

ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

FLOR A. CABRERA R.
Universidad de Barcelona

La finalidad del este trabajo es presentar los temas cruciales que subyacen bajo el título «Diseño y evaluación de programas en formación ciudadana» que será objeto de reflexión y de compartir experiencias en la sección quinta del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Se plantean los elementos claves que deben orientar la elaboración de estos programas, las particularidades que adopta la evaluación cuando se ubica en un contexto de compromiso con la creación de ciudadanía y, por último, el Análisis de redes sociales como procedimiento metodológico valioso en los estudios sobre ciudadanía.

Palabras clave: *Convivencia, Elaboración de programas, Evaluación de programas de ciudadanía, Análisis de redes, Participación ciudadana.*

Introducción

Si la última década del siglo veinte representó un claro avance y reajuste en la noción de ciudadanía, el siglo veintiuno se inicia con una real preocupación y urgente interés por la promoción de una educación para la ciudadanía en los diferentes niveles y contextos educativos. Efectivamente, se acabó el siglo superando la noción tradicional de ciudadanía, vinculada al territorio, con un carácter eminentemente homogeneizador y con un énfasis en la exclusión, por un concepto más amplio, abierto y complejo en su construcción¹.

Desde distintas instancias nacionales e internacionales se han realizado importantes esfuerzos para aunar posiciones y establecer consensos sobre bases comunes para la formación en ciudadanía. Así, por ejemplo, la UNESCO promovió

activamente la idea de la educación para la ciudadanía a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la ciudadanía democrática desde 1997 creando un foro de debate entre expertos y profesionales a fin de definir conceptos, estrategias y buenas prácticas en educación para la ciudadanía (EC)². Es más, el vínculo entre la educación de una ciudadanía activa y la inclusión social ocupa en la agenda social europea elaborada hasta el 2010 un lugar prominente dentro de los objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos, contemplada desde la perspectiva de un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

También en los Estados Unidos, con la creación del Centro para la Información y la Investigación

Flor A. Cabrera R.

sobre Aprendizaje y Compromiso Cívico (CIR-CLE), se promueven reuniones y debates entre académicos y profesorado para determinar unas bases comunes respecto a la educación para la ciudadanía y que se recogen en el informe «La misión cívica de las escuelas», representando por primera vez un consenso respecto a lo que debía ser la educación cívica (Espínola, 2005).

De la misma forma son loables las iniciativas desarrolladas en esta dirección en muchos países de América Latina. En unos contextos institucionales y de gobierno donde se han de afianzar las prácticas democráticas y en un tejido social donde la fragmentación y sus debilidades son preocupantes, la educación para una ciudadanía participativa y social constituye un horizonte educativo fundamental. Ejemplo notable de esta preocupación es VII Reunión del Diálogo Regional de Política que tuvo lugar en enero del 2005 en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington D.C., con el tema Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado. En esta reunión se presentaron y debatieron estudios y estado de la cuestión sobre las prácticas en educación para la ciudadanía de países de América Latina y el Caribe.

Aun reconociendo el valor indudable del estatus jurídico que representa la consideración de ciudadanía —en cuanto que se le reconoce a la persona un conjunto de derechos y deberes en su comunidad política—, hoy lo que preocupa a la Pedagogía es cómo la persona construye *la conciencia viva de pertenecer a una comunidad, en la que se siente que forma parte y en la que actúa, desde su autonomía personal y de una manera responsable con la colectividad*. Esto es, el énfasis que hoy se coloca en la noción de ciudadanía y la preocupación por su educación es que se trata de una condición relacionada con el sentido de pertenencia y de identidad a una comunidad, con la capacidad de la persona para debatir, argumentar y llegar a consensos de manera colectiva, y con el desarrollo de una conciencia personal y autónoma de formar parte de un proceso de construcción colectiva de normas y valores de

convivencia. Y esta ciudadanía no es algo natural e inherente a la persona, es algo que se aprende, que se ejercita y se constituye como un proceso social en permanente construcción. Mas allá del «ser ciudadano» —un estatus reconocido— está el «sentirse ciudadano —conciencia de pertenencia e identidad cívica—.

Lo que representa hoy la noción de ciudadanía explica que se prefiera en la actualidad hablar más de educación para la ciudadanía que de educación cívica³. Esta última se asocia más a una educación de tipo eminentemente cognitivo y principalmente referente a la adquisición de conocimientos e información acerca de la democracia, su Gobierno e instituciones políticas. En cambio, la educación para la ciudadanía es un concepto más amplio que incluye, como se apuntará más adelante, el desarrollo de competencias ciudadanas que facilitan un ejercicio ciudadano activo, democrático responsable y crítico en su comunidad, al nivel que fuere.

En esta sesión abordamos tres grandes áreas relacionadas y sobre las cuales puntualizaremos algunas cuestiones.

- La elaboración de programas en educación para la ciudadanía y convivencia: en ella tratamos de apuntar algunos elementos claves que deben orientar las decisiones educativas.
- La evaluación de planes y programas de educación para la ciudadanía donde presentamos las particularidades que adopta el proceso evaluativo cuando lo situamos en el contexto de creación de ciudadanía.
- El análisis de redes sociales se aborda muy puntualmente con el interés de presentarlo como procedimiento metodológico valioso en los estudios sobre ciudadanía activa, en la medida que posibilita describir y predecir las peculiaridades del tejido social en términos de redes de participación y realizar tanto estudios diagnósticos como de resultados de políticas y programas sociales relativas a la EC.

Elaboración de programas en educación para la ciudadanía y convivencia: cuestiones claves a responder

En EC es clave plantear algunas cuestiones que a modo de brújulas guíen la concreción de las propuestas y programas educativos, den coherencia a nuestra actuación pedagógica y faciliten una intervención educativa integral y con identidad específica:

- ¿Por qué la actitud y preocupación actual a todos los niveles —familiar, escolar, local, nacional e internacional— por favorecer iniciativas en pro de la EC? ¿Cuáles son las condiciones de la sociedad actual que están reclamando un planteamiento urgente en este tema? Las respuestas a estas cuestiones proporcionan *las necesidades del mundo de hoy que deben ser atendidas* desde las políticas, programas y proyectos en EC.
- ¿Qué noción de ciudadanía se toma como punto de partida de nuestras propuestas educativas? Sin duda esta respuesta se vincula con la dada a la cuestión anterior. Lo que se considera como *«buen ciudadano en la sociedad actual»* es lo que debe ser objeto de formación⁴.
- ¿Desde qué modelo de EC actuamos para dar coherencia interna a nuestro currículo y programa de formación? La respuesta a esta cuestión ofrece un modelo de actuación —en línea con la noción de ciudadanía que se haya tomado como punto de partida— que *identifica las dimensiones claves del aprendizaje y relaciona los objetivos con contenidos propios de una EC integral y coherente*, superando así aquellas actuaciones lineales de listado de temas donde «todo» parece caber.
- ¿Qué planteamientos didácticos, metodología y evaluación son los que deberían orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje? Sin duda, *unas metodologías de enseñanza y procesos de aprendizaje son más*

pertinentes que otros; unas maneras de afrontar la evaluación también serán más adecuadas que otras.

- ¿Cómo acercarnos a las *necesidades y prioridades* del contexto donde actuaremos desde un análisis de necesidades previo? Ajustar nuestras actuaciones educativas a las coordinadas institucionales (valores y cultura), organizativas y personales proporcionarían *las bases sobre las que apoyar los ajustes necesarios de los programas, asegurar las condiciones para su desarrollo y facilitar la evaluación de sus logros*.

Veamos a continuación algunos apuntes que guían las respuestas a estas cuestiones y que otorgan especificidad propia a los programas en educación para la ciudadanía.

Los programas en educación para la ciudadanía: respuestas educativas ante urgentes necesidades de la sociedad actual

Los importantes temas que afronta el mundo actual hacen tambalear valores tan importantes en nuestras sociedades democráticas como es el de la libertad, la equidad y la solidaridad. La EC se puede entender como la respuesta educativa necesaria para combatir situaciones que amenazan nuestros apreciados valores democráticos y de justicia social. Por esto, debemos entender que cuando elaboramos currículos, programas o actividades en EC, la finalidad última que se pretende es que las personas, como individuos y como colectividad, desarrollen actitudes y comportamientos en pro de las siguientes *metas ciudadanas*:

- Favorecer el desarrollo de una cultura democrática especialmente en aquellos países que necesitan profundizar en su democracia, desde la promoción de procesos participativos y representativos para sus Gobiernos e instituciones.
- Superar la pasividad que se observa sobre todo hoy día en la juventud despertando

Flor A. Cabrera R.

- su interés por la vida pública, por formar parte activa en ella y contribuir a las acciones colectivas.
- Combatir la exclusión de aquellos colectivos con mayor riesgo de padecerla (minorías culturales, discapacidades de cualquier tipo, «personas de la calle», las mujeres, etc.) proporcionándoles la formación y capacitación para ejercer sus derechos y deberes, a fin de que sean capaces de utilizar los recursos que la comunidad pone a su disposición, *superando posiciones paternalistas y de víctimas*.
 - Favorecer la cohesión social desde una formación ciudadana que contemple la implicación en la sociedad con una mirada crítica, desde donde se contribuya a redefinir y reconstruir la sociedad en clave de equidad y solidaridad.
 - Facilitar la convivencia en sociedades multiculturales desde el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y la tolerancia. De aquí que los programas de EC contemplen el desarrollo de identidades culturales abiertas y flexibles y con capacidad para desarrollar «identidades cívicas» —sentido de pertenencia a una comunidad— desde la pluralidad y diversidad.
 - Luchar contra las posiciones fundamentalistas o alienadoras en la medida que la EC forma en la reflexión y el juicio crítico, en la capacidad para discernir, argumentar y valorar diferentes posicionamientos o posturas (ideológica, de consumismo, etcétera).
 - Ejercitar un comportamiento responsable ante el medio ambiente a través de aprender actitudes y actuaciones ciudadanas que contribuyan al desarrollo de nuestro planeta.
 - Prevenir el conflicto y la violencia en la medida que aprender a ser ciudadano mediante el ejercicio de la ciudadanía se desarrolla un sentimiento de pertenencia a la colectividad que confiere seguridad ciudadana a la vez que facilita una actitud de compromiso y un comportamiento corresponsable con los demás.

