18 de junio de 2014, Huelva

Etapa de educación Secundaria	
Primera Ciclo	Segundo Ciclo
Análisis y reflexión crítica, posicionamiento, respeto, defensa y promoción, propuesta de acciones	Conciencia crítica, práctica de iniciativas y acciones, defensa y promoción, participación activa, denuncia, reivindicación, compromiso

Fuente: elaboración propia

La propuesta de secuenciación de los contenidos de aprendizaje de la educación para el desarrollo en el currículum que presentamos aquí debe ser tomada como una orientación, flexible y adaptable a cada situación y contexto educativo. Únicamente la persona que la aplique puede conocer el grado madurativo del alumnado, y, por tanto, sólo ella puede decidir en qué nivel de la secuencia propuesta se sitúa. Las orientaciones que ofrecemos están basadas en criterios generales, y como es sabido, la realidad es plural, diversa y excepcional.

A modo de ejemplo, en la tabla siguiente se refleja la concreción de los contenidos de aprendizaje que debería adquirir el alumnado al finalizar la educación obligatoria en relación a la *perspectiva de Género*²:

Tabla 4

SABER SER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concienciación y autonomía en la construcción del propio modelo de masculinidad y feminidad. ▪ Concienciación crítica del propio proceso de construcción de la identidad de género, identidad sexual y opción afectivo sexual. ▪ Visión crítica en relación a los estereotipos de género en las diferentes
------------------	--

² Recomendamos visitar el siguiente enlace donde se especifica la propuesta de ejes competenciales del modelo curricular Competencias y EpD.

<http://competenciasiepd.blog.pangea.org/recursos/educacio-per-al-desenvolupament/proposta-deixos-tematics-depd-a-lambit-escolar/?lang=es>

	<p>dimensiones y ámbitos personales y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión crítica de las similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. ▪ Reflexión crítica de la diversidad y pluralidad en identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo sexuales. ▪ Reflexión crítica sobre el papel de la mujer y los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social.
--	--

SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Defensa de los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género. ▪ Denuncia y actuación frente a situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual. ▪ Manifestación de conductas y relaciones interpersonales basadas en el respeto, el diálogo y la igualdad. ▪ Manifestación de diferentes actitudes cooperativas, solidarias y críticas ante situaciones de discriminación por motivo de género, sexo y opción afectivo sexual. ▪ Uso y proposición de las diferentes herramientas, mecanismos y recursos de prevención y protección en situaciones de discriminación y vulnerabilidad por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual. ▪ Análisis crítico de los rasgos constitutivos de la propia identidad de género, identidad sexual y opción afectivo sexual.
--------------------	---

SABER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión y valoración sobre la pluralidad de modelos de masculinidad y feminidad existentes en las sociedades actuales. ▪ Reivindicación del protagonismo e influencia del saber de las mujeres a lo largo de la historia como motor de cambio y transformación social. ▪ Reflexión crítica de las causas (y las consecuencias) de la existencia de diferencias y desigualdades sociales por motivo de identidad de género, de identidad sexual y opción afectivo sexual. ▪ Análisis crítico de las diferentes identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo sexuales existentes. ▪ Reflexión crítica de los propios prejuicios hacia las diferentes identidades de género, identidades sexuales y opciones afectivo sexuales. ▪ Reflexión crítica de los diferentes estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia la identidad de género, la identidad sexual i la opción afectivo sexual de las personas.
--------------	---

Fuente: grupo de trabajo Competencias y EpD

A continuación se muestra un ejemplo de gradación de los contenidos de aprendizaje del bloque temático *Masculinidades y feminidades* para los diferentes ciclos de primaria y de secundaria:

Tabla 5

Primaria			Secundaria	
Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo	Primera Ciclo	Segundo Ciclo
Presentación de los elementos esenciales de la masculinidad y la feminidad	Identificación de los elementos esenciales de la masculinidad y la feminidad	Toma de conciencia del propio proceso de construcción de la masculinidad y la feminidad	Asunción del propio proceso de construcción de la masculinidad i feminidad	Concienciación y autonomía en la construcción del propio modelo de masculinidad i feminidad
Introducción a las principales similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales	Identificación de las principales similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales	Sensibilización en las similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales	Valoración de las similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales	Reflexión crítica de las similitudes y diferencias de género como elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales
Introducción a la importancia del papel de la mujer i de los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social	Identificación de los principales rasgos del papel de la mujer i de los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social	Sensibilización sobre el papel de la mujer i de los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social	Valoración del papel de la mujer i de los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social	Reivindicación del papel de la mujer i de los saberes femeninos como motor de cambio y transformación social
Presentación de los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género	Identificación de los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género	Interés por conocer los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género	Reconocimiento de los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género	Defensa de los derechos y deberes individuales y colectivos en cuestión de género
Percepción de	Identificación de	Profundización en el	Valoración de	Denuncia y