En síntesis, podríamos decir que los acontecimientos actuales que marcan el horizonte de actuación educativa reclaman una EC centrada en el desarrollo de valores y actitudes que hagan posible el proceso colectivo de recrear una sociedad más participativa y justa, con un espíritu crítico ante la injusticia y la falta de equidad, que valora la diversidad como una condición de vida creativa y enriquecedora y promueve la paz y el desarrollo sostenible de nuestro planeta.

Una noción de ciudadanía: punto de partida en la elaboración de programas

Ya hemos referido que la EC representa unos objetivos y contenidos educativos más amplios y complejos que la tradicional Educación cívica. Y ello es así porque la noción de ciudadanía desde la que se parte es diferente⁵. La Unión Europea inició su preocupación por el tema utilizando la noción de «ciudadanía activa y responsable» a fin de enfatizar el aprendizaje de competencias para un comportamiento en la gente joven autónomo a la vez que activo y comprometido con el desarrollo y el bienestar de la sociedad en la que vive. En la actualidad desde el Consejo de Europa se prefiere trabajar con la noción de «ciudadanía democrática» y «ciudadanía activa» para enfatizar el conjunto de prácticas y principios que hacen que una persona se encuentre capacitada para participar activamente en la vida pública.

Si a este significado de la *ciudadanía democrática* y *activa* le añadimos la noción de ciudadanía *intercultural* y *crítica* dispondríamos de un marco de significado suficientemente amplio para abordar la EC que nuestra actual sociedad reclama. Tomaríamos como referencia una noción de ciudadanía como un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública, para crear comunidad y un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde «el nosotros», poniendo en juego valores, ideales y objetivos

democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad y una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad.

Modelo de Educación para la ciudadanía: un enfoque comprensivo en el aprendizaje de competencias ciudadanas

Disponer de un modelo en EC supone abordar unos objetivos y temáticas de aprendizaje de una manera coherente e integradora. Se trata de ir más allá de un listado lineal de temas y tópicos que, sin duda, están relacionados con la EC pero la falta de una estructuración interna y principios orientadores restan identidad específica a esta área de aprendizaje y no se acaba de ver su valor añadido frente a otras áreas curriculares.

Es cierto que la EC se solapa con otros objetivos curriculares relativos a la Educación en valores, a la Educación intercultural o la Educación en los derechos humanos, pero representa unos objetivos de aprendizaje que, asumiendo mucho de los anteriores, poseen un alcance mayor.

En los momentos actuales se disponen ya de algunos modelos sobre EC que tratan de dar una visión holística y comprensiva de los propósitos e intenciones educativa en esta área. Uno de ellos es el que hemos elaborado en nuestro grupo de investigación GREDI⁶ (Bartolomé *et al.*, 2002), el cual distingue las dimensiones claves que deben servir de base para elaborar programas y actuaciones en EC. El modelo diferencia los dos componentes de la ciudadanía: como estatus y como proceso práctico en constante construcción. Coloca el acento del aprendizaje en el ejercicio práctico real de la ciudadanía, lo que requiere procesos formativos en tres dimensiones básicas:

- Desarrollar *sentimiento de pertenencia a una comunidad cívica* en los distintos niveles, desde el local al global: la persona va construyendo su «identidad cívica» al establecer

vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. También la autonomía personal ha de articularse con el desarrollo del sentimiento de pertenencia.

- Formar en *competencias ciudadanas* a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relativos al menos a estos tres aspectos esenciales: a) conocimiento de los *derechos y correspondientes deberes* y el funcionamiento práctico de la democracia; b) desarrollo del *juicio crítico* y de la *capacidad de deliberación*, argumentar y al tiempo que dejarse persuadir, y c) adquisición de una *competencia comunicativa intercultural* desde la que superar ciertas tendencias etnocéntricas y tener la capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos.
- Favorecer la *implicación y participación activa* de las personas en su comunidad. Los aprendizajes situados bajo esta dimensión tratan de favorecer las actitudes y habilidades necesarias para una participación efectiva en la sociedad⁷. También supone la creación de *espacios de encuentro*, desde donde se potencie la deliberación y se favorezca una cultura y proceder democrático.

Este modelo contempla que las personas se mueven en distintos planos comunitarios: escolar, contexto social próximo (barrio, ciudad) y más amplio (nacional, internacional, global). El aprendizaje de la ciudadanía no se limita a ninguno de ellos; cualquier comunidad y sus prácticas proporcionan un contexto para el desarrollo de los componentes claves del modelo. Además el abordaje de la EC debe darse en los diferentes niveles para que la creación de sinergias e interacciones contribuyan a fortalecer los resultados en cada uno de ellos.

El modelo de EC que nos propone Osler y Starky (2004, 2005) distingue dos componentes claves educativos: a) un componente estructural/político que se corresponde a la ciudadanía como

Flor A. Cabrera R.

estatus y trabaja destreza y conocimientos sobre cultura política y estructura de la sociedad, y b) un componente cultural/personal que corresponde a la ciudadanía como un sentimiento. Los autores distinguen entre un nivel mínimo y máximo en el aprendizaje de la ciudadanía. En el enfoque de mínimos se centra en la adquisición de conocimientos y podría concebirse como una *educación sobre la ciudadanía*. En el enfoque de máximos tiene un objetivo más ambicioso, no sólo pretende que el alumnado tenga la información necesaria para el ejercicio cívico sino la experiencia de ello y podríamos denominarla, entonces, *educación para la ciudadanía*.

De las aportaciones que se nos ofrecen desde los países latinoamericanos destaca la propuesta de Reimers y Reimers (2005). Los autores, a partir de los estudios realizados sobre la definición de las competencias y disposiciones para la ciudadanía democrática, desarrollan un modelo conceptual sobre el aprendizaje de la ciudadanía que definen como integral (movilización de todos los espacios para incidir en todos los dominios del desarrollo de los jóvenes: el cognitivo, social, emocional, valores y actitudes), sistémico (por la interdependencia y las sinergias que surgen en la acción simultánea en los distintos espacios), acumulativo (aprendizajes a lo largo del continuo de desarrollo del alumnado descansan sobre aprendizajes anteriores, formando así cadenas de oportunidades donde lo que se aprende en un momento facilita, o dificulta, aprendizajes subsecuentes) y centrado en las experiencias cotidianas de los jóvenes en el centro educativo.

Por último, hay que señalar también el modelo teórico sobre EC elaborado por la Asociación Internacional para el Logro Educativo (2001) que ha servido de base para la elaboración de los instrumentos utilizados en sus estudios internacionales sobre educación cívica. Este modelo identifica factores individuales y sociales que potencialmente influyen en los jóvenes en su proceso de aprendizaje de conocimientos y adquisición de actitudes para la práctica ciudadana.

Objetivos y contenidos de los programas en Educación para la ciudadanía: más allá de la cultura política

Ya hemos comentado que la noción de EC supera la clásica educación cívica por la mayor amplitud y complejidad de sus objetivos. En este sentido, los esfuerzos realizados por la Unión Europea como en toda Latinoamérica durante estos años en la promoción de políticas y acciones en materia de EC, en los distintos Estados y países, han sido muy significativos en la configuración actual de los objetivos que deben atenderse en este aprendizaje. Es ampliamente aceptado que el aprendizaje de la ciudadanía ocupa tres grandes categorías de objetivos:

- Un área de naturaleza eminentemente cognitiva con objetivos dirigidos a desarrollar en el alumnado una *cultura política*: se incluye el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas así como los derechos humanos y sus correspondientes obligaciones o deberes; apreciar la diversidad cultural e histórica, etcétera.
- Un área dedicada a objetivos relativos a actitudes, valores y pensamiento crítico relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática. En ella se incluye el desarrollo de un sentido del respeto de uno mismo y de los demás, resolución positiva del conflicto, la adquisición de responsabilidad social y espíritu solidario, el desarrollo del juicio crítico para combatir posicionamientos fundamentalistas y prejuicios, etcétera.
- Un área centrada fundamentalmente en promover la participación activa del alumnado mediante objetivos que le impliquen en la comunidad escolar y local y adquirir el sentimiento de pertenencia cívica a la vez que desarrollar competencias para participar en la vida pública de manera responsable, constructiva y crítica. Incluye ofrecer experiencias que le permitan vivir la democracia de manera práctica, contribuir al análisis y solución de problemas reales y significativos, desarrollar trabajos

colectivos y en combinación con otras asociaciones de la comunidad, etcétera.

En la elaboración de programas para la EC, podemos abordar tanto un planteamiento curricular amplio, que atienda a las tres categorías de aprendizaje cívico que hemos descrito, como programas de carácter más específicos, dirigidos al desarrollo de objetivos particulares de la formación ciudadana, que pueden plantearse tanto en la educación formal como no formal. A título sólo de ejemplo, señalamos algunos programas y materiales que se pueden utilizar en cualquier contexto educativo.

Programas y materiales centrados en el desarrollo de competencias ciudadanas específicas

Algunos ejemplos de materiales que pueden combinarse atendiendo a sus objetivos a fin de desarrollar un programa sobre EC, tal como hemos ilustrado en una guía elaborada para el profesorado en Secundaria (Bartolomé y Cabrera, 2007), son los siguientes:

- *¿Quién puede vivir aquí?* (Bartolomé et al., 2003). Es un material que tiene por finalidad descubrir desde qué valores el alumnado está construyendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada; fomentar el respeto y la valoración de todas las personas independientemente de su origen cultural y social, el género, o las características personales y desarrollar la reflexión crítica del alumnado en torno a las desigualdades generadas por la vigencia de leyes restrictivas alrededor de la ciudadanía.
- *Munten el nostre poble* (Bartolomé, Folgueiras y Sabariego, 2006) Tiene por objetivo facilitar la adquisición de competencias ciudadanas para el desarrollo de una convivencia positiva en contextos multiculturales y de valores clave para una ciudadanía inclusiva
- *Aprendamos a decidir: formación del juicio crítico* (Espín, Marín y Massot, 2006). Cuyo

objetivo es comprender y practicar las reglas que rigen un comportamiento democrático y cívico, analizando una situación en la que entran en conflicto intereses y valores diversos y argumentar las propias posiciones explicando las razones de su postura y sabiendo documentarlas con datos, desde el diálogo con posiciones contrarias a las propias.

- *Programa de Comunicación Intercultural* (Vila, 2007). Tiene por finalidad trabajar competencias interculturales cognitivas, la sensibilidad intercultural como competencia afectiva y ser un buen comunicador intercultural como competencia comportamental.
- *Del centro a la comunidad: material para el desarrollo de una ciudadanía activa* (Cabrera, Campillo, Del Campo y Luna, 2007). Tiene por objetivo el desarrollo de competencias necesarias para tener un papel activo en su comunidad, a través de valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo, conocer la comunidad, su funcionamiento, instituciones y lo que piensa su gente, desarrollar habilidades para analizar problemas sociales, planificar, llevar a cabo alguna acción que suponga un servicio a la comunidad desde sus posibilidades e intereses, reflexionar sobre el proceso y valorar los resultados de la acción.

Durante estos últimos años se ha generado una amplia bibliografía y páginas webs dedicadas a la EC, que facilitan el acceso a información útil y práctica para elaborar programas formativos adecuados a las necesidades de cada contexto.

Programas que relacionan el centro educativo con la comunidad: aprendizaje servicio

La EC requiere más que otra clase de educación múltiples actores y espacios más allá del recinto escolar. Se hace necesario abrir los muros de los centros y entrar en actividades de colaboración educativa con distintas organizaciones

Flor A. Cabrera R.

e instituciones comunitarias a través de las cuales se promueve una participación activa del alumnado en la vida social. En esta línea de trabajo, la elaboración de programas con objetivos relativos a los principios y metodologías de *Aprendizaje servicio (APS)* constituye una aproximación educativa muy prometedoras para facilitar el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable en los jóvenes. Representa una aproximación educativa incipiente en nuestro contexto europeo pero con una importante tradición en algunos países latinoamericanos.

El APS se concibe como una metodología de enseñanza-aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante la prestación de servicios en la comunidad, planificados institucionalmente de forma integrada con el currículo (Tapia, 2006; Martínez-Odria, 2005). Estos programas de aprendizajes servicio se convierten en herramientas eficaces como puente entre el centro docente como un microcosmo de la sociedad, por un lado, y las sociedad real y sus instituciones. Se crean espacios donde el alumnado puede desarrollar una ciudadanía responsable y solidaria tomando decisiones y asumiendo responsabilidades con la comunidad, tal como se pone de manifiesto en las experiencias recogidas en la obra de Martín y Rubio (2006). De la misma manera que puede plantearse programas de APS en todos los niveles educativos de la educación formal, en la educación no formal y en el ámbito territorial (Puig *et al.*, 2006)⁸.

Metodología de enseñanza-aprendizaje en los programas de formación ciudadana: el alumnado como agente activo de su aprendizaje

Distintos estudios han mostrado en sus resultados la elevada relación entre el éxito en los programas de EC y los métodos utilizados. En el análisis de las mejores prácticas en EC, Osler y Starky (2004) identifican como una de las condiciones asociadas al éxito de los programas el uso de metodologías que requieran el

aprendizaje activo del alumnado, especialmente aquellas que ofrecen al alumnado la oportunidad para de trabajar en proyectos que tengan real importancia social y política. Igualmente sucesivos estudios de los datos aportados por el ya mencionado estudio internacional de la IEA sobre la educación cívica, ratifican la relación positiva entre el desarrollo de competencias ciudadanas y metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y de elaboración de proyectos sociales. También, el último estudio de la Comisión Europea (2007) sobre las buenas prácticas en EC, o más concretamente los de Wales y Clark (2005), concluyen afirmando que uno de los factores más relevantes por su influencia en los resultados son los métodos utilizados que ponen en juego la democracia y la participación social.

Es unánime la recomendación de los distintos autores sobre la necesidad fundamental y necesaria en EC de un enfoque metodológico basado en un aprendizaje participativo y colaborativo, centrado más en la actividad del alumnado que en la adquisición de conocimientos memorísticos, que involucre al alumnado más en procesos colectivos participativos reales y significativos que en prácticas desconexas o puntuales, como las discusiones y debates formales, investigación y proyectos, representaciones de papeles, los estudios de casos, etcétera.

Junto a la metodología, el clima del aula y del centro donde se desarrolle el programa constituye un elemento decisivo por su impacto beneficioso en los resultados. Como señala el citado informe Eurydice (2005: 27) *el centro educativo puede describirse como el microcosmo en el que se aprende y pone en práctica la ciudadanía activa... si bien esto es posible, si los directores, profesores y demás personal proporcionan a alumnado la oportunidad de comprometerse con el concepto a diario*. Tanto los trabajos citados de Osler y Starky (2004), el de la Unión Europea (2007) sobre las buenas práctica en EC, como los resultados de estudios basados en el informe de la IEA sobre la educación cívica (Homana y Barber, 2006) confirman que un

clima abierto a la discusión y el nivel de participación del alumnado en las aulas y en el centro tienen una relación positiva con el nivel de conocimientos adquiridos en EC.

La evaluación de los aprendizajes: un espacio para crear ciudadanía

En educación para la ciudadanía tanto o más importante es el cómo se realiza la evaluación como el propio resultado evaluativo. La evaluación de los aprendizajes puede convertirse en sí mismo en un espacio de creación y ejercicio de ciudadanía, cuando se plantea como un proceso donde el alumnado tiene un papel activo, que pone en práctica todos los componentes de un juicio crítico: su capacidad para argumentar, para llegar a consenso y ser responsable ante los compromisos asumidos; una evaluación incardinada en el propio proceso de aprendizaje, que permita al alumnado ir autoevaluando y autorregulando su propio aprendizaje (Bordas Cabrera, 2001); (Bartolomé, Cabrera y Sandín, 2007). La autoevaluación constituye otro de los factores de éxito en los programas según los estudios mencionados de «buenas prácticas».

Distintos estudios muestran una relación positiva entre el hecho de evaluar y el cómo se evalúa el aprendizaje con el nivel de conocimientos y desarrollo de competencias ciudadanas adquiridas (Osler, Starky, 2005; Kerr y Clever, 2004; Craig *et al.*, 2004; Hudson, 2005). Es así que esta relación no es tan significativa cuando la evaluación consiste en «pasar un examen», que se estaría valorando aspectos cognitivos, como cuando se evalúa mediante trabajos y proyectos prácticos, reales y significativos para el alumnado. En esta misma dirección apuntan los resultados encontrados por Luna (2006) en la aplicación y validación de un programa para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsables con alumnados de Educación Secundaria.

Sería un gran error limitar la evaluación de los aprendizajes en EC a la mera adquisición de

conocimientos o información sobre tópicos cívicos. Se hace necesario valorar en qué medida el programa ha influido en las actitudes ante la sociedad, competencias para el trabajo hacia y con el otro, adquisición de comportamientos que muestran involucración en la comunidad, autoestima y sentimiento de seguridad en la colectividad y sistema relacional, etc. De aquí que técnicas como el portafolio, la elaboración de proyectos, los diarios reflexivos, la elaboración de mapas conceptuales, la valoración de pares, la simulación y la técnica de *role-playing* son procedimientos muy apropiados para valorar los resultados del aprendizaje en programas de EC.

Los diagnósticos iniciales: responder desde las necesidades y prioridades educativas del contexto

Hasta aquí hemos apuntado algunos principios pedagógicos conceptuales y metodológicos que se han de tomar en consideración en la elaboración de programas para la EC. Pero las decisiones últimas sobre nuestra intervención exigen acercarnos al contexto particular desde un diagnóstico sensible a la realidades en la que se quiere trabajar. Son las necesidades del contexto las que marcan las prioridades a la hora de seleccionar los objetivos de los programas en EC.

Los estudios diagnósticos iniciales se han abordado como análisis de realidades educativas amplias, locales, nacionales o internacionales, o bien dan cuenta de realidades más concretas como puede ser un centro o un aula en particular. Suponen, al nivel que fuere, establecer una línea de base a partir de la cual es posible avanzar en el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica e intercultural.

Estudios diagnósticos amplios

Posiblemente el primer diagnóstico evaluativo amplio realizado sobre EC es el emprendido por la Asociación Internacional para la

Flor A. Cabrera R.

Evaluación del Logro Educativo (IEA) sobre la educación cívica en 28 países con la finalidad de identificar y examinar, en un marco comparativo, las formas de preparar a la juventud para asumir su papel de ciudadanos en las democracias, que tenía como antecedente otra investigación internacional realizada en 1971, con participación de nueve países. Este estudio comenzó en 1994 y comprendió dos fases complementarias. Una primera denominada Estudios Nacionales de Casos, consistió en una recopilación de información de diferentes naciones con la finalidad de desarrollar un modelo teórico técnico internacional que permitiera realizar las comparaciones que se pretendían emprender en la segunda fase del estudio. En la segunda fase, que se desarrolla entre 1997 y 1999, se aplicaron dos pruebas de conocimientos al alumnado de Secundaria que indagaban en tres dominios: el primero sobre las principales características de la democracia; el segundo sobre las esferas de la ciudadanía y la identidad nacional, y el tercero acerca de las relaciones intergrupales y la situación social de grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos.