las principales situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual	las principales situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual	conocimiento de las principales situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual	situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual	actuación frente a situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación por motivo de género, sexo u opción afectivo sexual
Presentación de los principales modelos de masculinidad y feminidad que se dan en las sociedades actuales	Identificación de diferentes modelos de masculinidad y feminidad que se dan en las sociedades actuales	Interés por profundizar en el conocimiento de los diferentes modelos de masculinidad y feminidad existentes en las sociedades actuales	Conocimiento de la pluralidad de modelos de masculinidad y feminidad existentes en las sociedades actuales	Reflexión y valoración sobre la pluralidad de modelos de masculinidad y feminidad existentes en las sociedades actuales
Introducción a los principales hechos de protagonismo y influencia de las mujeres a lo largo de la historia como motor de cambio y transformación social	Identificación de los principales hechos de protagonismo y influencia de las mujeres a lo largo de la historia como motor de cambio y transformación social	Interés por conocer los principales hechos de protagonismo y influencia de las mujeres a lo largo de la historia como motor de cambio y transformación social	Conocimiento del protagonismo e influencia de las mujeres a lo largo de la historia	Reivindicación del protagonismo e influencia del saber de las mujeres a lo largo de la historia como motor de cambio i transformación social

Fuente: grupo de trabajo Competencias y EpD

Dadas las estrechas conexiones existentes entre las temáticas tratadas, al final del despliegue curricular de cada eje competencial se identifican algunos contenidos de aprendizaje comunes con los otros ejes.

2.5.4. Vinculación con el currículum oficial

Para facilitar y orientar la aplicación del modelo curricular propuesto, se establecen también las vinculaciones existentes entre los objetivos y contenidos de aprendizaje de la educación para el desarrollo propuestos y los objetivos y contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas y materias del currículum oficial. Así mismo, se

indican a modo de orientación las competencias básicas que se fomentan principalmente en cada eje.

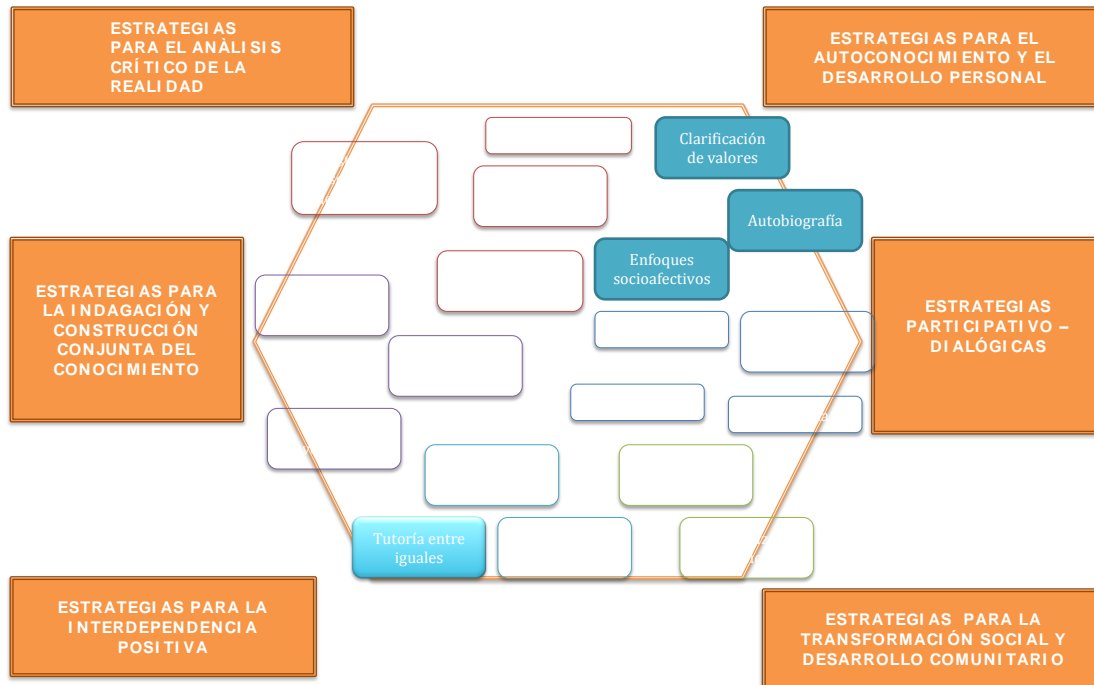
Dado que el grupo de trabajo de *Competencias y ED* está formado por profesorado y personas técnicas de ONG de Cataluña, la vinculación de la propuesta curricular elaborada se ha realizado en base al currículum oficial de esta comunidad autónoma. Así, la ordenación curricular de educación primaria establecida en el Decreto 142/2007 y la ordenación de educación secundaria establecida en el Decreto 143/2007 recogen múltiples referencias explícitas a las finalidades educativas y los saberes de la educación para el desarrollo, tanto en los objetivos generales de etapa como en los objetivos específicos de cada una de las áreas o materias, desde la misma concepción del área o materia, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de ellas. Queda como reto pendiente la conexión de los aprendizajes planteados en relación al currículum de las diferentes comunidades autónomas del Estado español.

2.6. El enfoque didáctico-metodológico del modelo curricular

Como hemos dicho, la transferencia de los aprendizajes que plantea la educación para el desarrollo es un objetivo nada fácil de alcanzar. Es necesario considerar diferentes estrategias didáctico-metodológicas que permitan el aprendizaje hacia los objetivos propuestos. Así pues, teniendo en mente los saberes de la educación para el desarrollo, es necesario que el enfoque didáctico-metodológico sea coherente con esos saberes y asegure la adquisición de los aprendizajes necesarios para fomentar una persona crítica, cooperativa, activa y transformadora.

Figura 3

MAPA DE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS



Fuente: elaboración propia

El proceso seguido para seleccionar las estrategias didácticas parte de identificar las habilidades-clave de la educación para el desarrollo, y que se espera potenciar en el alumnado. Después de imaginar el tipo de persona que se quiere promover, se han identificado habilidades como el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de investigar, la cooperación, el diálogo, el autoconocimiento y el compromiso con el entorno. Tales habilidades se pueden fomentar a través de las siguientes estrategias:

- **Estrategia para el análisis crítico de la realidad:** Desarrollar la capacidad crítica para analizar la realidad implica que el alumnado sea capaz de fundamentar y justificar su opinión. Esta capacidad requiere el análisis de ocho elementos (Paul y Elder 2005): ¿Cuál es mi objetivo fundamental? ¿Cuál es mi punto de vista respecto al tema analizado? ¿Cuáles son los supuestos

que utilizo en mi razonamiento? ¿Cuáles son las implicaciones de mi razonamiento (estoy en lo cierto)? ¿Qué información necesito para responder a mi pregunta? ¿Cuáles son mis deducciones o conclusiones más fundamentales? ¿Cuál es el concepto más central en esta cuestión? ¿Cuál es la pregunta clave a la que intento contestar? Para ello, las estrategias de análisis crítico deben permitir aplicar las habilidades como investigar (observación, análisis de fuentes), comparar (datos, hechos, opiniones), y posicionarse (desarrollar una visión propia y crítica de la realidad), y a la vez la consciencia de las implicaciones de ese proceso. Algunas de las técnicas más adecuadas pueden ser el análisis de casos o la elaboración de mapas conceptuales.