Merece destacar, dentro de los países latinoamericanos, la iniciativa de Colombia (junto con Chile fueron los dos únicos países de América Latina que participaron desde el inicio en el estudio diagnóstico de la IEA) en promover un proceso nacional para elaborar estándares en educación ciudadana a fin de recoger información periódica sobre esta área curricular del sistema educativo (Jaramillo, 2005).

Un estudio trabajo centrado más en los elementos organizativos y formales en educación para la ciudadanía que en sus objetivos y contenido curricular es el estudio por encuesta realizado en el año 2004 a iniciativa de la Red de Educación del Diálogo Regional de Política donde participaron un total de 12 países de América Latina y el Caribe⁹. Su objetivo era obtener una primera información sobre el estado de la cuestión de las prácticas en educación para la ciudadanía, desde el punto de vista de

administradores y técnicos de los Ministerios de Educación.

Estos trabajos, de naturaleza descriptiva y con amplias poblaciones, utilizan principalmente estudios de tipo encuesta, acompañados con algunas entrevistas a informantes claves que en la mayoría de los casos se tratan de personal de administración educativa.

Otro estudio diagnóstico amplio es el emprendido por la red Eurydice (2005) que abarca a 30 países de la red, donde analiza cómo se imparte la educación para la ciudadanía en los centros educativos de Primaria y Secundaria. Es una investigación documental sobre las informaciones proporcionadas por los distintos países participantes relativas al estado de la cuestión de la EC atendiendo a una guía elaborada a tal fin.

Estrategias diagnósticas para programas en Educación para la ciudadanía

Antes de iniciar un programa de formación ciudadana convendría conocer la línea de base desde la que se parte, puesto que, de un lado, nos permitirá ajustar el programa a las necesidades prioritarias del marco personal e institucional donde va a operar y, de otro, valorar sus efectos durante y al final del mismo, tomando nota de los cambios visibles relacionados con las actividades y aprendizajes desarrollados en el programa. Para ello se pueden utilizar tanto procedimientos evaluativos cuantitativos (cuestionarios) como cualitativos (dinámicas de aulas, entrevistas, etc.). En nuestro grupo de investigación GREDI se ha llevado a cabo un estudio diagnóstico sobre las concepciones que tiene el alumnado en Secundaria de la ciudad de Barcelona sobre la ciudadanía así como las necesidades educativas que se derivan, utilizándose la triangulación de datos procedente de un cuestionario sobre ciudadanía para el alumnado, entrevistas con éste y grupos de discusión con el profesorado¹⁰.

Algunos instrumentos (cuestionarios, escalas, dinámicas de aulas, guiones de entrevistas, etc.) que exploran la noción de ciudadanía en los jóvenes pueden encontrarse en Cabrera, Espín, Marín, Luna y Rodríguez (2007), también en los informes de los citados estudios de la IEA y en el trabajo de Weerd *et al.* (2005) sobre indicadores relativos a la EC.

El uso de los instrumentos diagnósticos no debería limitarse a la recogida de información, aunque en sí misma sea importante, sino que sería bueno compartir con el alumnado los resultados obtenidos a fin de generar dinámicas de reflexión sobre los aspectos valorados: concepción sobre la ciudadanía, sentimiento de pertenencia a una comunidad, participación ciudadana, conocimientos sobre la democracia, etc. Es una manera de afrontar un diagnóstico con un carácter democrático y participativo en línea con los propósitos de ciudadanía que se pretende.

Por último, señalar que los programas en EC no deben ser piezas sueltas en el marco escolar o acciones puntuales y desconexas de la realidad cotidiana del centro, sino que debe insertarse no sólo curricularmente sino también institucionalmente en el centro educativo, como hemos sugerido en otras ocasiones (Cabrera, 2002a; Cabrera 2002b; Bartolomé y Massot, 2007; Bolívar, 2005) y como ratifican los estudios ya mencionados sobre las «buenas prácticas». Es necesario disponer no sólo de espacios curriculares explícitos (horarios, etc.) para esta área de aprendizaje sino que la EC debe ser algo que se vivencie en los modos de hacer y proceder de la colectividad, lo que exige una acción conjunta de toda la comunidad educativa a través de su proyecto educativo y de las prácticas docentes cotidianas.

No debe olvidarse que el profesorado constituye otro elemento clave para el éxito en los programas de EC. Su preparación, entusiasmo y actitudes favorables constituyen elementos decisivos (Arber, 2006; Comisión Europea, 2007).

Evaluación de programas de Educación para la ciudadanía

Un punto de partida interesante para este apartado es establecer la relación entre evaluación y ciudadanía. Como señala Patton (1998), el propio proceso evaluativo representa una cultura y un conjunto de valores que se manifiestan en las múltiples decisiones que se han de tomar y subyacen bajo toda la actividad evaluativa. De esta forma el proceso de evaluación puede constituirse en un espacio de ejercicio y aprendizaje de ciudadanía cuando se diseña como un espacio de participación real entre las distintas personas e instancias interesadas, que confrontan posiciones e intereses desde el diálogo, crean significados compartidos y se orientan a la búsqueda de acuerdos. Desde esta perspectiva, la evaluación se revela como un instrumento de aprendizaje democrático, en un proceso social de negociación, argumentación y consenso. Hoy hay una abundante literatura que reclama para la evaluación este ejercicio democrático y de deliberación, precisamente a partir de la importancia, cada vez mayor —como señala Smith (2001)— que tienen los *stakeholders*¹¹ en los estudios evaluativos.

La evaluación como espacio de deliberación: fortalecimiento de la de democracia

Mathison (2000: 229) escribe que *la lógica de la evaluación sea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea en la evaluación de un programa educativo o social, sea en el desarrollo de una autoevaluación institucional, constituye un espacio educativo clave para el desarrollo de competencias de participación ciudadana*. El autor asocia el proceso de la evaluación con el de deliberación, coloca el acento en la promoción de la democracia como creación y desarrollo de comunidad con intereses compartidos.

Más que en ningún otro programa educativo tiene sentido que su evaluación genere espacios que animen el debate y la participación

Flor A. Cabrera R.

de todos los protagonistas, que facilite procesos reflexivos y críticos de toma de decisiones evaluativas y donde los acuerdos se adoptan de manera consensuada. Más que un proceso en el que deben ponerse en juego sofisticadas metodologías y técnicas de análisis, la evaluación aparece como un proceso consultivo-crítico en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores y puntos de vistas, donde el poder y la responsabilidad se viven de manera subsidiaria. Es así que Green (2001) defiende el dialogo evaluativo como un fórum donde las distintas partes interesadas comparten intereses, significados y valores; implica relaciones y comunicación de respeto, de defensa de la verdad, de apertura a la diferencia y compromiso con la equidad en el poder de las distintas voces. En un interesante trabajo, Valovirta (2002) distingue en la argumentación evaluativa a un nivel individual y otro social. El individual es el propio del evaluador que razona de los datos a las conclusiones y el social es el que comentamos aquí, es decir, como un *tipo de lenguaje particular que surge de la interacción entre las personas y su apertura de aprender de los otros*.

Igualmente, House y Howe (2000) señalan la tendencia cada vez mayor en los estudios evaluativos a utilizar procesos democráticos para la determinación de los indicadores de evaluación. En línea similar se expresa Guy (2001) añadiendo la necesidad de «la transparencia» no sólo en los indicadores sino en el diseño y proceso evaluativo como condición necesaria de una sociedad democrática, desde donde se es necesario actuar y emprender procesos deliberativos y de negociación con todas las personas que tienen interés en los resultados evaluativos. Desde las perspectivas hermenéuticas de Widdershoven (2001), la deliberación no se entiende como un proceso racional, sino, como señalábamos en el párrafo anterior, representa un *examen conjunto de valores y creencias abierto en todo momento a las perspectivas del otro*; en este proceso *los sentimientos y las dudas son tan importantes como las razones y las argumentaciones racionales*.

Evaluación y empoderamiento: fortalecimiento de la ciudadanía social

El proceso de diálogo evaluativo alcanza su mayor significado cuando se constituye en un espacio de participación de las voces de las personas más excluidas. Desde esta perspectiva la evaluación se puede convertir en una herramienta clave para el ejercicio de la ciudadanía precisamente en aquellos sectores de la población más excluidos y sometidos normalmente al discurso dominante, como señala Widdershoven (2001). El autor se sitúa en la línea de Fetterman (1999, 2000) cuando coloca el énfasis de la evaluación en el empoderamiento de la gente excluida, contribuyendo a que sean más autosuficientes y desarrollen sus distintas alternativas de acción. De la misma manera, Murray (2002) relaciona una evaluación participativa y democrática con cuestiones de poder, y no sólo para la agenda de los problemas sino también para formular sus alternativas. O como Van der Knaap (2006) aboga por una evaluación dinámica en las gestión de las políticas públicas, donde los *stakeholders* adquieran un importante papel en la determinación de los indicadores de resultados facilitando así la capacidad de aprendizaje y la calidad del diálogo entre la ciudadanía.

La *creación de capital social* constituye otro valor añadido de la evaluación entendida como espacio de participación. Cheril (2002) enfatiza este papel de la evaluación, especialmente cuando el proceso plural de deliberación da las voces a aquellas personas afectadas por los programas pero normalmente excluidas (minorías culturales, parados de larga duración, excluidos sociales, etc.). El autor introduce el *fórum de deliberación* como una técnica donde el proceso evaluativo fundamentalmente se transforma en un proceso de deliberación en el que se van construyendo juicios colectivos entre un grupo heterogéneo de personas que representen los distintos intereses y perspectivas.

En síntesis, lo que deseábamos señalar aquí es lo que en muchas ocasiones nos ha revelado la

experiencia (Cabrera y Aneas, 2004; Cabrera, 2006; Cabrera, 2007): los procesos y sinergias que puede generar la evaluación cuando toma la línea directriz de la participación la transforma en un herramienta enormemente eficaz para el desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas, a la vez que fortalece comportamientos democráticos entre los participantes donde el poder y la responsabilidad se distribuye de manera subsidiaria. Desde esta concepción de evaluación estamos de acuerdo con De Miguel (1999, 2004), cuando escribe que la evaluación se convierten entonces en una estrategia para avanzar en la resolución de problemas sociales (pobreza, marginación social, etc.) y el evaluador adquiere un compromiso con la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación frente a toda clase de poder.

Necesidad de modelos de evaluación con énfasis en procesos democráticos

Sin descartar las posibilidades de uso de otros modelos evaluación, es cierto que los más cercanos a los planteamientos evaluativos expuestos se vinculan a metodologías de investigación evaluativa participativa desarrolladas básicamente en estas últimas décadas. Desde esta metodología evaluativa se fomenta la *implicación* y *el compromiso* de los participantes en el cambio y la acción, la evaluación se constituye en un *proceso social de negociación-consenso* entre las diferentes necesidades, expectativas y cosmovisiones de las personas, y es lo suficientemente *emergente* y *flexible* para evolucionar y adaptarse a las circunstancias y necesidades concretas de los contextos evaluativos (Aubel, 2000; Bartolomé y Cabrera, 2000).

Dentro de esta aproximación metodológica general cabe situar distintos tipos de diseños que suscriben los elementos propios de una metodología participativa pero que introducen alguna caracterización particular al proceso evaluativo. En Bartolomé y Cabrera (2000) hacíamos

una presentación de la *Evaluación democrática y deliberativa*, que acentúa los procesos de negociación y consenso; la *Evaluación comunitaria*, que acentúa el desarrollo de las capacidades de la comunidad y creación de capital social; la *Evaluación colaborativa*, que pone el acento en la colaboración entre dos o más instituciones y la formación de los participantes constituye un elemento clave del proceso; la *Empowerment evaluation* de Fettermar (2000) que incide en la mejora y autodeterminación de los participantes y desarrollo de habilidades de autoevaluación. En línea metodológica similar se sitúa la *Evaluación crítica* que expone Colás (1993) donde se enfatiza del proceso el componente de la reflexión crítica o la *Evaluación cluster* (Sanders, 1997) que incide especialmente en la composición del equipo de evaluación y el nivel institucional de la misma¹².

Evaluación de políticas y planes de ciudadanía

En esta área se identifican cuatro grandes líneas principales de actuación: los estudios amplios que valoran los resultados en un amplio espacio geográfico, los estudios de casos que buscan una interpretación más profunda de los resultados, los estudios que analizan experiencias a fin de obtener las «buenas prácticas y los trabajos dirigidos a la creación de indicadores que permitan realizar seguimientos y comparaciones».

a) Los *estudios evaluativos por encuestas amplios*: basados fundamentalmente en la aplicación de cuestionarios acompañados con entrevistas a «informantes claves» o grupos de discusión para profundizar en aspectos relevantes de los resultados. Aquí podemos situar los estudios internacionales como el ya mencionado de la IEA sobre educación cívica, o el de la Red de Educación de Latinoamérica.

Más cercano que los trabajos mencionados, podemos citar el estudio realizado por Bartolomé,

Flor A. Cabrera R.

Cabrera y Marín (2006) para valorar el *Plan de Acción de Cataluña para la acogida y la integración de inmigrante*, dentro del plan marco de Ciudadanía e Inmigración de la Secretaría de Inmigración del Gobierno catalán que en su primera parte constituyó un estudio por encuesta¹³. Los objetivos del estudio evaluativo se concretaron en una evaluación inicial del plan mediante la valoración de su puesta en marcha, una evaluación de seguimiento mediante la valoración de la ejecución del plan y una evaluación de resultados mediante la valoración de su pertinencia, satisfacción de los participantes, eficacia, eficiencia, sustentabilidad e impacto en la población en general. El proceso evaluativo se planteó buscando la participación con sesiones de trabajo entre el equipo de evaluación y los responsables o personas claves de la ejecución del plan en toda la geografía catalana. En estas sesiones se discutieron las cuestiones de evaluación, los criterios e indicadores de evaluación a fin de conseguir el consenso sobre ellos. El equipo de evaluación elaboró las guías e instrumentos evaluativos pero los protocolos definitivos fueron consensuados.

b) Los *estudios de casos* que realizan el análisis comprensivo de realidades geográficas o poblaciones donde se lleva a cabo acciones o proyectos sobre Educación para la ciudadanía. A través de los estudios de caso participativos se favorece la creación de una cultura local que vincule la evaluación con el propio desarrollo del programa. En el trabajo mencionado, el estudio por encuesta fue complementado y enriquecido con un estudio de casos¹⁴ donde se pudo observar como su planteamiento participativo facilita el proceso de aprendizaje y mejora, a partir de la evaluación de las propias prácticas.

c) Los *estudios sobre las buenas prácticas en EC* es también una línea de trabajo prometedora a fin de obtener aquellas lecciones aprendidas y condiciones que parecen tener relación con el éxito de las actuaciones en formación ciudadana, a través de analizar los resultados efectivos

de una amplia muestra de experiencias. A lo largo de este escrito hemos mencionado los trabajos de Osler y Starky (2004) y el de la Comisión Europea (2007). El primero, que ha sido propiciado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y financiado por el Banco Internacional del Desarrollo, es una investigación documental sobre la literatura especializada y documentos oficiales complementada con el uso de paneles de expertos internacionales. El realizado por la Comisión Europea en el 2007 se basa en una muestra de 57 experiencias consideradas «buenas prácticas» de un total de 100 seleccionadas, que comprende una gran variedad y tipo de situaciones (niveles educativos, edades, integración de minorías, amplitud, etc.). Estas experiencias se analizan mediante cuestionarios y entrevistas y, posteriormente, de ellas se seleccionan 10 que constituyen realidades relevantes para los propósitos del análisis con las cuales se realizan estudios de caso.

Otras aportaciones de buenas prácticas referidas a la educación para la ciudadanía para mayores de 16 años en centros educativos de Inglaterra las ofrece Craig *et al.* (2005) en su informe para Departamento National Foundation for Educational Research (NFER).

d) El *desarrollo de indicadores sobre EC* es otra área de trabajo a fin de valorar los esfuerzos que se están haciendo en esta educación. Es una línea de especial preocupación de la Comisión Europea como lo muestra el apoyo al informe elaborado por Weerd *et al.* (2005) sobre un sistema de indicadores que permita el seguimiento de una ciudadanía activa y de la educación para la ciudadanía desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. El informe establece tres tipos de indicadores: a) indicadores de entrada (*inputs*) referentes a lo que se enseña y que parece que promueve la ciudadanía activa; b) indicadores de un primer nivel de resultados (*outputs*) referidos a lo que aprende como efecto del proceso de aprendizaje-enseñanza recibido, y c) indicadores de un

segundo nivel de resultado (*outcomes*) entendidos como las conductas y comportamiento que caracteriza un ciudadano o ciudadana activa como resultado de recibir una educación para la ciudadanía y que permanecen durante un largo periodo de tiempo. El trabajo supone un esfuerzo por recoger todos los estudios empíricos que han aportado evidencias sobre las distintas relaciones, entre las entradas y los resultados, y entre los resultados del primer nivel y los cambios de comportamientos del segundo nivel estabilizados en la vida cotidiana de las personas¹⁵.

Evaluación de programas en educación para la ciudadanía: criterios particulares de evaluación

La evaluación de programas, como se ha señalado en distintas ocasiones —Pérez Juste (2006), Cabrera (2000), Mateo (2000), Colas (1993), entre otros— concentra sus esfuerzos en aportar evidencias de la bondad del programa respecto a su conceptualización y diseño, a su viabilidad, a su implementación y ejecución y a los resultados que se consiguen. Es obvio que los programas de formación para la ciudadanía utilizan criterios e indicadores de evaluación congruentes con la estructura, funcionamiento y resultados que deberían esperarse de tales programas. Fuentes para disponer de criterios válidos son las «buenas prácticas» identificadas en estos programas y los sistemas de indicadores que ya están disponibles en nuestro contexto europeo y latinoamericano (trabajos que hemos referido en párrafos anteriores). Apuntamos a continuación algunos criterios de interés en la evaluación de programas de EC.

Para valorar la *conceptualización y el diseño del programa* se habría de tomar en consideración la existencia de una noción y modelo de ciudadanía como fundamento de selección y secuenciación de los objetivos del programa, además de su coherencia externa con las necesidades del contexto y la coherencia interna entre los

distintos componentes del programa. Algunos criterios que pueden seguirse en esta valoración son los siguientes:

- Pertinencia y coherencia externa:
 - Razones que explican la selección de los objetivos y contenidos: necesidades previas identificadas y lagunas formativas. Marco lógico, conceptualizaciones teóricas, significado y modelo de ciudadanía desde la que se parte.
 - Importancia que se le atribuyen a las distintas áreas claves de la formación en ciudadanía: adquisición de cultura política, desarrollo de competencias, valores cívicos e identidad cívica, favorecer la participación e implicación comunitaria.
 - Adecuación a las necesidades, habilidades e intereses del alumnado.
- Coherencia interna:
 - Propuestas metodológicas variadas y que promueven un papel activo en el alumnado.
 - Sistema de evaluación y papel que el alumnado ocupa en él. Peso dado a la evaluación de procesos y reflexión del alumnado.

Para valorar la *viabilidad del programa* se habría de tomar en consideración aquellas condiciones de aplicación que mantienen relación positiva con sus probabilidades de éxito, como son las siguientes:

- Formación del profesorado relativa a EC: nociones teóricas previas, disposición emocional ante el tema, etcétera.
- Espacio y tiempo específico para el desarrollo del programa: horario estable, espacio temporal en una asignatura, en tutorías, como curso específico, etcétera.
- Relativos a la vida en los centros y en las aulas¹⁶:

Flor A. Cabrera R.

- Elementos de la cultura y organización del centro (y aula) que contribuyen a un ejercicio real de la ciudadanía: trabajo en equipo entre los docentes, tipo liderazgo, normativas, jornadas institucionales sobre el tema de los DDHHH o sobre ciudadanía, etcétera.
 - Actividades que facilitan la involucración del alumnado y una implicación real en los procesos de toma de decisiones que le afectan: órganos de gobierno donde participa, modo en que el alumnado expresa sus intereses, participación real del alumnado, temas de participación, etcétera.
 - La participación de las familias: vivencia de las familias sobre la vida democrática del centro, órganos de participación, participación real, confederaciones o establecimiento de redes de participación más allá del centro.
 - Relaciones entre el centro y la comunidad u otras organizaciones sociales: asociaciones e instituciones con las que mantiene algún tipo de relación, actividades de puerta abiertas, visitas externas, ejercicio de voluntariado, participación del centro en los eventos de la comunidad, etcétera.
 - Soporte económico necesario para el desarrollo de las actividades previstas.
- Nivel de implicación y participación del alumnado en el proceso de toma de decisiones sobre el aprendizaje: representatividad.
 - Variedad de experiencias y metodologías de aprendizaje: elaboración de proyectos, presentaciones, estudios de casos, juego de papeles, etcétera.
 - Implicación en algún proyecto de acción más allá del aula: centro educativo, barrio, intercambios, etcétera.
 - Estrategias evaluativas efectivas y realistas: importancia en el currículo, actividades evaluativas reales y significativas para el alumnado.

Para el *análisis de los resultados*, los criterios se relacionan con los objetivos que se perseguían con el programa. Podría distinguir al menos estos niveles de resultados:

Para la *evaluación de la implementación y realización del programa* debería tomarse en cuenta si el programa se realiza tal como se había previsto, con los reajustes pertinentes, pero sobre todo cómo está funcionando el contexto del aprendizaje. Así, criterios que deberían observarse en el desarrollo del programa pueden ser los siguientes:

- La actuación del profesorado desde su preparación y entusiasmo como modelo de actitud, valores y comportamiento cívico ante el alumnado.
- Combinación de actividades de conocimiento, desarrollo de habilidades/técnicas y actividades prácticas.
- Los efectos mediatos del programa en el alumnado, atendiendo tanto a conocimiento adquiridos como y sobre todo a actitudes, habilidades y comportamientos relacionados con una comprensión y compromiso con una sociedad democrática, más justa, solidaria y cohesionada.
- Los efectos sobre el comportamiento y actividades diarias del alumnado transcurrido un tiempo a fin de conocer la estabilidad de los cambios conseguidos respecto a sus actitudes, valores cívicos, actividades de compromiso y relacionales con el tejido social.
- Los efectos institucionales atendiendo a los posibles cambios ocurridos en el centro educativo como resultado de la práctica del programa: en el equipo de profesora, en la normativa del centro, en su cultura, etcétera.
- Los efectos en el profesorado que ha participado directamente en la experiencia: incidencia en sus comportamientos, conocimientos y competencias docentes, su opinión sobre la educación para la ciudadanía, etcétera.

- Los efectos en la relación centro y comunidad cercana y amplia: vínculos creados, mejora del conocimiento mutuo, acuerdos de colaboración, etcétera.

El papel del evaluador como facilitador de procesos de ciudadanía

El papel del evaluador en los últimos años está siendo objeto de interesantes reflexiones, estudios y propuestas. Esta preocupación no es ajena a que hoy hay una posición conceptual y metodológica en los estudios evaluativos que priman tanto o más el cómo se llega a unos resultados, y quién participa en el proceso, que los propios resultados en sí mismos; como señala Smith (2001), se aprecia un interés mayor por la aceptabilidad de los resultados por los distintas personas o instancias interesadas que por su verificabilidad.

Un proceso de evaluación que estimula el ejercicio de la ciudadanía, a la vez que su aprendizaje, requiere un evaluador más comprometido con el éxito del impacto del proceso en los distintos participantes que con la elaboración de un informe final de resultados. Congruente con la misma filosofía que anima los programas de formación para la ciudadanía, el evaluador juega un importante papel en conseguir que el propio proceso evaluativo contribuya a generar mayor justicia y equidad social. Es así como puede entenderse las propuestas de Morabito (2002) de identificar cuatro papeles principales para el evaluador: educador, consultor, facilitador y orientador; que parecen similares a los que prevé Preskill y Torres (1999) al definir al evaluador como un colaborador, facilitador, intérprete, mediador, *coach* y educador. Feterman (2000) distingue para el evaluador una función de capacitador que enseña a las personas a efectuar su propia evaluación, la de facilitador donde actúa como asesor para que efectúe sus propias evaluaciones, la de iluminador y liberador de situaciones injustas facilitando superar posicionamientos tradicionales y búsqueda de nuevas alternativas.

Para Cherril (2002) en la ya mencionada estrategia evaluativa «fórum de deliberación», el evaluador juega un papel eminentemente de facilitador de procesos de deliberación ciudadana. En esta estrategia el evaluador debe comprender bien las relaciones de poder que operan en el programa que se evalúa puesto que uno de los objetivos del proceso es procurar el encuentro constructivo, desde el diálogo y la deliberación, entre los distintos niveles de autoridad, manteniendo en todo momento un papel de *coaching* antes, durante y después de los procesos deliberativos que hayan tenido lugar a lo largo de la evaluación. De la misma manera que para Widdershoven (2001) el papel del evaluador es descubrir los reales intereses de los participantes, entendiendo por tales aquellos que subyacen en sus discursos y que sólo pueden emerger a partir de facilitar procesos de deliberación; como dice el autor, *el evaluador no es un experto, es un facilitador*. El autor utiliza un modelo de «guidance» para señalar el papel del evaluador como alguien que actúa como un guía y no como alguien que conoce lo que es bueno o malo, que trata de abrir horizontes y contribuye a que los interesados logren lo mejor para ellos a través de la comunicación y el diálogo. En esta misma línea de preocupación por elucidar los valores que subyacen en las prácticas y discusiones de los participantes, Gary (2001) reclama para el evaluador un papel activo que estimula el diálogo necesario para comprender las diferentes historias que se ponen en juego.

Estos papeles del evaluador que exigen su implicación significativa en el proceso evaluativo abren el debate sobre el significado y alcance de la objetividad de la evaluación, la necesidad de mantener cierta distancia del problema a fin de llegar a su valoración y realizar recomendaciones. Merece la pena mencionar aquí la respuesta de Fetterman en una entrevista con Fitzpatrick (2000) ante una pregunta sobre el tema. Fetterman muestra su desacuerdo con el planteamiento que se hace de la cuestión puesto que, según el autor, la inmersión en el contexto es la

Flor A. Cabrera R.

mejor forma para conseguir una información con calidad, y nuestro trabajo como evaluadores es precisamente identificar la perspectiva de la realidad desde los que están dentro y aplicarle la luz externa de las ciencias sociales. Enfatiza Fetterman que no hay una objetividad real o absoluta, y que la ciencias y la evaluación nunca han sido neutrales, *siempre la miramos a través de nuestros propios lentes*. Los procesos de triangulación son los que nos permiten aproximarnos a una idea cercana a la realidad que evaluamos.

El análisis de redes sociales: aproximación metodológica que contribuye a crear ciudadanía

La educación para la ciudadanía no es privativa del espacio de la educación formal, muy al contrario, es responsabilidad de toda la sociedad de sus instituciones y organizaciones públicas, sociales y privadas. Se hace necesario trabajar de forma coordinada y en red entre los distintos espacios y actores en la EC. Igualmente el movimiento de Ciudad Educadora exige más que nunca un trabajo en colectividad coordinado, establecer vínculos y relaciones que generen sinergias y favorezcan iniciativas colaborativas entre las distintas entidades.

Desde las perspectivas de participación y establecimientos de relaciones, la Teoría de Redes Sociales (TRS) y la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS) se constituyen en herramientas valiosas como cruce de caminos interdisciplinarios que aportan análisis comprensivos sobre las interacciones sociales y funcionamiento de ciertas parcelas de una realidad y fenómenos sociales complejos. Las aportaciones de esta área enriquecen nuestros conocimientos teóricos y metodológicos introduciendo en nuestra mirada pedagógica contribuciones de otros campos disciplinarios, como la Sociología y Psicología social, y así afrontar temas desde una complementariedad disciplinaria que, por otra parte, es del todo necesaria

cuando lo que trabajamos es la formación ciudadana y la evaluación de las medidas en pro de su desarrollo¹⁷.

Aceptando que en educación y formación para la ciudadanía confluyen muchos actores con múltiples tipos y niveles de relaciones cuyo conocimiento, descripción y funcionamiento contribuiría de manera significativa a diseñar o a valorar nuestras intervenciones en este campo, hemos de reconocer la importante contribución que proporciona la metodología del análisis de redes sociales formales: concisión, rapidez y sencillez y sistematicidad para un gran número de datos y ver matices en la información que podríamos pasar por alto si sólo la hubiésemos descrito con palabras (Gualda, 2005).

El enfoque de Redes concibe la estructura social como pautas, modelos de relaciones específicas que conjugan, juntan, ligan unidades sociales incluyendo actores individuales y colectivos. Se pretende interpretar el comportamiento de los actores a la luz de sus posiciones variables dentro de la estructura social. Se ponen de manifiesto las constricciones de la estructura social sobre la acción individual y también las oportunidades diferenciales —conocidas como recursos sociales, como capital social o como soporte social— a las que tienen acceso los actores (Lozares, 2003)

La TRS y la metodología de ARS han sido aplicadas en muchos contextos y con intereses de análisis diferentes (Molina, 2004); interesa señalar aquí sus potencialidades como estrategia metodológica no sólo para el análisis de relaciones sociales sino también por su contribución, según como se utilice, en la creación de tejido social ciudadano.

Es así que esta aproximación metodológica ha evolucionado de un enfoque «*el análisis de redes en la participación*» hacia una «*participación en el análisis de redes*» como señalan Martí y Villante (2006a, 2006b). En efecto, escriben los

autores que frente a un uso más «ortodoxo» del ARS, en el que se emplean cuestionarios sociométricos u otras formas de medición orientadas a la cuantificación de las relaciones y a la construcción de sociomatrices para su posterior análisis, se presentan también otras formas de los vínculos entre actores que centran su atención en la red como entidad socialmente construida en la que se proyectan los discursos y posicionamientos de los distintos actores. Los autores se decantan por el uso de estrategias participativas en sus análisis de redes. No las entienden como estrategias enfrentadas a las de tipo cualitativo, más propias de los antropólogos ingleses, o a las cuantitativas, más utilizadas por los sociólogos norteamericanos, sino que consideran que da más juego para caracterizar vínculos relacionales que pueden ser complejos y cambiantes, a veces incluso paradójicos, fruto de construcciones colectivas¹⁸.

Es interesante señalar que desde esta aproximación metodológica, donde los sistemas relacionales se construyen a partir de utilizar estrategias participativas que exigen la implicación de sus creadores, sean individuos o sean grupos, el ASR tiene un enorme potencial no sólo para conocer las estructuras de relaciones, sino también abrir procesos de reflexión sobre las mismas y definir estrategias colectivas para desbloquear conflictos y avanzar. En definitiva para *favorecer el desarrollo de capital social y contribuir a*

crear ciudadanía. En este sentido destacamos el trabajo de Buitrago *et al.* (2006) sobre el análisis de las redes sociales de la población de origen rumano en Coslada para, posteriormente, llegar al análisis de los conjuntos de acción en el marco de un espacio de encuentro intercultural existente en el lugar. Los autores utilizan sucesivos sociogramas de las redes que se iban identificando, a manera de radiografías de la situación de las redes en momentos específicos, su evolución y cambio a lo largo del estudio. Constituye un excelente ejemplo de utilización del análisis de redes para análisis diagnósticos iniciales o valoración de progresos o resultados finales de políticas, programas o acciones encaminadas al desarrollo de la ciudadanía, cualquiera que fuere el nivel contextual en el que se implemente (centro educativo, barrio, ciudad, etcétera).

Es así como nos gustaría acabar esta sesión sobre elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía afirmando que son muchos los espacios desde los que construir y crear ciudadanía. No es cuándo ni dónde estemos sino cómo y con quién lo hacemos lo que representa una continua e inagotable oportunidad para educar en ciudadanía, aprender y enseñar a ser personas democráticas, comprometidas con el espacio y el bien público, críticas ante las situaciones de injusticia social y responsables ante la cohesión social.

Notas

¹ En un trabajo anterior —Cabrera (2002a)— se llevó a cabo un análisis de las nuevas conceptualizaciones que desde distintas disciplinas se ofrecen para caracterizar lo que hoy comprende la noción de ciudadanía.

² Este proyecto concluyó en el año 2005 declarado oficialmente como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, el cual constituyó una excelente oportunidad para promover la EC en las políticas educativas de los Estados miembros y favorecer su incorporación en los currículos escolares en aquellos Estados que aún no la contemplaban, como es el caso de nuestro Estado español.

³ Osler y Starky (2004), en su trabajo sobre las buenas prácticas en los programas en el área de la educación cívica de los centros educativos de los países industrializados señalan que aunque las naciones estados mantienen en el currículo formal la asignatura con esta denominación de «Educación cívica», en los debates educativos y argumentaciones políticas se comienza a utilizar el término de «Educación para la ciudadanía» en reconocimiento del sentido y objetivos educativos más amplios que le corresponde.

Flor A. Cabrera R.

⁴ En otro trabajo anterior (Cabrera, 2002b) precisamente afrontábamos esta cuestión preguntándonos «qué educación para qué ciudadanía».

⁵ Sería un anclaje en el pasado colocar el acento de la EC en la noción tradicional de ciudadanía vinculada al estatus jurídico de la persona a la que se le reconoce unos derechos y deberes. Si fuera así, un aprendizaje cognitivo con alguna u otra práctica sería suficiente. Pero ésta no es la noción de ciudadanía que necesita nuestra sociedad actual.

⁶ El GREDI es un grupo de investigación en educación intercultural creado en el año 1992 en la Facultad de Pedagogía (Departamento MIDE) de la Universidad de Barcelona. En la actualidad aborda el tema de la educación intercultural desde el paraguas más amplio que representa el desarrollo de una ciudadanía responsable, crítica e intercultural. El modelo de ciudadanía elaborado ha servido de base en nuestras distintas investigaciones relativas al tema, igualmente que nos ha permitido elaborar de una manera comprensiva una *Guía de Educación para la ciudadanía para el profesorado de Secundaria* (Bartolomé y Cabrera *et al.* [2007]), a la vez que programas y materiales sobre esta área.

⁷ Como señala Martín (2006), se pretende que el joven adquiera una implicación comunitaria más allá del «tomar partido» propio del ejercicio del voto en las distintas convocatorias, para conseguir el «tomar parte en», esto es, con una participación menos puntual y esporádica que la anterior, se trata de facilitar una implicación cotidiana en la vida democrática desde una actitud de compromiso cívico.

⁸ El programa reseñado en párrafos anteriores: «Del centro a la comunidad: material para el desarrollo de una ciudadanía activa» (Cabrera, Campillo, Del Campo y Luna, 2007) se inscribe en esta línea de APS.

⁹ Este trabajo fue presentado y discutido durante la VII Reunión del Diálogo Regional de Política que tuvo lugar en enero del 2005 en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington DC y se recoge en la obra de Viola Espínola (ed.) (2005) *Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado: una perspectiva comparativa*.

¹⁰ En Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2005) pueden consultarse los resultados del cuestionario.

¹¹ Todas aquellas personas o colectivos interesados en la evaluación, puesto que de alguna manera, directa o indirectamente, se sienten afectados sea por el proceso o resultados evaluativos.

¹² Nos gustaría llamar la atención sobre que una cosa es realizar evaluaciones bajo el enfoque (metodología y herramientas) participativas y otra es hacer evaluaciones con la participación directa de los beneficiarios en todo el proceso de tomas de decisiones evaluativas (preguntas evaluativas, criterios e indicadores, etc.). Consideramos que es muy importante situarse dentro de algún modelo o tipo de evaluación como los expuestos a fin de evitar posiciones engañosas por lo que respecta a la participación de los agentes implicados.

¹³ Las comunidades autónomas y los entes locales han creado en estos últimos años planes y programas de ciudadanía con proyectos y acciones de distintos tipos (sociales, educativos, de vivienda, etc.). Aunque el origen de tales iniciativas está en la llegada de población inmigrante a pueblos y ciudades y la preocupación de su acogida e integración, lo cierto es que se pretende una actuación de gobierno transversal que llegue a toda la población y no se dirija exclusivamente a la población inmigrante.

¹⁴ El estudio de casos fue realizado por M. Barolomé, P. Folgueiras, I. Massot, M. Sabariego y M. P. Sandín como miembros del equipo del estudio general.

¹⁵ Un sistema de indicadores no es independiente de la conceptualización del atributo que representan. Por ello, la seriedad del trabajo que hemos referido comienza desde sus inicios con la preocupación por realizar una precisa definición y delimitar conceptualmente la noción de «ciudadanía activa» a la que se refiere el sistema de indicadores elaborados.

¹⁶ Si bien hay que favorecer al alumnado para que se implique en la comunidad, no olvidemos que el centro se constituye en un lugar privilegiado para aprender ciudadanía en la medida que ofrece oportunidades de implicación y asunción de responsabilidades dentro de su estructura organizativa. Una filosofía de centro que favorezca la participación real y democrática de alumnado, padres profesorado y todo el personal, constituye un modelo de aprendizaje de ciudadanía con sentido para el alumnado.

¹⁷ Además, el que ahora nos planteemos el análisis de redes sociales a través de los métodos y técnicas practicados en el campo de la Sociología y Antropología guarda cierto paralelismo a cuando hace más de 60 años tomamos los trabajos sociométricos que se aplicaban en el ejército y la industria transfiriendo sus métodos y técnicas de análisis al aula escolar (Martí y Villasante, 2006a).

¹⁸ Los autores refieren que es inevitable el debate metodológico entre la relación objeto-sujeto (al que también aludíamos anteriormente cuando referíamos los nuevos papeles que se le atribuyen al evaluador) que también se refleja en el ARS, y particularmente en el campo de la participación, en el que desde algunos enfoques metodológicos se persigue acompañar procesos sociales que, más allá de generar conocimiento, comporten cambios en los entornos en los que tienen lugar.