- **Estrategia de indagación y construcción conjunta del conocimiento:** Es el conjunto de técnicas que tienen como finalidad potenciar las capacidades de investigación, análisis y síntesis del alumnado, a la vez que favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales. El trabajo por proyectos, las *webquest*, o los grupos de investigación son técnicas que favorecen la indagación y construcción conjunta del conocimiento.
- **Estrategia de interdependencia positiva:** Se considera que existe una interdependencia positiva cuando, en una actividad en grupo, es necesaria la aportación de todos sus miembros para conseguir la tarea, y cuando todos ellos son conscientes que su éxito como grupo depende de que se haya dado un clima que favorezca el aprendizaje de todas las personas del grupo. Existen diferentes tipos de interdependencia positiva (Pujolàs, 2008): de finalidades (organizarse como equipo para conseguir metas), de tareas (practicar una división de tareas que requiera la implicación de más de una persona para conseguirla), de identidad (adoptando roles rotativos dentro de un equipo de trabajo)... Algún ejemplo de técnicas que fomenten la interdependencia positiva son el trabajo cooperativo o la tutoría entre iguales.
- **Estrategia participativo-dialógica:** Basada en el diálogo, parte del intercambio comunicativo para conocer y tener en cuenta las aportaciones de las demás personas, hacer aflorar y resolver conflictos, posicionar y

argumentar posturas, modificarlas... La estrategia participativo-dialógica puede fomentarse mediante debates defendiendo la propia opinión, debates defendiendo roles u opiniones de otros actores, barómetro de valores, asambleas de clase, asambleas de centro educativo, entre otras.

- **Estrategia para el autoconcepto y el desarrollo personal:** es aquella que favorece el conocimiento de la propia identidad. Se concreta en tres grandes ámbitos el conocimiento de sí —autoconcepto y autoestima—, la clarificación de la postura personal ante cuestiones éticas, y el desarrollo personal, que se proyecta hacia el futuro y la formación de la manera de ser deseada. Técnicas: clarificación de valores, dinámicas de grupo.
- **Estrategia para la transformación social y el desarrollo comunitario:** Es el conjunto de técnicas que permite la formulación de actividades, proyectos e iniciativas que se comprometen con la transformación del entorno. Las técnicas más directamente relacionadas con esta estrategia son el Aprendizaje-servicio, las campañas de sensibilización, la semana solidaria, entre otras.

Este enfoque didáctico-metodológico tiene la intención de favorecer un tratamiento más global, transversal e integrador de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. Para ello, defendemos la idea que es preferible priorizar aquellas que se aplican a medio y largo plazo por delante de las actividades puntuales, es decir, aquellas que inciden en el centro escolar o el entorno, por delante de las que se aplican únicamente en el aula. De este modo, se consigue un efecto más amplio y duradero adecuado para la adquisición de aquellas actitudes y valores deseables, aspectos que se desarrollan y se trabajan a largo plazo. Aún así, no debemos caer en la tentación de desmerecer este tipo de propuestas más puntuales que significan (o pueden significar) un primer paso para el tratamiento de estos saberes en la escuela.

Finalmente, consideramos que es importante priorizar las propuestas didáctico-metodológicas que sean capaces de defender unos valores determinados y bien definidos coherentes con la educación para el desarrollo, pero que a la vez fomenten

un espíritu crítico que supere los posicionamientos simplistas.

2.7. La evaluación del modelo curricular

La evaluación es también a menudo motivo de controversia y de discusión debido a las diferentes percepciones y vinculaciones que se tienen en relación a este proceso (Egea, 2013). En el modelo curricular de *Competencias y EpD* la evaluación se entiende como un medio para regular los aprendizajes y promover el protagonismo del alumnado. En definitiva, defendemos una concepción de la evaluación que sirva para aprender y para ser consciente que se está aprendiendo. En esta línea, la evaluación del modelo curricular *Competencias y EpD* se basa en los siguientes criterios:

- **La evaluación por competencias es una forma de aprender:** no debe concebirse como un ejercicio punitivo para acreditar o no un nivel (evaluación cualificadora-acreditativa), sino orientado a la mejora del proceso de aprendizaje (evaluación formativa –si es el profesorado quien toma las decisiones – o formadora – si es el alumnado quien toma las decisiones sobre el aprendizaje) (Sanmartí, 2010). Esta concepción de la evaluación implica que exista margen para reformular aquello que parece no haberse aplicado convenientemente, ya sea porque se llevan a cabo evaluaciones intermedias, ya sea porque las evaluaciones finales permiten que el alumnado corrija aquello que se valora como no asimilado.
- **El alumnado debe autoevaluar su proceso:** El aprendizaje por competencias invita al alumnado a aprender autónomamente, y a controlar su propio proceso de aprendizaje. Para poder hacer el seguimiento de su propia evolución, alumnos y alumnas deben conocer cuáles son los objetivos de aprendizaje de cada curso y de cada actividad, y ser conscientes de los conocimientos de partida (mediante evaluaciones iniciales).