Referencias bibliográficas

- ARBER, C. (2006). *Teacher' practices in relation to students' civics engagement in three countries*. Paper presented en la Second IEA International Research Conference. Washington DC.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL LOGRO EDUCATIVO; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SCHULZ, W. (eds.) (2001). *La Educación Cívica y Ciudadanía*. Proyecto de Educación Cívica de la IEA.
- AUBEL, J. (2000). *Manual de Evaluación Participativa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación*. EE UU: Catholic Relief Service. USAID (Agencia de US para el Desarrollo Internacional).
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) et al. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2): 463-479.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (coords.) (2007). *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F. y MARÍN, M. A. (2005). *Evaluación del Plan de Acción para la acogida e integración de inmigrantes*. Informe presentado a la Secretaría de Inmigración de la Generalitat de Cataluña.
- BARTOLOMÉ, M.; FOLGUEIRAS, P. y SABARIEGO, M (2006). *Muntem el nostre poble. Joc per al desenvolupament d'una ciutadania intercultural en adolescents*. Barcelona: Càritas.
- BARTOLOMÉ, M.; FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, I.; SANDÍN, M. P. y SABARIEGO, M. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación.
- BOLÍVAR, A. (2005). El año europeo de la ciudadanía a través de la educación. *Comunidad Educativa* (periódico digital de información educativa. Año XXIII, número 763).
- BORDAS, I. y CABRERA, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218 (25-48).
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D. y POZO, T. (coords.) (2004). *Temas fundamentales en la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUITRAGO, L. M.; BONILLA, C.; CADENAS, A.; LEAL, N.; PAREJO, J. L. y RESTREPO, V. (2006). Las redes sociales rumanas en Coslada: un espacio de encuentro intercultural. *Revista Redes*, 11.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- CABRERA, F. (2000). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. BARTOLOMÉ (coord.), *Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea: 79-204.
- CABRERA, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. SORIANO, *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: Muralla: 83-130.
- CABRERA, F. (2005). *La evaluación participativa: concepto y fases de desarrollo*. Madrid: Càritas Española Editores.
- CABRERA, F. y ANEAS, A. (2004). *Avaluació d'un Model d' Intervenció per a la inclusió social*. Informe de investigación inédito presentado a Femarec. Barcelona: Informe de investigación, GREDI.
- CABRERA, F.; CAMPILLO, J.; DEL CAMPO, J. y LUNA, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: material para el desarrollo de una ciudadanía activa (77-140). En M. BARTOLOMÉ y F. CABRERA (coords.), *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- CABRERA, F.; ESPÍN, J.; MARÍN, M. A.; LUNA, E. y RODRIGUEZ-LAJO, M. (2007). Exploración de la ciudadanía intercultural entre los jóvenes (141-168). En M. BARTOLOMÉ y F. CABRERA (coords.), *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- CHELIMSKY, E. y SHADISH, W. R. (eds.) (1994). *Evaluation for the 21st Century*. London: Sage.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Learning for Active Citizenship*. Dirección General de Educación y Cultura. Final Report submitted by GHK.

- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). Education & Training 2010 - The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *EDUC 43 6905/04*. Bruselas.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005). The future of education and citizenship policies: The Commission adopts guidelines for future programmes after 2006. *Press Release*, IP (04) 315.
- CRAIG, R.; KERR, D.; WADE, P. y TAYLOR, G. (2004). *Taking Post-16 Citizenship Forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects*. Departamento National Foundation for Educational Research (NFER) on behalf of the Department for Education and Skills (DfES).
- DE MIGUEL, M. (1999). Evaluación de programas: Entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de investigación Educativa*, 17 (2): 345-348.
- DE MIGUEL, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En L. BUENDÍA, D. GONZÁLEZ y T. POZO (co-ords.), *Temas fundamentales en la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- ESPÍN, J. V.; MARÍN, M. A. y MASSOT, I. (2006). *Aprendamos a decidir*. Material inédito, disponible en GREDI: Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- ESPÍNOLA, V. (2005). Educación Ciudadana para los jóvenes de la Aldea Global. En V. ESPÍNOLA (ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (1-19). Banco Interamericano de desarrollo.
- EURYDICE (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.
- FETTERMAN, D. M. (2000). *Foundations of Empowerment evaluation*. Step by step. London: Sage.
- FITZPATRICK, J. (2000). Dialogue with David Fetterman. *American Journal Evaluation*, 21 (2): 242-259.
- GARY, T. H. (2001). How modern democracies are shaping evaluating and the emerging challenges for evaluation. *American Journal Evaluation*, 22 (3): 319-429.
- GÓMEZ, M. L. (2005). La experiencia de México. En V. ESPÍNOLA (ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (1-19). Banco Interamericano de desarrollo.
- GREEN, G. J. (2001). Dialogue in evaluation. A relational Perspective. *Evaluation*, 7 (2): 181-187.
- GUALDA C. E. (2005). Pluralidad teórica, metodológica y técnica en el abordaje de las redes sociales: hacia la «hibridación» disciplinaria. *Revista Redes*, 9.
- HOMANA, G. y BARBER, C. (2006). *School climate for citizenship education: a comparison of England and the United State*. Paper prepared for the Second IEA International Research Conference: Washington DC.
- HOSE, E. R. y HOWE, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation. En K. RYAN y L. DE STEFANO (eds). *Evaluation as democratic process*. *New Direction for Evaluation*, 85: 3-13.
- HUDSON, A. (2005). Citizenship education and students' identities: a school-based action research project. En A. OSLER (ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.
- JARAMILLO, R. (2005). La experiencia en Colombia. En V. ESPÍNOLA (ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (91-97). Banco Interamericano de desarrollo. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org> (consulta, 7-7-2007).
- KERR, D. (1999). *Citizenship Education: an international comparison*. Slough: Fundación Nacional para la Investigación Educativa.
- KERR, D. y CLEAVER, E. (2004). *Research Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review - Citizenship Education One Year On – What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England*. Department National Foundation for Educational Research (NFER) on behalf of the Department for Education and Skills (DfES).
- LARRÚ, R. J. M^a (2007). Empoderamiento y participación en la evaluación de acciones de cooperación al desarrollo: del discurso teórico a la práctica española.
- LOZARES, C. (2003). Campos y capitales sociales. *Revista Redes*, 4.

- LOZARES, C. (2007). La teoría de redes sociales. Paper 48.
- LUNA, E. y CABRERA, F. (2007). Validación de un programa de *service learning* para el desarrollo de una ciudadanía activa en el segundo ciclo de la ESO. Comunicación presentada en el XIII Congreso de Modelos de Investigación Educativa. San Sebastián.
- MACNEIL, C. (2002). Evaluators as steward of citizen deliberation. *American Journal Evaluation*, 23 (1): 45-54.
- MARTÍN, G. M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42: 69-83. Madrid: OEI.
- MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2006). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ-ODRIA, A. (2005). *Service Learning o Aprendizaje Servicio. Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación. Universidad de Navarra.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori..
- MATHISON, S. (2000). Promoting Democracy through Evaluation. En W. D. HURSH y W. E. ROSS (eds.), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press: 229-242.
- MOLINA, J. L. (2004). La ciencia de las redes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, nº 11, junio.
- MORABITO, M. S. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal evaluation*, 23 (3): 321-330.
- MURRAY, R. (2002). Citizens' control of evaluation. *Evaluation*, 8 (1): 81-100.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Civics education for the twenty-first century*.
- O' SHEA, K. (2003). *Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos para la educación de una ciudadanía democrática*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- ORTIZ, J. G. y VANEGAS U. I. *Informe Educación Cívica en Colombia. Una Comparación Internacional*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).
- OSLER, A. y STARKY, H. (2004). *Estudios acerca de los Avances en Ecuación Cívica en los Sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe presentado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Oficina Internacional de Educación: UNESCO.
- OSLER, A. y STARKY, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- PATTON, Q. M. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. Londres: Sage.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PRESKILL, H. y TORRES, T. R. (1999). Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative. *Inquiry Evaluation*, 5 (1): 42-60.
- PUIG, J. et al. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- REIMERS, R. y REIMERS, V. (2005). Educación para la Ciudadanía y la Democracia: Políticas y programas en Escuelas Secundarias de América Latina y el Caribe. En V. ESPINOLA (ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*: 65-84. Banco Interamericano de desarrollo. <http://idbdocs.iadb.org>.
- SMITH, M. F. (2001). Evaluation: Preview of the future. *American Journal evaluation*, 22 (3): 281-300.
- TAPIA, M^a N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- VALERA ACOSTA, CH. (2003). Educación para la ciudadanía en el Caribe. Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana. Preparado para la Oficina Internacional de la Educación (UNESCO: OIE).
- VALOVIRTA, V. (2002). Evaluation utilization as argumentation. *Evaluation*, 8 (1): 60-80.
- VAN DER KNAAP, P. (2006). Responsive evaluation and Performance Management. *Evaluation*, 1 (3): 278-293.
- VILA, R. (2007). *La comunicación intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea.

Flor A. Cabrera R.

- VILLASANTE, R. T. y MARTÍ, J. (2006a). Participación y análisis de redes. Presentación del monográfico. *Revista Redes*, 11.
- VILLASANTE, R. T. y MARTÍ, J. (2006b). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Revista Redes*, 11. <http://revista-redes.rediris.es>.
- WALES, J. y CLARKE, P. (2005). *Learning Citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- WEERD DE, M.; GEMMEKE, M.; RITGER, J. y COEN VAN, R. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Final Report*. Amsterdam.
- WIDDERSHOVEN, A. M. (2001). Dialogue in evaluation: A hermenutic perspectiva. *Evaluation*. 7 (2), 253-263.

Fuentes electrónicas

- <http://www.wam.umd.edu/~iea/>
- http://www.childsurvival.com/documents/manual_span.pdf
- <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/763/portada.html>
- <http://revista-redes.rediris.es>
- <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf>
- <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/eurydice/publicaciones/eury2006eccee/eury2006ecceepc.pdf>
- <http://idbdocs.iadb.org>
- www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/Program.pdf
- <http://www.cpce.gov.hk/national-education>
- <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR416.pdf>
- http://www.cccod.net/empoderamiento_y_participacion_en_la_evaluacion.pdf
- <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm>
- <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>
- <http://idbdocs.iadb.org>
- <http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/ars/paperscarlos.rtf>

Abstract

Desing and evaluation citizenship programs

This article offers a perspective on the core themes which fall under the heading Design and Evaluation of Citizenship Education Programmes which will be the object of reflection and experience sharing in the fifth section of the XIV National and III Iber-American Pedagogy Congress. It presents the key elements which we consider necessary to orient such programmes, the particular features which should form part of the evaluation process in the context of citizenship building and an analysis of the role of social networks as a valid methodological procedure in citizenship studies.

Key words: *Citizenship, Community, Programme Development, Evaluation in Citizenship, Education, Network Analysis, Citizen Participation.*