- **Las actitudes importan:** Dado que la educación para el desarrollo incita al alumnado a implicarse en la transformación del entorno, la evaluación de las actitudes toma una especial relevancia.

Llegados a este punto, conviene detenernos en considerar qué herramientas o instrumentos de evaluación disponemos en coherencia con este enfoque. En nuestro caso, consideramos adecuados aquellos instrumentos que promueven la autorregulación del proceso de aprendizaje, es decir, que su implementación ayuda al alumnado a la concienciación de *qué aprende, como lo aprende y por qué lo aprende*. Así, proponemos herramientas o instrumentos de evaluación como son la rúbrica (Sanmarti, 2007), el portafolios (Klenowski, 2005) o la observación directa a través de fichas que permitan reforzar el proceso de aprendizaje y la adquisición de determinadas actitudes deseadas.

3. Consideraciones finales

Para terminar, no queremos dejar escapar la oportunidad de apuntar que esta propuesta de modelo curricular deriva del análisis, discusión y reflexión de los elementos en común entre el enfoque educativo de la educación para el desarrollo y el enfoque educativo basado en competencias. Ambos enfoques educativos suponen un giro substancial para fomentar una educación más integral, holística y, porque no decirlo, más transformadora. No es atrevido afirmar que el enfoque educativo basado en competencias que caracteriza el contexto escolar actual es una excelente oportunidad para la incorporación de la educación para el desarrollo como intentamos argumentar con la elaboración del modelo curricular de *Competencias y EpD*. Principalmente, esta proximidad se debe a cuatro aspectos esenciales en educación: *la finalidad educativa, la relación educativa, el aprendizaje y la evaluación*.

En consecuencia, compartirán, en primer lugar, que la finalidad de la educación es educar a las personas para que sean lo más autónomas, críticas y activas posibles

en la transformación del mundo hacia un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible; en segundo lugar, que la relación educativa se basa en la escucha, el diálogo y la apertura al otro con clara intencionalidad de elaborar conocimiento conjunto; en tercer lugar, la promoción de un aprendizaje profundo relacionado con el interés del sujeto al comprender por sí mismo aquello que aprende y para relacionar los diferentes componentes de la realidad; y, finalmente, entender la evaluación como medio para regular los aprendizajes, es decir, como motor de aprendizaje en el alumnado y para el desarrollo de sus capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje para toda la vida.

4. Bibliografía

- BAOBAB – EDUALTER (2010). Caracterización y análisis de la Educación para el Desarrollo en Catalunya. Estudio encargado por la Dirección General de Cooperación al Desarrollo y Ayuda Humanitaria
- BERNSTEIN, B (1989). Clases, códigos y control I, Ediciones AKAL, Madrid
- CELORIO J, CELORIO G (2011) ¿Educación? para el ¿desarrollo?. En Pueblos 46 – Segundo semestre de 2011.
- COLL, C (1991). Psicología y Currículum. Editorial Paidós, Buenos Aires
- DELORS, J. (Ed.) (1996). La educación esconde un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO.
- DE SOUSA SANTOS, B (2009). *Una epistemología del SUR*. Con María Paula (Eds.) México: Siglo XXI Editores.
- EGEA, A (2013). El portafolios como herramienta para la evaluación del proceso de aprendizaje (p. 307-314). En Sánchez-Bayón, A. (coord.)(2013) Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: Teorías y métodos

para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula. Valencia. Tirant Humanidades.

- FCONGD (2007). L'Educació per al Desenvolupament: Una estratègia imprescindible. Comissió d'Educació per al Desenvolupament de la Federació Catalana d'ONGD. Barcelona: FCONGD
- GILLIGAN, C (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, FCE, México
- HOFFMAN M L (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York, United States of America: Cambridge University Press
- KLENOWSKI, V (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- KOHLBERG, L (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao
- MESA, M (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de Cuestiones Internacionales, núm.70
- MORÍN, E (2000). Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro (coautoría con la Unesco)
- PAUL R, ELDER L (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Foundation for critical thinking
- PUJOLÀS, P (2008). "El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido". Revista Aula de innovación educativa, 170.
- SANMARTÍ, N (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó

- SANMARTÍ, N (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.
- STENHOUSE L (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- VIGOTSKY, L (1985) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade