

Máster Propio en Cooperación para el Desarrollo

Trabajo Fin de Máster

Investigación evaluativa de las prácticas de cooperación de la
Facultad de Educación en los campamentos de población saharauí
refugiada.

Una propuesta de mejora

Evaluative investigation of the Faculty of Education cooperation
practices in the Saharawi refugee camps.

An improvement proposal

Autora

Mónica Loste Ferreira

Directora

Teresa Coma Roselló

Facultad de Economía y Empresa
Año 2020

La elaboración de este trabajo ha sido posible gracias...
Al Colectivo Lefrig por ofrecer su apoyo y experiencia en todo momento.
Al alumnado que realizó el cuestionario.
A la participación constructiva de las personas informantes en el grupo de discusión.
A mi compañera Clara que tanto me ha ayudado.
A la directora del máster.
A mi familia saharauí por plantar esta semilla en mí.
A mi madre por apoyarme siempre.

Resumen

Las prácticas de cooperación al desarrollo que oferta la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en los campamentos de población saharauí refugiada, permiten al alumnado de magisterio formarse en una realidad muy distinta. Desde 1976, la mayor parte del pueblo saharauí sobrevive refugiada y gracias a la cooperación internacional en estos campamentos de Tindouf, donde se intenta ofrecer una educación de calidad a los niños y niñas que allí viven. En este sentido, con el presente trabajo se realiza un análisis documental, de la realidad y del impacto de estas prácticas. A través de una metodología cualitativa y de un cuestionario se ha analizado la percepción del alumnado que ha realizado esta movilidad. Los datos se han contrastado en un grupo de discusión con diferentes agentes implicados. La finalidad es poder ofrecer unas orientaciones que sirvan de compromiso para contribuir a mejorar y fortalecer estas prácticas hacia una cooperación más eficaz y potente. Los resultados muestran que con compromiso, una mejor coordinación entre proyectos, y mayor seguimiento por parte de la UZ, se puede aprovechar y enriquecer esta movilidad en la línea del modelo de competencias para la construcción de una cultura democrática.

Palabras clave: Prácticas universitarias de cooperación, Educación para la Ciudadanía global; Proyectos de cooperación internacional; Competencias democráticas; Alianzas universitarias.

Abstract

The development cooperation practices offered by the University of Zaragoza Education's Faculty in the Sahrawi refugee camps, allow teachers to train in a very different reality. Since 1976, most of the Sahrawi people have survived as refugees and thanks to the international cooperation in these camps in Tindouf, where they try to offer a quality education to the children who live there. In this sense, with the present work is made a documentary, reality and impact analysis of these practices. Through the qualitative methodology and a questionnaire, the perception of the students who have carried out this mobility has been analyzed. The data has been contrasted in a discussion group with different agents involved. The aim is to be able to offer guidelines that serve as a compromise to help improve and strengthen these practices towards more effective and powerful cooperation. The results show that with commitment, better coordination between projects, and greater follow-up by the UZ, this mobility can be exploited and enriched in line with the competency model for building a democratic culture.

Key words: University Cooperation Internships, Education for Global Citizenship; International Cooperation Projects; Democratic Competencies; University Alliances.

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica	8
2.1 El compromiso de la UZ con la cooperación internacional.....	8
2.2 La educación en los campamentos de refugiados saharauis.....	11
2.3 La VI Generación de ECG y los ODS. Una mirada crítica al Norte.....	13
2.4 La participación como estrategia de transformación social.....	15
2.5 Competencias ciudadanas para la construcción de una cultura democrática....	16
3. Método: punto de partida y diseño de la investigación	17
3.1 Reflexión sobre la información y experiencia existente	17
Análisis de competencias.....	17
Análisis curso IPC.....	22
Análisis DAFO.....	23
3.2 Diseño del proyecto de investigación: objetivos, participantes, fases y técnicas 24	
Objetivos.....	24
Preguntas de investigación.....	25
Análisis de involucrados: Participantes.....	25
Fases de la investigación.....	28
Técnicas e instrumentos de recogida de información: cuestionario y grupo de discusión.....	28
4. Resultados	30
4.1 Perspectiva del alumnado de prácticas	30
4.2 Perspectiva del grupo de discusión	43
5. Interpretación de los resultados: Discusión	47
6. Conclusiones	50
Bibliografía	52
Anexos	55
Anexo 1: Cuestionario alumnado en google forms	55

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. <i>Competencias y su relación con las de la cultura democrática desarrolladas en los grados de magisterio de la UZ.</i> Elaboración propia.....	18
Tabla 2. <i>Participantes y no participantes del proyecto.</i> Elaboración propia.....	26

Tabla 3. <i>Estructura del cuestionario</i> . Elaboración propia.....	28
Tabla 4. <i>Resultados en competencias de valores</i> . Elaboración propia.....	31
Tabla 5. <i>Resultados en competencias de actitudes</i> . Elaboración propia.....	31
Tabla 6. <i>Resultados en competencias de habilidades</i> . Elaboración propia.....	32
Tabla 7. <i>Resultados en competencias de conocimiento y comprensión crítica</i> . Elaboración propia.....	32
Tabla 8. <i>Resultados sobre la preparación del viaje</i> . Elaboración propia.....	33
Tabla 9. <i>Pensamientos antes de la partida</i> . Elaboración propia.....	33
Tabla 10. <i>Resultados en torno a los recursos y herramientas y la preparación previa del/a tutor/a</i> . Elaboración propia.....	34
Tabla 11. <i>Resultados sobre el seguimiento antes de la partida</i> . Elaboración propia.....	35
Tabla 12. <i>Propuestas de mejora para antes de la partida</i> . Elaboración propia.....	35
Tabla 13. <i>Aportaciones a la dinámica de clases</i> . Elaboración propia.....	37
Tabla 14. <i>Sensaciones de las personas participantes en relación a las maestras y el alumnado</i> . Elaboración propia.....	38
Tabla 15. <i>Rol del estudiantado de prácticas</i> . Elaboración propia.....	38
Tabla 16. <i>Aprendizajes tras la realización de las actividades</i> . Elaboración propia.....	39
Tabla 17. <i>Respuestas en torno a la influencia de las prácticas</i> . Elaboración propia.....	41
Tabla 18. <i>Tres aprendizajes de las prácticas</i> . Elaboración propia.....	41
Tabla 19. <i>Carencias de las prácticas</i> . Elaboración propia.....	42
Tabla 20. <i>Oportunidades de las prácticas</i> . Elaboración propia.....	43

Figuras

Figura 1. <i>Competencias para una cultura democrática</i> . Elaboración propia.....	16
Figura 2. <i>Análisis DAFO de las prácticas en los campamentos</i> . Elaboración propia.....	24
Figura 3. <i>Mapa de actores informantes</i> . Elaboración propia.....	25
Figura 4. <i>Opinión sobre el conocimiento de la forma de evaluación</i> . Elaboración propia.....	34
Figura 5. <i>Grado de acompañamiento en España</i> . Elaboración propia.....	36
Figura 6: <i>Grado de acompañamiento en los campamentos</i> . Elaboración propia.....	36
Figura 7. <i>Comparativa entre la planificación de las clases y la comunicación con las maestras</i> . Elaboración propia.....	37
Figura 8. <i>Grado de impacto en el regreso a Zaragoza</i> . Elaboración propia.....	40
Figura 9. <i>Grado de disfrute de las prácticas</i> . Elaboración propia.....	41

1. Introducción:

En este apartado se expone la relevancia del tema elegido y los motivos para la elección de dicho tema, así como una síntesis de su estructura.

Las prácticas de cooperación aportan al alumnado de la Facultad de Educación una experiencia enriquecedora para su formación profesional y personal. Personalmente tuve en 2019 la oportunidad de realizarlas, convalidando las prácticas de mención de cuarto de magisterio en educación infantil de la Facultad de Zaragoza, en los campamentos de personas refugiadas saharauis en Tindouf, Argelia. Durante mi estancia en los campamentos, pude comprobar con satisfacción, el enorme potencial que se desprende en el ámbito de la cooperación internacional desde las universidades españolas. A pesar de este potencial, fui consciente de que podría mejorarse mucho más revisando y adaptando los contratos de cooperación, así como su repercusión en el profesorado.

La experiencia en los campamentos me animó a cursar el Máster propio de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza (UZ) para poder seguir profundizando en conceptos, herramientas y recursos que permitan la creación de redes y vínculos internacionales de cooperación. Por este motivo, me pareció interesante ahondar en el análisis evaluativo de las prácticas desarrolladas hasta el curso 2018-2019, tanto a nivel educativo como político-social, para una vez valoradas, poder plantear recomendaciones que respondan a las necesidades encontradas para su mejora y continuidad.

La cooperación requiere concienciación y preparación, no sólo ganas de vivir una experiencia en el Sur. Es fundamental el compromiso del alumnado y del profesorado para hacer de las prácticas una herramienta útil para la transformación social, tanto en el Sur como en el Norte, porque, la cooperación ha de ser bidireccional, respetuosa y constructiva. (LListar, 2009)

Por este motivo la finalidad del presente trabajo es la consecución de los siguientes objetivos generales:

- ✓ Analizar el impacto educativo y social del proyecto actual de prácticas de cooperación de la Facultad de Educación de Zaragoza en los campamentos de refugiados saharauis, así como su incidencia en la propia facultad.
- ✓ Realizar una propuesta de mejora del proyecto que responda a las necesidades encontradas, que sirva como recomendación y que aporte mejoras en las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos de refugiados saharauis, aportando valor en ambos contextos.

En cuanto a la estructura del trabajo, en el marco teórico se indaga en la historia de la cooperación española y su relación con la universidad española y la zaragozana, así como los convenios

establecidos con la Universidad de Tifariti. También se analiza brevemente el contexto actual de la educación en los campamentos de refugiados saharauis y se describe el proyecto bubisher, para a continuación, mostrar un breve análisis de los conceptos de educación para el desarrollo, participación y competencias democráticas.

Posteriormente, en el apartado del método se parte en primer lugar de un análisis evaluativo del proyecto de las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación de Zaragoza en los campamentos de refugiados saharauis. A continuación, se plantea el diseño de la investigación en el que se describen las variables implicadas en el estudio. Después, a través de un cuestionario y de un grupo de discusión, se recogen datos en base a experiencias del alumnado y opiniones de personas relacionadas con esta cooperación, para su posterior análisis.

En la interpretación de los datos se han propuesto una serie de recomendaciones de mejora y finalmente se muestran las conclusiones del trabajo.

2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

2.1 El compromiso de la UZ con la cooperación internacional

La investigación se focaliza en las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis de la Facultad de Educación de la UZ. Por este motivo es interesante contextualizar la historia de la cooperación española en el ámbito de la universidad pública, y en concreto de la UZ y la Facultad de Educación.

Ya en los inicios de la cooperación al desarrollo tal y como la entendemos ahora, la Universidad tuvo influencia en la definición de las líneas y estrategias a seguir (Unceta, 2007). Pero no se determina de manera legal el papel de la institución académica en la Cooperación al Desarrollo hasta finales de los años 90 con la Ley 23/1998 de 7 de julio, de la ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo en el Estado Español, en la cual la Educación para el Desarrollo (ED) cobró un papel fundamental.

La Universidad empieza a tomar mayor protagonismo a partir del año 2000 con el surgimiento de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) en la que se establecen cuatro pilares: continuidad de las actuaciones, naturaleza no lucrativa, complementariedad de iniciativas y corresponsabilidad entre los participantes. Además, se determinan las siguientes funciones de la cooperación universitaria en búsqueda de acciones de mejoras sociales que influyan en cambios estructurales:

- 1. Formación y Educación*
- 2. Compartir experiencias compartiendo recursos*
- 3. Incidir en el entorno social*
- 4. Investigación para el desarrollo*
- 5. Transferencia de tecnología*

En el año 2006 la Comisión de Cooperación al Desarrollo, adscrita a la CEURI-CRUE (Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales) diseña un código de conducta para las universidades en materia de cooperación, en el que se señala como foco la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y sostenible, y la sensibilización de la comunidad universitaria. También queda recogido que los acuerdos entre universidades han de basarse en una participación democrática. Ese mismo año se lanza un protocolo de actuación de las universidades frente a crisis humanitarias por el cual estas instituciones deben dar respuesta colectiva ante tales situaciones ofreciendo recursos humanos, materiales y conocimientos.

En 2008 a través de una iniciativa de la Conferencia de Rectores junto con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, se crea el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), cuyo objetivo es conectar todas las universidades para conseguir mejorar el conocimiento de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), facilitar el intercambio de experiencias, mejorar las relaciones y elaborar estrategias conjuntas entre otro. Actualmente promueven el compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030.

Es interesante remarcar como en 2010 se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se destaca el derecho y deber del estudiante a participar socialmente, y en actividades de voluntariado y cooperación. Del mismo modo se compromete a las universidades a favorecer la posibilidad de que el estudiante realice horas de prácticas en proyectos de cooperación (BOE, 2010).

Actualmente, con el V Plan Director de la Cooperación Española (2018-2021) se promueve la alianza con la universidad, facilitando políticas públicas de colaboraciones con estas instituciones en todo el Estado Español, con el fin de investigar y buscar respuestas innovadoras e interdisciplinares a los retos de la Agenda 2030 y en la línea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de la ED.

En cuanto a la cooperación en la comunidad autónoma de Aragón, se empieza a introducir la Universidad en los planes de cooperación a través de la Ley 10/2000, de 27 de diciembre, donde se constituyen dos órganos (La Comisión Autonómica de Cooperación para el Desarrollo y el Consejo Aragonés de Cooperación para el Desarrollo) indicando que en el segundo de ellos, uno de los dos expertos que deben formarlo, tiene que pertenecer a la UZ.

Pero no es hasta 2004 tras la adecuación de la Ley anteriormente mencionada, en el que en su Decreto 164/2004, de 6 de julio, se hace referencia a la Universidad como actor de la cooperación aragonesa. Asimismo, en 2006 la UZ aprobó el código de conducta anteriormente mencionado. Sin embargo, esta Ley actualmente se ha modificado y en el Decreto 100/2016 ya no aparece explícitamente esta institución académica. En la actualidad, se está elaborando a través de un proceso participativo el Plan Director de la Cooperación Aragonesa para el Desarrollo (2020-

2023) en el que la Universidad es mencionada una vez en el apartado de actores y socios de la cooperación aragonesa.

Por otro lado, la UZ reconoce en sus estatutos de manera implícita su compromiso con la cooperación aragonesa. En 1999 la Universidad junto con la Federación Aragonesa de Solidaridad (FAS) establece un convenio por el que se plantea la Cátedra de Cooperación al Desarrollo, que se acaba de consolidar en 2008 con la implicación del Gobierno de Aragón. En 2016 se crea un Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación por el que se crea, junto con la Cátedra, el Máster propio de Cooperación al Desarrollo. Del mismo modo se elabora un mapa que recoge los proyectos de cooperación internacional de la Universidad de Zaragoza y se proponen retos de formación, investigación y sensibilización en materia de Cooperación al Desarrollo, además de la cooperación directa propiamente dicha.

Profundizando en el ámbito de formación, es interesante añadir que además de la consolidación del Máster propio en Cooperación al Desarrollo en 2017-2018, se imparten dos cursos: el Curso de Iniciación a la Práctica de la Cooperación (Curso IPC) y el Curso Básico de Cooperación para el Desarrollo. Del mismo modo, se realizan actividades de sensibilización como la “Semana de Cooperación” iniciada en 2009, conferencias, jornadas, etc.

Actualmente los actores principales de la CUD son el estudiantado y el profesorado de la Universidad, pero se realizan actividades de cooperación al desarrollo en 16 facultades y centros universitarios de la UZ, entre los que se destaca la facultad de Educación ya que es en la que se centra el proyecto objeto de la investigación.

Además, hay establecidos varios convenios con diversas universidades internacionales. Por su importancia para la investigación, en lo que respecta a la CUD de la Universidad de Zaragoza con el pueblo saharauí y la Universidad de Tifariti, cabe destacar los siguientes convenios:

- Convenio con Delegación Saharaí y Colectivo Lefrig por el que se acogen a seis estudiantes saharauís a estudiar en la Universidad de Zaragoza.
- Convenio con el Gobierno de Aragón en 2017 para el desarrollo de actividades de cooperación.

Se han desarrollado dos proyectos en los campamentos:

- Proyecto de salud visual.
 - Proyecto para desarrollar la capacitación lingüística en español de los potenciales universitarios.
- Convenio de prácticas con la Universidad de Tifariti (Facultades de: Veterinaria, Ciencias de la Salud y Educación). Este acuerdo parte de un convenio de cooperación con Tifariti firmado en 2014, en el que se destaca la importancia de la cooperación internacional para el desarrollo académico y cultural de las dos instituciones, así como para el establecimiento de un vínculo que las ligue en torno a intereses y objetivos que beneficien del intercambio cultural a sus miembros, profesorado y estudiantes. Para contextualizar este proyecto, cabe finalizar remarcando que la Facultad de Educación se beneficia del convenio desde 2017, año en el que

se manda a la primera generación de estudiantes en realizar las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis.

2.2 La educación en los campamentos de refugiados saharauis

El sistema educativo en los campamentos de refugiados saharauis se crea con el asentamiento en los campamentos en 1976, dada la necesidad de dar a todos los niños y niñas una formación escolar básica y obligatoria de los 4 a los 12 años y propia de la RASD (República Árabe Saharaui Democrática), así como formación secundaria y universitaria.

Este se organiza a través de una estructura jerárquica y cuyo objetivo principal es el de garantizar la educación en todas las *Wilayas* (asentamientos dentro del campamento) y para todos los niños y niñas. Tal y como señala Moreno (2001), la estructura incluye:

1. Ministerio de Educación y Enseñanza: Determina los contenidos y aprendizajes que se deben enseñar. Es la institución directriz y coordinadora de la distribución de los recursos.
2. Dirección Regional de Educación de la *Wilaya*: Realiza el seguimiento y evaluación de educación en los colegios, distribuye recursos y coordina e impulsa proyectos de fuera.
3. Centros educativos: *Tarbias* (escuelas de infantil de 4 a 6 años), *Madradas* (colegios de educación primaria de 6 a 12 años) e Institutos de 12 a 17 años de edad.

En cuanto a la organización de la escolarización señalar que la jornada escolar del colegio es de 8:00 a 14:00 horas mientras que la de la guardería es de 9:00 a 12:00. La semana escolar comienza el domingo y termina el jueves, siendo viernes y sábado los días festivos. La jornada escolar es partida, es decir, se asiste a la escuela por la mañana y por la tarde. Además, todos los días se proporciona un almuerzo a cada alumno antes de irse a casa asegurando una comida al día. Cada *Daira* (pequeño núcleo de población) dispone de un centro educativo para educación infantil *Tarbia* y uno para educación primaria *Madrada*. Esto lo diferencia del número de institutos habiendo unos tres por cada *Wilaya* (Rivero, 2013).

No existe un documento oficial que recoja los contenidos y enseñanzas que deben impartirse en cada uno de los niveles del sistema educativo saharauí, sin embargo el Ministerio de Educación y Enseñanza de la RASD distribuye a sus profesores las “Distribuciones Anuales y Mensuales” que especifican a modo de programación los contenidos que deben trabajarse semanalmente. Es una “programación” del trabajo que deben realizar en función del libro que dispongan para cada materia (Moreno, 2011).

En Educación infantil, etapa que comprende de 4-6 años, se trabajan aspectos básicos que no difieren mucho de los contenidos que se dan en España. Estos son: colores, formas, números, normas de comportamiento, alfabeto y religión (Yern, 2015).

En Educación primaria tienen un total de 9 asignaturas, las cuales son: lengua árabe, tecnología, matemáticas, geografía, educación física, ciencias naturales, historia saharauí, religión islámica y, por último, cabe destacar que la lengua española la empiezan a trabajar a partir de 3º curso.

Esta formación es común para todos los niños y niñas saharauis puesto que todos los centros siguen la misma programación (Rivero, 2013).

La evaluación docente es un aspecto que el Ministerio de Educación Saharaui desarrolla de forma muy cuidadosa a través de los inspectores de educación, quienes acuden de forma periódica a los distintos colegios de la Wilaya; el motivo de ello es que muchos de los profesores carecen de formación pedagógica y es necesario que exista dicha figura de referencia que controle y oriente al profesorado. El cuerpo de inspectores está formado por personas con gran formación pedagógica y que han trabajado durante mucho tiempo en la enseñanza. Dependen de la Dirección General de la Wilaya, desde donde a cada inspector se le asignan tres escuelas aproximadamente. El inspector, entre otras funciones, visita cada clase una vez al mes, entra en la clase y observa la actuación del profesorado, y puede intervenir en la clase y preguntar a los niños. Además tiene como función aconsejar, orientar y corregir al profesorado, y en la propia aula si fuera necesario. Se destaca que todos los inspectores tienen un gran interés por hacer reformas o llevar a la práctica nuevas metodologías y mejoras, pero no siempre disponen de los medios necesarios. Siguiendo con el control de la calidad docente, también se evalúa los conocimientos aprendidos por el alumnado. Se realizan competiciones entre colegios y guarderías de cada Wilaya, en los que se mide el nivel del alumnado en las áreas matemáticas, religión, lengua y dramatización (Vinagrero, 2019).

En cuanto a la formación de las maestras, en los campamentos existe la opción de hacer estudios en educación y pedagogía en lo que se llama Instituto Pedagógico de la Universidad de Tifariti. Este centro, que se encuentra en la Wilaya de Bujador, forma a mujeres durante tres años para capacitarlas como maestras de infantil y primaria. Además, parte del profesorado ha sido instruido en otras ciudades de Argelia, ya que dota a los estudiantes saharauis de plaza y residencia gratuitas en sus universidades. Por otro lado, es importante remarcar que las docentes trabajan de manera prácticamente voluntaria puesto que solo reciben 50 euros cada tres meses (y a veces se retrasa el pago). Y en ocasiones carecen de formación alguna (Vinagrero, 2019).

Por otro lado, la presente investigación parte de otras experiencias educativas en los campamentos como es el proyecto Bubisher. La idea de la Bubisher nace en 2008 tras una propuesta del alumnado de un colegio de Pontevedra que propone la idea de alquilar un bibliobús para llevar a los niños y niñas de los campamentos libros de Wilaya en Wilaya. (Rivero, 2013). Actualmente el proyecto abarca, además del bibliobús, la gestión y construcción de Bibliotecas en las Wilayas de Smara, Auserd, Bujador y Dajla. Es un proyecto de cooperación entre España y los campamentos en el cual la formación se realiza a personas saharauis a través de personal especializado de España que viaja a los campamentos. De esta manera, las bibliotecas las dirige un equipo de mujeres y hombres saharauis formados y contratados, por las de un equipo de responsables del proyecto en España. En estas bibliotecas se realizan actividades de lecto-escritura y talleres creativos en la instalación con los niños y niñas de las Wilayas, además de

realizar actividades en algunos colegios. También se cuenta en ocasiones con la visita de escritores juveniles españoles, como Gonzalo Moure o Mónica Rodríguez, con los que se han escrito los cuentos de El niño de luz de plata (2018) y Arena y Agua (2019) respectivamente, junto a los niños y niñas de diferentes Wilayas.

Finalmente, la labor que desempeñan los estudiantes que realizan las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación de Zaragoza es principalmente la de acompañar al profesorado de español en la enseñanza de lengua española, aunque también participa en ocasiones en actividades del proyecto *bubisher*. El rol que va a asumir el alumnado durante su estancia se suele determinar una vez llegado a los campamentos, y junto con el inspector de español correspondiente de la Wilaya en la que se hospeda.

En cuanto a la enseñanza del castellano en los campamentos es interesante resaltar, como en la introducción de la programación de la asignatura de 4º primaria, se destaca la importancia del aprendizaje del idioma para cubrir la necesidad de “*comunicación entre nuestro pueblo y todas las comunidades de habla extranjera*”. (RASD, pág. 2) Y para transmitir la lucha e historia del pueblo saharauí.

2.3 La VI Generación de ECG y los ODS. Una mirada crítica al Norte

En esta investigación se parte de la evaluación del impacto de unas prácticas de cooperación de la facultad de educación teniendo en cuenta las premisas de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) por lo que, a continuación, se hace una síntesis de la historia y desarrollo de la misma.

La manera en la que se entiende la cooperación al desarrollo parte de la definición de la palabra “Desarrollo”. Este concepto se empezó a utilizar a partir de la II Guerra Mundial y ha suscitado interés y debate en función de las preferencias económicas, políticas y sociales de algunas sociedades y grupos de intelectuales. En sus inicios con el plan Marshall, el desarrollo se relacionó directamente con el crecimiento económico y su concepto ha ido siendo ampliado y modificado hasta llegar a la actualidad (Llistar, 2009)

La educación para el desarrollo (ED) nace a raíz de la cooperación internacional y evoluciona en paralelo al concepto de Desarrollo. Se distinguen hasta seis generaciones, denominadas a posteriori de ECG (Educación para la Ciudadanía Global) que van desde un modelo más asistencialista, tradicional y con una estructura de poder eminentemente vertical (I Generación años 40-50), pasando por un enfoque desarrollista (II Generación años 60); un enfoque más crítico en el que se fortalece la solidaridad y se conciencia sobre las desigualdades (III Generación años 70-80); la concienciación del planeta, su sostenibilidad y la globalidad e interdependencia mundial (IV Generación años 80-90) hasta el día de hoy (V y VI Generación a partir de los años 90) , en el que se parte de un enfoque de derechos, más moderno, que responde a la realidad de

un mundo heterogéneo y con multitud de actores y dimensiones, y que parte de una metodología más justa, con una estructura horizontal (Mesa, 2000). En la V Generación de la ECG crece la conciencia de una ciudadanía global, donde la participación ciudadana es considerada como elemento fundamental en la superación de la crisis multidimensional. Bajo la premisa de “*pensar globalmente y actuar localmente*” se espera generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y el poder de la participación local (Celorio & López de Munain, 2007). Por otro lado, también se menciona una VI Generación de la ECG más controvertida, centrada en la postmodernidad. Esta última generación nace en el 2009 y se enfoca en descolonizar el imaginario colectivo y los saberes, en un mundo totalmente globalizado. Se espera superar las relaciones de poder y luchar contra la extrema riqueza (García-Rincón de Castro, 2014). Es una educación que pretende cambiar la mirada del Norte a través de la interrelación del Norte y el Sur para generar relaciones justas. Es decir, la cooperación en el ámbito de la educación transformadora debe centrarse, en gran medida, en aportar herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y permitir un cambio de mentalidad en las personas del Norte, hacia la superación de dinámicas influidas por la lógica de la acumulación de capital y por valores de competitividad y de explotación arraigados a la cultura occidental y de “progreso”. La sexta generación de ECG se centra en la deconstrucción de estos valores que impiden el desarrollo humano mundial y la sostenibilidad del planeta y de la vida (García-Rincón de Castro, 2014).

Con la llegada de la Agenda de las Naciones Unidas 2030 en 2015, se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se entiende ahora el desarrollo como un proceso multifactorial y global, y que debe ir ligado firmemente al desarrollo de los derechos humanos. Además, como su nombre indica, se le da importancia a su dimensión sostenible, a través de 169 metas de carácter integrado que abarcan las esferas económica, social y ambiental (Gobierno de España, 2019).

En cuanto al ámbito de la educación, el objetivo ODS4 *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, establece generar propuestas enmarcadas en la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (Gobierno de España, 2019).

Por este motivo, es interesante contextualizar el presente estudio en el marco de la VI Generación de la ECG y de los ODS. La Agenda 2030 se presenta como un compromiso global indicando una serie de metas e indicadores que facilitan la transición cultural hacia un mundo interdependiente y justo. Atendiendo al objetivo 4, así como a los valores de la VI Generación y su interés por empezar la transformación desde nuestro entorno cercano, se busca ofrecer recomendaciones críticas y de calidad que sirvan para enriquecer las prácticas y fortalecer las relaciones con las personas de los campamentos y las alianzas interuniversitarias.

2.4 La participación como estrategia de transformación social

Como se menciona en el apartado anterior, la participación en la ECG es fundamental para lograr una ciudadanía global y responsable. La educación debe favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de las personas para facilitar que se conviertan en agentes de transformación social, tal y como plantea Freire (1970). En este sentido, el principio de participación es considerado como un elemento clave, que refleja sus efectos en las esferas personal y social. Desde la perspectiva personal, la participación empodera al individuo, estimulando su asunción de responsabilidades y compromiso. Del mismo modo, la participación y el trabajo en equipo enriquecen la conciencia social crítica, fomentando la creación de tejido o cohesión social, responsabilizando y capacitando a la sociedad con herramientas para la independencia, el diálogo y la crítica constructiva, así como para integrar la discusión de nuevas sensibilidades como la incorporación de los ODS, anteriormente mencionados, en el día a día (Maiztegui, 2007). El refuerzo de lazos y vínculos sociales enriquecen los procesos de elaboración de proyectos, al dotar a las personas de una confianza y un bienestar en el que se encuentran seguras para comprometerse (Subirats, 2005). Del mismo modo, la participación va a incrementar la calidad de la educación y de la cooperación al desarrollo, dotándola de la posibilidad de horizontalidad, corresponsabilidad, interés mutuo y transparencia (Albuquerque, 2012).

Por todo lo anterior, es interesante que además de fundamentar la investigación en la base de la ECG, se incluyan procesos participativos. La metodología del trabajo recoge la participación como herramienta básica para analizar la situación desde una perspectiva multidisciplinar, posibilitando el encuentro de personas relacionadas con este tipo de cooperación para actuar sobre esta realidad. Según Benedicto (2011) un proyecto transformador tiene que partir de las siguientes tres cualidades básicas

- Participación: con este trabajo se busca la implicación de distintos agentes relacionados con la cooperación en el Sáhara en la UZ. Que las personas “se sientan parte” de un proyecto común que busca optimizar los recursos disponibles con el fin de mejorar esta cooperación.
- Inclusión: integrar y cohesionar. Entender que la diversidad bajo un enfoque multidisciplinar enriquece la investigación.
- Influencia: se esperan unos resultados que sirvan para mejorar las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos, tanto en la movilidad del estudiantado que las realiza, como para las maestras de los campamentos. De la misma manera se espera retribuir los aprendizajes al resto de alumnado de la UZ.

2.5 Competencias ciudadanas para la construcción de una cultura democrática

Otro aspecto interesante de revisar es el aprendizaje por competencias al ser el estudiantado agente activo en la construcción de su conocimiento. El enfoque competencial entiende la formación como un proceso significativo y complejo de desarrollo de competencias, en el que valores, habilidades y conocimientos quedan integrados en sus acciones en un entorno específico. Un proceso en el que el alumnado no sólo ha de ser capaz de adquirir conocimientos, sino también de comprenderlos y aplicarlos. El modelo competencial orientado a la ECG integra en el proceso de capacitación de las personas en cuatro ámbitos (Albuquerque, 2012):

- *Ser*: relativo a los valores y actitudes. El desarrollo de la actitud propositiva, del compromiso social y ético, el respeto hacia la cultura y la identidad local, la intuición y la sensibilidad.
- *Saber*: relativo a la adquisición de conocimientos y a su razonamiento.
- *Saber hacer*: relativo a las capacidades y habilidades. Ser capaces de resolver problemas y conflictos, de generar proyectos, trabajar en equipo, participar, etc.
- *Saber estar*: relativo a la competencia participativa. Tener la capacidad de convivir y colaborar con otras personas.

Tal como se señala en el Consejo Europeo (2018), en el modelo Competencias para una cultura democrática, se deben tener en cuenta 20 competencias clasificadas en base a cuatro categorías: Actitudes, Valores, Habilidades y, Conocimiento y Comprensión crítica (*Figura 1*).



Figura 1. Competencias para una cultura democrática.

Fuente: Elaboración propia

Es importante que los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de Huesca, Zaragoza y Teruel, de la UZ incluyan en sus currículums este tipo de competencias claves en la ECG, desde un enfoque participativo y desde un paradigma de educación para la transformación social, para la construcción de una ciudadanía democrática y participativa.

3. Método: punto de partida y diseño de la investigación

En este apartado se va a revisar y relacionar con el modelo de Competencias para la construcción de una cultura democrática del Consejo de Europa (2018) por un lado, las competencias de los grados de infantil y primaria, y de las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación, y por otro lado, los objetivos y la estructura del curso IPC. Tras el análisis documental se ofrece una visión de la realidad de las prácticas a través de la herramienta DAFO.

Posteriormente se plantean los objetivos y cuestiones de la investigación, las personas informantes e involucradas en el proyecto, las fases y los instrumentos de recogida de información.

3.1 Reflexión sobre la información y experiencia existente

Para el análisis de la necesidad, se ha partido de la revisión de los siguientes documentos, encontrados en la web de la Facultad de Educación de Zaragoza, en la web de la UZ internacional y cedidos por el Vicedecano de Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación, así como por responsables de la Cátedra de Cooperación al Desarrollo:

- Competencias de los grados de infantil y primaria.
- Guía docente de las prácticas de mención en educación bilingüe del Grado en Magisterio en Educación Infantil.
- Guía docente de las prácticas de mención en atención a la diversidad del Grado en Magisterio en Educación Infantil.
- Guía docente de las prácticas III del Grado en Magisterio en Educación Primaria.
- Convenio de colaboración entre la delegación en España de la República Árabe Saharaui Democrática y la Universidad de Zaragoza 1998.
- Convenio de cooperación entre La Universidad de Zaragoza y la Universidad de Tifariti 2014.
- Documento informativo de la evaluación del curso de Iniciación a la Práctica de Cooperación de la Facultad de Educación.
- Documento sobre las sesiones del curso de Iniciación a la Práctica de Cooperación de la Facultad de Educación.

Análisis de competencias

Con el objeto de tener un marco de referencia de partida y como resultado de la comparativa tras la revisión de los documentos en los que se encuentran las competencias de los grados en

magisterio en educación infantil y primaria, así como de las prácticas de mención de infantil y III de primaria, se recoge en la Tabla 1 las competencias relacionadas con las 20 que componen el marco europeo para una cultura democrática mostradas en la Figura 1. En ella se señala las competencias generales, transversales y específicas que se incluyen en los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la UZ, así como las de las prácticas, que guardan relación con el desarrollo de una cultura democrática. Al lado de cada competencia de los grados se indica el número de la competencia o competencias de la Figura 1 con la que se relaciona.

Tabla 1. *Competencias y su relación con las de la cultura democrática desarrolladas en los grados de magisterio de la UZ.*

Competencias Generales	Infantil	Primaria	Prácticas		
			IBI	IAT	PRI
(CG 3/4). CD:1,2,3,4,6,8,11,13,14,20 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.	x	x		x	
(CG 4). CD:3,6,8,11,12,17 Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. Interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre los mismos y actuar en consecuencia.	x				
(CG 7). CD:1,3,5,6,16,20 Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.		x			
(CG 8). CD:7,8,10,11,18,20 Asumir la dimensión ética del docente y comprender las responsabilidades que derivan de su función social, así como las posibilidades y límites en la autorregulación de su tarea. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, las propuestas, los valores de las instituciones sociales públicas y privadas, tomando decisiones al respecto. Analizar críticamente los nuevos conceptos y propuestas sobre educación que provengan tanto de la investigación y de la innovación, como de la administración educativa.		x			
(CG 9). CD:3,7,13,20 Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.		x			
(CG 11). CD:8,10,14,16 Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes	x				

y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.					
(CG 11). CD:6,8,14,15,19 Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación como valor añadido a las actividades de enseñanza-aprendizaje guiado y autónomo. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.		x			
(CG 12). CD:20 Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	x	x			
Competencias Transversales	Infantil	Primaria	Prácticas		
			IBI	IAT	PRI
(CT 2). CD:14 Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.	x	x			
(CT 4). CD:14 Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.	x	x		x	
(CT 6). CD:8,16 Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.	x	x			
(CT 7). CD:16 Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.	x	x			
(CT 8). CD:6,15,16,19 Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.	x	x			
(CT 9). CD:8,15,19 Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.	x	x	x	x	
(CT 10). CD:8,15,19 Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.	x	x			
(CT 11). CD:4,7,9,17 Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	x	x			
(CT 12). CD:7,8,10,18 Organizar lo propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.	x	x			
(CT 13). CD:8,10,11 Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.	x	x	x		
(CT 14). CD:8,15,19 Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.	x	x			
Competencias Específicas	Infantil	Primaria	Prácticas		
			IBI	IAT	PRI
(CE 6). CD:4,6,8,16 Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la	x			x	

participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.					
(CE 10). CD: 8,12,13,15,19 Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.	x				
(CE 12). CD:6,8 Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.	x				
(CE 13/23). CD:1,2,3,8,11,14,19,20 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	x	x			
(CE 14). CD:1,2,3,6,8 Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, desde el conocimiento de los valores más importantes de la Constitución.		x			
(CE 15). CD:2,4,8,12,13,19,10 Conocer las diversas formas democráticas de afrontar la diversidad y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, propiciando la apertura, el diálogo y la no exclusión.		x			
(CE 17). CD:8,14 Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.		x			
(CE 19). CD:8,10,11,14 Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.		x			
(CE 22). CD:6,16,20 Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.		x			
(CE 25). CD:8,12,15,19 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.	x				
(CE 26). CD:8,10,11,20 . Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.	x				
(CE 29). CD:16 Valorar la importancia del trabajo en equipo.	x				
(CE 30). CD:16 Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.	x				
(CE 33). CD: 8,20 Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.		x			
(CE 34). CD:3,6,8,14,20 Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.		x			

(CE 35). CD:3,6 Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.		x			
(CE 36). CD:11 Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.	x				
(CE 36). CD:2,4,12,20 Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.		x			
(CE 37). CD:20 Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.	x				
(CE 37). CD:11 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de las ciencias sociales mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.		x			
(CE 39). CD:20 Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.	x				
(CE 40). CD: 20 Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.	x				
(CE 41). CD:15,19 Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.	x				
(CE 61/66). CD:10,11 Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.	x	x			
(CE 62/67). CD:14,16 Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.	x	x		x	x
(CE 64/69). CD:16 Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	x	x			
(CE 66/71). CD:15,19 Saber utilizar las TICs en los ámbitos personal y educativo.	x	x			

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, un total de 46 competencias de ambos grados se relacionan con las democráticas (8 CG, 11 CT, 27 CE). Por otro lado, en cuanto a las competencias que recogen las prácticas que se realizan durante la movilidad, el número es menos significativo. A continuación se muestra el análisis de las relaciones encontradas entre las competencias democráticas y las prácticas:

- Prácticas de infantil mención atención a la diversidad: cinco competencias guardan relación con las competencias para una cultura democrática, siendo una de ellas general, dos transversales y dos específicas.

De estas cinco competencias, la competencia General, (CG 3). *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.* Es la que mayormente implica valores, habilidades, actitudes y conocimientos

relacionados con la construcción de una cultura democrática. Implícitamente guarda relación con diez de las veinte competencias.

Por otro lado, el resto de competencias CT4, CT9, CE6, CE62 se vinculan en menor medida con las competencias democráticas y se centran principalmente en habilidades.

En total, estas cinco competencias se relacionan con trece de las competencias propuestas por el Consejo Europeo. Recayendo el mayor peso en la competencia general.

- Prácticas de infantil mención educación bilingüe: Las competencias transversales CT9 y CT13 guardan relación con un total de cinco de las competencias para una cultura democrática. Nuevamente, a excepción de la competencia democrática actitudinal 8 “Autoeficacia”, el resto pertenecen a las habilidades.
- Prácticas III de primaria: Únicamente la competencia específica CE67 se relaciona con dos de las competencias democráticas, siendo ambas competencias de habilidades.

Estos resultados muestran como el peso de las competencias para una cultura democrática es mayor en las prácticas de la mención de Atención a la Diversidad del grado de infantil, al centrarse en una competencia general muy comprometida con los valores, actitudes, habilidades y conocimientos propuestos por el Consejo de Europa. Sin embargo, en las otras menciones no es tan significativa la relación, estando principalmente orientadas a habilidades. De este supuesto se deduce que en la guía docente de las prácticas que se realizan durante la cooperación no se prioriza el desarrollo de una cultura democrática per se.

Análisis curso IPC

Por otro lado, desde la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza se exige que, para realizar las prácticas de cooperación en países del Sur, sea obligatoria la asistencia a un curso presencial de 30 horas, organizado por la Cátedra y cuyo objetivo principal es el siguiente:

Dotar a los participantes de una información adecuada en temas relacionados con la Cooperación para el Desarrollo y de un conocimiento de las realidades de los países donde se van a insertar para lograr que su experiencia sea más fructífera tanto para ellos, como para los centros o instituciones en los que se van a incorporar. Asimismo, busca posibilitar cambios de actitudes y conductas, entendiendo que muchos de los problemas del Sur tienen origen y parte de su solución en el Norte (Cátedra de Cooperación, 2019).

El objetivo del curso está íntimamente relacionado con las competencias de la cultura democrática a través de un programa de doce sesiones y una final en la que se comparten las experiencias de

las prácticas. Asimismo, es necesaria la realización de un ensayo final en el que se aparezca una reflexión de las sesiones y un pequeño análisis comparativo del sistema educativo de un país del Sur.

Las sesiones se dividen en dos unidades:

- Unidad I: Comprender la cooperación
 1. La contextualización global
 2. Claves para una cooperación transformadora
 3. Género
 4. Interculturalidad
 5. Imágenes y realidades del Sur
 6. Transformar la sociedad: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global
 7. Educar para una ciudadanía global
- Unidad II: Realizar la cooperación
 8. Hacia un voluntariado transformador
 9. El voluntariado internacional
 10. La preparación
 11. La experiencia personal
 12. La solidaridad día a día
 13. El regreso. Encuentro de experiencias

Como conclusión, se puede observar cómo, a pesar que en la guía docente de las prácticas de mención no haya una relación significativa con las competencias para una cultura democrática, la formación específica para las prácticas de cooperación compensa ese desarrollo competencial, a través de la asistencia al curso y la elaboración de un trabajo final.

Análisis DAFO

Finalmente se ha complementado el análisis de la realidad con la herramienta DAFO, ofreciendo de esta manera un resultado gráfico de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis.

Prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis

Facultad de Educación de Zaragoza



Figura 2. Análisis DAFO de las prácticas en los campamentos.

Fuente: Elaboración propia

3.2 Diseño del proyecto de investigación: objetivos, participantes, fases y técnicas

Del análisis de la realidad se proponen los siguientes objetivos y cuestiones:

Objetivos

Tras la revisión de documentos, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Conocer la influencia de la experiencia en las prácticas en los campamentos en promociones anteriores en cuanto al desarrollo de competencias para una cultura democrática (valores, actitudes, habilidades y conocimiento y comprensión crítica), la adaptabilidad al nuevo contexto y el aprendizaje en la experiencia, la utilidad para su competencia profesional, así como la transferencia de su aprendizaje al entorno universitario.
- ✓ Conocer la opinión de personas de los campamentos sobre las prácticas e influenciadas por las mismas.
- ✓ Recopilar ideas para la creación de un proyecto que dé continuidad a las prácticas y que tenga sentido para todas las partes implicadas.
- ✓ Elaborar un pequeño guion que sirva para elaborar un plan estratégico que sistematice la experiencia en las prácticas.
- ✓ Fortalecer alianzas entre personal de la facultad de Educación y de otras facultades de la Universidad de Zaragoza.
- ✓ Generar vínculos entre los implicados con el programa de las prácticas.
- ✓ Ofrecer un espacio de diálogo entre las personas.

- ✓ Posibilitar la participación ciudadana.

Preguntas de investigación

- ¿Qué elementos tienen que recoger las prácticas para que haya un mayor aprendizaje que revierta en ambos territorios?
- ¿Qué se puede mejorar antes de la partida a los campamentos?
- ¿Cómo se puede mejorar la conexión con el profesorado de los campamentos?
- ¿Cuál puede ser el rol del estudiante durante las prácticas?
- ¿Qué metodología debe emplear el alumnado que va a los campamentos?
- ¿Qué se puede hacer al regresar de las prácticas?

En cuanto al escenario de la investigación, se parte del espacio virtual que va a facilitar la relación con las personas participantes del proyecto.

Análisis de involucrados: Participantes

Los agentes susceptibles de aportar datos para el proceso de investigación se agrupan en diferentes tipos de actores informantes en función de sus funciones en el proyecto, tal y como se recoge en el siguiente mapa:

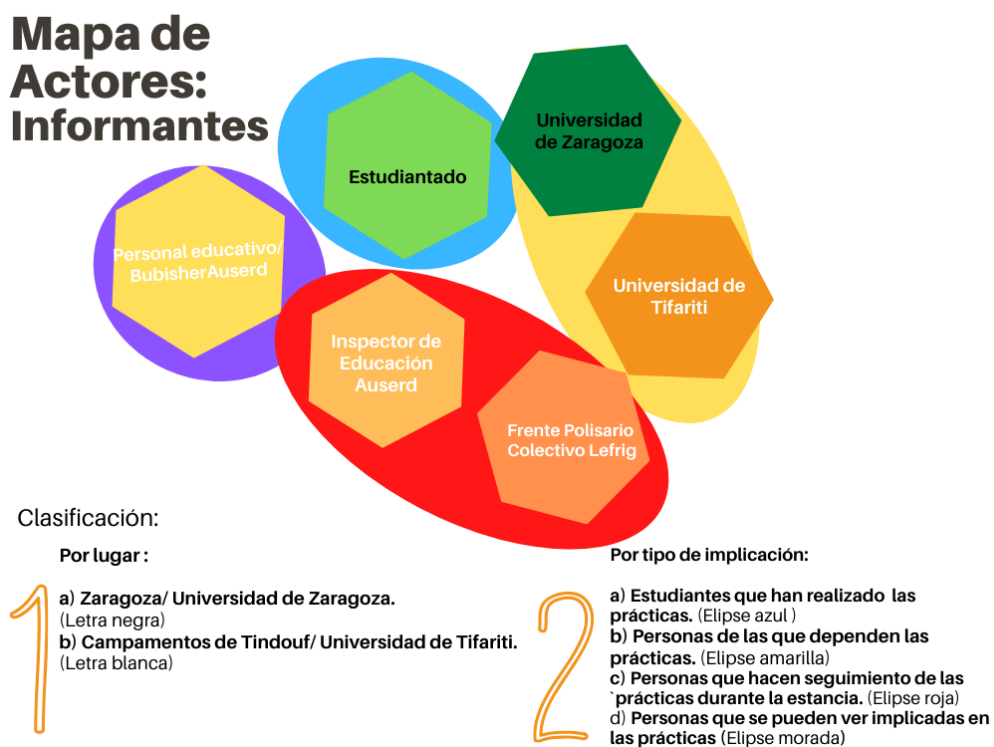


Figura 3. *Mapa de actores informantes.*

Fuente: Elaboración propia

Se han detectado las siguientes personas implicadas en la necesidad de mejorar la repercusión de las prácticas de cooperación:

- Estudiantado de la Facultad de Educación que va a solicitar las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis.
- Estudiantado de la Facultad de Educación que va a solicitar las prácticas de cooperación en otros destinos.
- Vicedecano de relaciones internacionales de educación.
- Administración de la Facultad de Educación.
- Otro personal de la Universidad de Zaragoza implicado en el proyecto de cooperación.
- Personas relacionadas con la Universidad de Tifariti.
- Otro personal de Tifariti implicado con el proyecto de cooperación.
- Personas relacionadas con los colegios de los campamentos.
- Inspectores de español de los campamentos.
- Personal del proyecto Bubisher.
- Familias de acogida en los campamentos.
- Personas implicadas en la Cátedra de Cooperación.
- Estudiantado de la Facultad de Educación que ha realizado las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis.
- Antiguo alumnado sensibilizado con la causa saharai.
- Delegación del Frente Polisario en Aragón.
- Colectivo Lefrig.

En función de su participación o no en el proyecto se han agrupado los involucrados de la siguiente forma:

Tabla 2. *Participantes y no participantes del proyecto.*

	<i>Instituciones</i>	<i>Grupos de interesados</i>
<i>Participantes</i>	Universidad de Zaragoza Universidad de Tifariti	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantado de la Facultad de Educación que ha realizado las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis. - Vicedecano de relaciones internacionales de educación - Otro personal de la Universidad de Zaragoza implicado en esta cooperación. - Personas implicadas en la Cátedra de Cooperación - Colectivo Lefrig - Frente Polisario - Personas relacionadas con la Universidad de Tifariti.
<i>No participantes</i>	Universidad de Zaragoza Universidad de Tifariti	<ul style="list-style-type: none"> - Inspectores de español de los campamentos. - Personal del proyecto Bubisher. - Antiguos alumnos sensibilizados con la causa saharai. - Estudiantado de la Facultad de Educación que va a solicitar las prácticas de cooperación en otros destinos

		<ul style="list-style-type: none"> - Otro personal de Tifariti implicado con esta cooperación. - Personas relacionadas con los colegios de los campamentos. - Familias de acogida en los campamentos.
--	--	--

Fuente: elaboración propia

Los beneficiarios directos del presente trabajo son el alumnado de la Facultad de educación que va a realizar las prácticas de movilidad en los campamentos y el Vicedecano de Relaciones Internacionales.

Entre los beneficiarios indirectos se destacan:

- El profesorado de los campamentos de refugiados saharauis.
- Los profesionales de la cátedra de cooperación de la UZ.
- Otras facultades de la Universidad de Zaragoza que cooperan con los campamentos.
- El personal del proyecto Bubisher.
- Colectivo Lefrig.

En el estudio se ha solicitado, por un lado, la participación del alumnado egresado de la Facultad de Educación que ha cursado las prácticas de cooperación en los campamentos. El muestreo de este grupo ha sido de tipo incidental, determinándose la muestra en función de la respuesta de los individuos, ya que recoge las respuestas a un cuestionario enviado a todos ellos (N =13), siendo el nivel de respuesta del 61,3% (N=8 individuos).

Por otro lado, también se ha solicitado la participación para la configuración de un grupo de discusión, compuesto por los diferentes agentes implicados, conformado por las siguientes personas (N=12), siendo la participación de un 83%.

- El Vicedecano de Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación.
- El Director de la Cátedra de Cooperación y Director del Secretariado de Cooperación de la UZ
- Una o dos personas del curso IPC que pertenecen a la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la UZ.
- Una persona de la Delegación del Frente Polisario en Aragón
- Una persona del Colectivo Lefrig.
- Un antiguo alumno o alumna que haya realizado las prácticas.
- Una profesora de la Facultad de Educación que participa en un futuro proyecto de cooperación en los campamentos.
- Un profesor de la Facultad de Filología que participa en un proyecto de enseñanza de español como lengua extranjera en los campamentos.
- Una persona de la Universidad de Tifariti.
- Dos personas facilitadoras: una modera y otra apuntadora.

Fases de la investigación

La presente investigación parte de un proceso de cuatro fases (Monje, 2011):

- *Fase preparatoria*: relativa al análisis documental y reflexión de la información existente y al diseño del proyecto de investigación. En esta fase se ha analiza por un lado la realidad documental de las prácticas de cooperación en los campamentos y, por otro lado, se determinan los objetivos, los participantes, las etapas y las técnicas e instrumentos de recogida de información.
- *Trabajo de campo*: relativa al acceso al campo y a la recogida de la información. Mediante los instrumentos escogidos se acumulan los datos necesarios para su posterior interpretación.
- *Fase analítica*: se muestran los resultados obtenidos, se analizan y se interpretan.
- *Fase informativa*: de la interpretación de los resultados se ofrece una serie de recomendaciones y, a modo de conclusión, se realiza un informe de la investigación, en el que se valora el cumplimiento de objetivos, las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación futuras.

Técnicas e instrumentos de recogida de información: cuestionario y grupo de discusión

Cuestionario

Para la primera muestra, se escogió el cuestionario como fuente de recogida de información. (Ver Anexo 1) Se trata de una encuesta *ad hoc* para evaluar las prácticas tras su realización. Está estructurada en torno a un total de 100 preguntas: 40 preguntas que se contestan a través de una Escala Likert del 1 al 5 (siendo 1 *nada* y 5 *mucho*), 38 de Respuesta Simple (si/no/no sé o múltiple) y otras 22 de Respuesta Abierta.

La encuesta para el estudiantado se divide en tres partes (antes, durante y después de la estancia) cuya estructura se puede observar en la Tabla 3:

Tabla 3. *Estructura del cuestionario.*

<i>Fase del proceso</i>	<i>Bloques temáticos</i>	<i>Ítems</i> <i>Tipo de preguntas</i>
<i>Antes</i>	<i>Curso IPC</i> : influencia de las competencias democráticas: valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión crítica <i>Preparación del viaje</i> : Información	Ítem: (24) Escala Likert 1-5 (5) Respuesta simple o Respuesta múltiple (4) Respuesta abierta

	Expectativas Consejos recursos	
<i>Durante</i>	<i>Seguimiento, Familia/estancia/cultura, Colegio/escuela infantil, Bubisher, Visitas, Otros.</i>	(9) Escala Likert 1-5 (26) Respuesta simple o Respuesta múltiple (11) Respuesta abierta
<i>Después</i>	Impacto Retribución Aprendizajes	(5) Escala Likert 1-5 (7) Respuesta simple o Respuesta múltiple (1) Respuesta abierta
<i>En todo el proceso</i>	<i>Valoración general</i>	(1) Escala Likert 1-5 (6) Respuesta abierta

Fuente: elaboración propia

La encuesta se ha enviado por correo a los trece alumnos y alumnas que han realizado las prácticas de cooperación en los campamentos desde su primera promoción en el curso 2016-2017 hasta la del 2018-2019. Para su interpretación se han clasificado las respuestas según los bloques temáticos. Siendo todas ellas de carácter cualitativo.

Grupo de discusión

Para profundizar en los datos obtenidos a través del segundo grupo de informantes se ha recurrido al instrumento del grupo de discusión realizado por videoconferencia. Para ello se solicitó la participación de 12 personas implicadas con la cooperación UZ-Tifariti.

El objetivo de la sesión era “Contrastar y generar ideas para la elaboración de una lista de recomendaciones que sirvan para enriquecer las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos de refugiados saharauis.”

La estructura del guion del Grupo de Discusión dividida en cuatro bloques fue la siguiente:

Bloque 1: Antes. Preparación previa

- ¿Cómo se puede ofrecer más información sobre el destino?
- ¿Qué herramientas y recursos se puede ofrecer al alumnado para que se prepare mejor las actividades antes de ir?

Bloque II: Durante. Estancia en los campamentos

- ¿Cómo podemos recoger la opinión de las maestras de los campamentos?
- ¿Cuál puede ser el rol del estudiante durante las prácticas?
- ¿Qué metodología debe emplear el alumnado que va a los campamentos?
- ¿Sería interesante trabajar con el proyecto Bubisher? ¿Y con otros proyectos?

Bloque III: Después. Retorno de las prácticas

- ¿Qué se puede hacer al regresar de las prácticas?
- ¿Cómo se puede influir más en el resto del alumnado de la Facultad de Educación?

Bloque IV: Oportunidades y Carencias

- ¿Cómo se puede mejorar el seguimiento y el apoyo al alumnado mientras está realizando la movilidad?
- ¿Sería interesante coordinar las prácticas de educación con otros proyectos en los campamentos de la UZ? ¿Algún ejemplo?

En cuanto a la dinamización, la sesión se realizó en la plataforma Zoom y su duración fue de una hora, dedicando 10 minutos a cada bloque. La persona facilitadora introdujo el tema y mostró los resultados más relevantes de la encuestas agrupadas en los cuatro bloques. Esa misma persona moderó y reguló las aportaciones de las personas informantes.

La sesión fue grabada desde su comienzo dando permisos todos los informantes para ello.

Se transcribió toda la sesión en la que se reflejan las propuestas de las personas participantes y, a posterior, se completó con la grabación. El proceso busca la transparencia y el cambio para la mejora, por lo que los resultados se compartieron con todas las personas participantes.

Los datos se interpretarán junto con los resultados de la encuesta, contrastando la información obtenida con la información inicial y las aportaciones del marco teórico.

4. Resultados

4.1 Perspectiva del alumnado de prácticas

La muestra consta de ocho respuestas individuales sobre un total de trece posibles, por lo tanto, ha contestado el 61,3 % de la población. No hay suficiente muestra como para que el estudio tenga suficiente validez externa, pero sí que se pueden analizar los datos aportados para poder plantear posteriormente recomendaciones en cuanto a la elaboración de las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis de la Facultad de Educación.

Los resultados del cuestionario se han organizado en torno a los bloques temáticos de la Tabla 3.

Sobre las competencias para una cultura democrática y el curso IPC

A continuación se muestran los resultados relativos a la relación entre las competencias democráticas (ver Figura 1) y el curso IPC.

Como se puede observar en la Tabla 4, en los tres aspectos referidos a valores al menos un 63% del grupo responde por encima del valor medio “algo”, siendo un 100% en el caso de la dignidad humana y los derechos humanos. Además, en ninguna de las tres preguntas se valora negativamente la incidencia de la formación en los aspectos señalados.

Tabla 4. *Resultados en competencias de valores.*

Valores			
La formación realizada en el curso inicial me ha servido para dar más valor...			
	... la dignidad humana y Derechos Humanos.	...la diversidad cultural.	... la democracia, la justicia y el Estado de Derecho.
1	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%
3	0%	13%	38%
4	75%	63%	50%
5	25%	25%	13%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las competencias actitudinales, tal y como se puede observar en la Tabla 5, al menos un 76% considera que el curso IPC sirve para abrirse “bastante” o “mucho” a las competencias señaladas, siendo el “respeto” la actitud a la que más se orienta el curso. Nuevamente, nadie responde con valores por debajo de “algo”.

Tabla 5. *Resultados en competencias de actitudes*

Actitudes				
La formación realizada en el curso inicial me ha servido para abrirme...				
	...a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas.	...al respeto.	...a la responsabilidad.	...a la tolerancia a la ambigüedad.
1	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%
3	13%	0%	25%	13%
4	38%	50%	38%	38%
5	50%	50%	38%	50%

Fuente: elaboración propia

En el apartado de las habilidades, como se puede observar en la Tabla 6, aparecen al menos un 25% de respuestas valorando en “poco” o “nada” tres de las ocho competencias: “aprendizaje autónomo, habilidad comunicativa y desarrollo de herramientas para la preparación de las prácticas”. En esta última competencia un 12% del grupo considera que con el curso IPC no posibilita el desarrollo de tales herramientas. Sin embargo, en las cinco competencias restantes al menos el 63% valora que la formación del curso posibilita estas habilidades “bastante” o “mucho”. La competencia mejor valorada es la de “cooperación” con un 88% de respuestas por encima de “algo”. Nuevamente en la competencia de aprendizaje autónomo y en la de resolución de conflictos, al menos la mitad del grupo valora que con el curso se trabaja “algo” la incidencia en las mismas.

Tabla 6. *Resultados en competencias de habilidades.*

Habilidades								
La formación realizada en el curso inicial ha posibilitado...								
	... aprendizaje autónomo.	... el pensamiento crítico.	... la escucha, la empatía y la observación.	... la flexibilidad y la adaptabilidad y, el trabajo de las expectativas con respecto a las prácticas.	... resolución de conflictos.	... la habilidad comunicativa.	... la cooperación.	... el desarrollo de herramientas para la preparación de las prácticas.
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12%
2	25%	0%	0%	0%	0%	38%	0%	25%
3	50%	25%	25%	25%	63%	0%	12%	38%
4	25%	63%	63%	50%	38%	63%	75%	12%
5	0%	12%	13%	25%	0%	0%	13%	13%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las competencias de conocimientos y comprensión crítica (Tabla 7) hay más diversidad en las respuestas. Los resultados muestran como en la competencia de “conocimiento y comprensión crítica de otros factores del mundo como la política, la historia, las culturas y las religiones” es la mejor valorada con al menos un 76% de respuestas por encima de “algo”. Por otro lado, las competencias restantes muestran como un 25% del grupo opina que la formación sirve “poco” para conocer y comprenderse “a sí misma” y “el lenguaje y comunicación”, el 38% en el primer caso piensa que “algo” y el 38% restante que “bastante”; y en el caso de la segunda competencia un 25% piensa que “algo” y un 50% que “bastante”.

Tabla 7. *Resultados en competencias de conocimiento y comprensión crítica*

Conocimiento y comprensión crítica			
La formación realizada en el curso inicial me ha servido para conocer y comprender críticamente...			
	... a mí mism@.	...el lenguaje y la comunicación.	...otros factores del mundo como la política, la historia, las culturas y las religiones.
1	0%	0%	0%
2	25%	25%	0%
3	38%	25%	25%
4	38%	50%	38%
5	0%	0%	38%

Fuente: elaboración propia

La preparación y el curso IPC

En cuanto a la preparación del viaje, como se aprecia en la Tabla 8, al menos un 50% piensa que en el curso se trabajaron las expectativas para enfrentar las prácticas y la información de lo que tenía que llevarse al viaje “bastante” o “mucho”. Por otro lado, a pesar de que el 88% del grupo asistió a una charla en la que se dieron pautas para preparar el viaje, al menos un 62% considera que se aconsejó “poco” o “nada” sobre lo que había que llevarse a las prácticas.

Tabla 8. *Resultados sobre la preparación del viaje.*

	¿En qué medida consideras que se trabajaron en la formación las expectativas y el afrontamiento de las prácticas?	¿Se informó sobre lo que tenías llevar al viaje?	¿Se aconsejó sobre lo que tendrías que preparar para la realización de las prácticas?		¿Se realizó una charla informativa de compañer@s en la que se te dieron pautas para prepararte el viaje?
1	0%	0%	12%	sí	88%
2	38%	12%	50%	no	12%
3	13%	0%	13%	No sé	0%
4	38%	63%	25%		
5	12%	25%	0%		

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 9 se recogen por categorías las respuestas abiertas en torno a la pregunta sobre qué pensaban que iban a experimentar durante la estancia en los campamentos de refugiados saharauis.

Tabla 9. *Pensamientos antes de la partida.*

Inestabilidad emocional	“Altibajos de emociones” (P1) “Pensaba que iba a frustrarme con las desigualdades que iba a encontrar y con algunas diferencias culturales.” (P7)
Apertura a una nueva cultura	“No llevaba una idea preconcebida puesto que se trataba de una inmersión total en una cultura totalmente distinta.” (P2) “Religión musulmana” (P4) “Un acercamiento a los diferentes aspectos de la cultura a través de sus habitantes.” (P5)
Aprendizaje	“Supongo que por mi cabeza pasarían muchas ideas antes de ir pero una vez allí solo quería dar lo mejor de misma y aprender de ellos y dejar algo de mí.” (P2) “Aprendizaje continuo” (P3) “También pensaba que iba a experimentar aprendizajes.” (P7)
Actividades contextualizadas en el aula.	“Pensaba que podría hacer muchas más cosas en los colegios, es decir, en mis prácticas. La realidad supera cualquier expectativa y como no, la escuela está conectada con la realidad que viven, entonces me pareció muy complicado hacer muchas de las cosas que tenía en mente, como actividades, cuentos, contenidos básicos, comunicación...”(P6)
Incertidumbre	“No tenía nada claro que era lo que nos íbamos a encontrar ni lo que iba a experimentar durante la estancia”. (P8)

Fuente: elaboración propia

Recursos y herramientas:

En la Tabla 10 se observa cómo al menos un 63% de las personas participantes opina que desde la Universidad no se dieron ni herramientas ni recursos para la elaboración de las prácticas en los campamentos, un 25% opina que “poco” y el 12% restante responde que “algo”. Es también

significativo ver que el 88% del grupo considera que el tutor o tutora no le preparó para lo que iba a hacer, y el 12% restante opina que “poco”. Al preguntarles abiertamente cuales fueron los recursos y herramientas, respondieron seis personas, planteando la mitad de ellas que desde la universidad no se ofrecieron recursos ni herramientas para la elaboración de las prácticas en los campamentos. Dos personas señalan que el recurso fue el Curso IPC y una de ellas menciona la comunicación con el coordinador y la negociación de las pautas, destacando que “en un principio eran irrealizables” (P5).

Tabla 10. *Resultados en torno a los recursos y herramientas y la preparación previa del/a tutor/a*

	¿Se dieron desde la universidad herramientas y recursos para la elaboración de las prácticas en los campamentos de refugiados saharauis?	¿Consideras que el tutor o tutora de las prácticas de la universidad te preparó para lo que ibas a hacer?
1	63%	88%
2	25%	12%
3	12%	0%
4	0%	0%
5	0%	0%

Fuente: elaboración propia

Evaluación y seguimiento antes de la partida

En cuanto a la evaluación, como se observa en el Figura gráfica 4, el 50 % responde que tenía “algo” claro cómo iba a ser evaluada, pero sin embargo el 50 % restante opina que no tenían información suficiente.

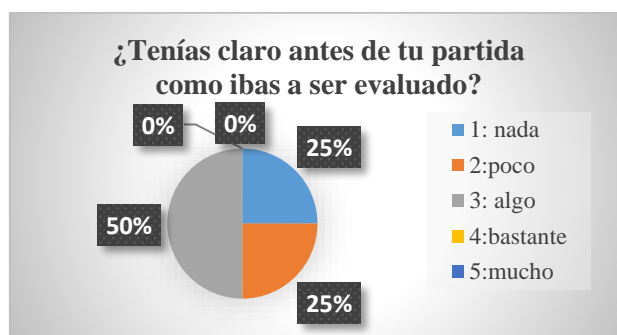


Figura 4. *Opinión sobre el conocimiento de la forma de evaluación.* Fuente: elaboración propia

Cinco participantes responden a la pregunta de cómo fue la preparación previa por parte del tutor o tutora: cuatro niegan que hubiera una preparación previa con el tutor o la tutora y la otra persona restante menciona que el tutor/a indicó que tendrían que realizar un informe a posteriori “pero no nos planteó alternativas para hacer durante la estancia” (P7)

Como se aprecia en la Tabla 11, únicamente a un 38% se le asignó tutor en los campamentos, pero sin embargo el 100% afirma haberse puesto en contacto con algún inspector de educación saharauí. Por otro lado, en cuanto a establecer contacto con organizaciones zaragozanas que

guardan relación con la cooperación en los campamentos, el 38% fue puesto en contacto con el colectivo Lefrig y un 88% fue puesto en contacto con la persona responsable del Frente Polisario en Aragón.

Tabla 11. *Resultados sobre el seguimiento antes de la partida*

	¿Se te asignó un tutor local que fuera a hacer el seguimiento allí?	¿Te pusieron en contacto con el colectivo Lefrig?	¿Te pusieron en contacto con la persona responsable del Frente Polisario en Aragón?	¿Te pusieron en contacto con algún inspector de educación saharauí?
sí	38%	38%	88%	100%
no	62%	62%	12%	0%
no sé	0%	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia

A continuación se recogen de forma categorizada las propuestas de mejora de las participantes en relación a la preparación y al curso IPC:

Tabla 12. *Propuestas de mejora para antes de la partida.*

Información (Viaje, contextualización del destino, desarrollo de las prácticas, tareas y acciones durante el periodo de prácticas y evaluación de las mismas).	<p>“Mayor información por parte de la universidad acerca de las prácticas”(P1)</p> <p>“Un tutor en la universidad que conozca los campamentos y lo que se hace allí”(P2)</p> <p>“Más información del viaje y la evaluación de las prácticas.”(P3)</p> <p>“...hacer más hincapié en los destinos proporcionados y explicar un poco más sus características y labores a hacer una vez allí”(P8)</p>
Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje	<p>“Seguimiento por parte de la universidad de Zaragoza”(P4)</p> <p>“Mucho más apoyo por parte del coordinador y tutores de prácticas”(P6)</p>
Coordinación	<p>“Mayor coordinación entre las entidades.”(P3) “Coordinación entre entidades”(P4)</p> <p>“Mayor coordinación entre universidad y Lefrig. Además, considero que la universidad debería valorar mucho más el trabajo que hace Lefrig.”(P6)</p>
Actividades previas	<p>“En lo respectivo al curso: dado que había diversos ponentes, había contenidos que se repetían constantemente”(P5)</p> <p>“Preparar mejor las prácticas. Elaborar una lista de necesidades allí”(P7)</p>

Fuente: elaboración propia

Seguimiento:

El 88% de las personas que responden el cuestionario estuvo alojado en la Wilaya de Auserd mientras que un 12% estuvo en la Wilaya de 27 de febrero. Como se puede observar en el gráfico, un 62% opina que no fue guiado ni acompañado desde España, pero sin embargo el 75% opina que le guiaron y acompañaron allí. En una pregunta abierta al respecto sobre por quién/es se sintieron acompañadas, cinco personas mencionan a las familias de acogida, y cuatro de las mismas también a las compañeras con las que fueron. Dos personas citan al colectivo Lefrig, dos al Frente Polisario y en dos respuestas también aparece mencionado el inspector de educación de la Wilaya.



Figura 5. Grado de acompañamiento en España

Fuente: elaboración propia

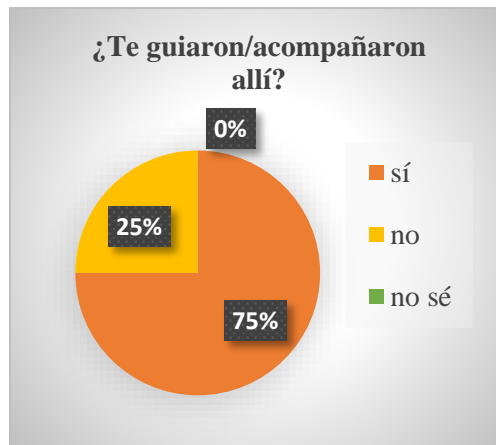


Figura 6: Grado de acompañamiento en los campamentos

Fuente: elaboración propia

Familia/estancia/cultura:

Todo el mundo se hospedó en casa de una familia de acogida y todas las personas se sintieron completamente acogidas y se encontraron entre mucho (88% de las respuestas) y bastante satisfechas. También el 100% de las personas participantes considera que aprendió sobre la cultura, costumbres y situación del pueblo saharauí. En cuanto al Protocolo (albergue y punto de control de cada Wilaya), a pesar de no haber dormido en él, respondieron la mitad de las personas que realizaron la encuesta. Un 25% del grupo se sintió poco satisfecho, y el 25% restante bastante satisfecho.

En esta sección tres participantes agradecen en sus respuestas haber podido estar con una familia. Una persona añade que “fue menos choque cultural de lo pensado” (P2)

Colegio/ escuela infantil (Madrassa y Tarbia):

Un 100% de las personas estuvo dando clases en la Madrassa y un 63% también en la Tarbia. El 75% de las personas considera que no se le dijo que se esperaba de ellas, y a la mitad del grupo se le dijo que podía ayudar y que podía aportar en el aula. Sin embargo, la totalidad de las personas participantes preparó actividades para realizar en los centros educativos.

Cinco personas estuvieron en la Madrassa de Víctimas de Sowito de Auserd, una en Basiri, otra en Zergu y otra no recuerda el nombre. Cinco personas estuvieron en una Tarbia y fue la de Awenit.

En cuanto a cómo se encontraban en el aula, los participantes P1,P3,P4,P8 responden “En función del día, a veces acompañad@ de la maestra y otras de algun@ compañer@ “y P2,P5,P6,P7: “En función del día, a veces sol@ y otras veces acompañad@ por la maestra.” Todo el mundo trajo los materiales de España.

En la Figura 7 es interesante ver como el 88% responde afirmativamente a la pregunta de sí planificaron y pusieron en marcha alguna propuesta educativa, pero solo el 38% reconoce que

habló con las maestras de lo que iba a hacer. El 50% niega haberlo hecho y sólo un 12% no sabe si lo hizo.

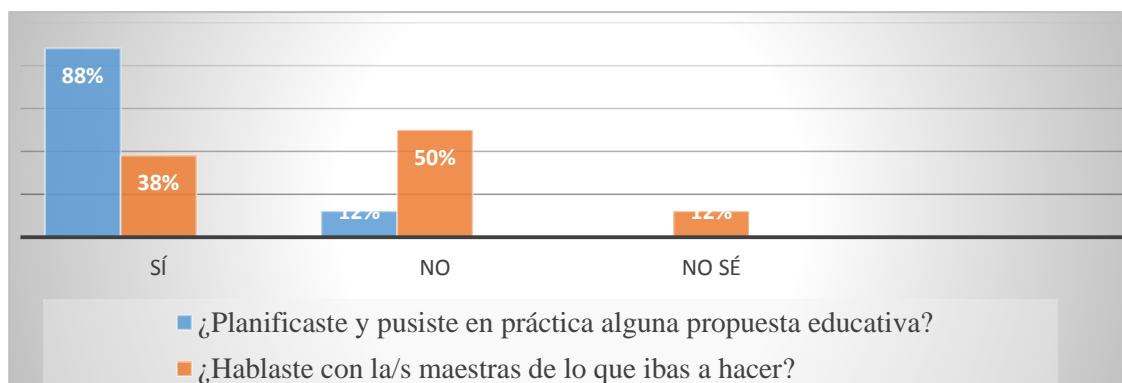


Figura 7. Comparativa entre la planificación de las clases y la comunicación con las maestras.
Fuente: elaboración propia

En la Tabla 13 se recogen las aportaciones de las participantes a la dinámica de las clases:

Tabla 13. *Aportaciones a la dinámica de clases.*

Materiales	“Materiales” (P1) “La verdad es que fue complejo porque lo preparábamos el día de antes en casa con el material que pensamos que íbamos a donar a colegios” (P7)
Metodologías	“Diferentes formas de agrupamiento.” (P1) “Metodologías más innovadoras en general utilicé ABJ” (P2) “Fomento de trabajo en pequeño y gran grupo.”(P4) “Trabajo con canciones, elementos visuales y con juegos”(P7) “Sobre todo la metodología, tanto en la tarbia como en la madrasa.”(P8)
Dinamismo	“Dinamismo”(P3 y P4) “Hicimos actividades que se salían de la rutina de la clase magistral a la que estaban acostumbrados”(P5)
Participación	“Participación entre el alumnado”(P4) “Intentamos promover la interacción entre compañeros y la participación activa de los alumnos.”(P5) “Dar mayor cabida a lo práctico y más libertad para participar a los niños, sentirse protagonistas de su aprendizaje.”(P6)
Motivación	“Promoví la motivación del alumnado”(P2) “Motivación”(P3)

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 14 se observa como el 50% del estudiantado considera que se sintió “algo” cómodo con la/s maestra/s, un 25% afirma que “poco” y el 25% restante responde por entre “bastante” y “mucho”. Sin embargo, con respeto al alumnado saharauí, el 75% opina que estuvo “bastante” o “muy” cómodo, y el 25% restante responde de forma neutra. Por otro lado, es interesante observar cómo un 76% opina que se valoraron “algo” o “poco” sus aportaciones en el aula por parte de la maestra.

En cuanto a sí las sensaciones de los niños y niñas eran buenas, el 100% responde por encima de “algo”, afirmando un 50% que su estancia favorecía la asistencia al colegio de los niños.

Tabla 14. *Sensaciones de las personas participantes en relación a las maestras y el alumnado.*

	¿Te sentiste cómodo con la/s maestra/s?	¿Te sentiste cómodo con l@s niñ@s?	¿Sentiste que la maestra valoraba tus aportaciones?	¿Consideras crees que l@s niñ@s estaban satisfech@s contigo?	¿Crees que tu estancia favorece la asistencia al colegio de los niñ@s?	
1	0%	0%	0%	0%	sí	50%
2	25%	0%	38%	0%	no	0%
3	50%	25%	38%	0%	No sé	50%
4	13%	50%	25%	88%		
5	12%	25%	0%	12%		

Fuente: elaboración propia

En cuanto al rol del estudiantado de prácticas, se han organizado las respuestas en dos categorías recogidas en la Tabla 15:

Tabla 15. *Rol del estudiantado de prácticas.*

Actividades de español conforme a los contenidos	<p>“Realizar actividades para los niños en relación a lo que estaban trabajando en cada curso”(P1)</p> <p>“Maestra de español”(P2)</p> <p>“Plantear actividades de acordé a los objetivos de la maestra u otras y observar.”(P3)</p> <p>“Plantear actividades acorde a los contenidos del libro de texto.”(P4)</p> <p>“Clases de español siguiendo el currículo(libro)”(P7)</p> <p>“Dar los contenidos que los niños tenían ya estipulados, pero de manera más visual y lúdica, en árabe, en la tarbia. En la madrasa éramos profesoras de español y, con la guía de sus libros de texto, se preparaban actividades y ejercicios”(P8)</p>
Integrar nuevas metodologías/actividades	<p>“Creamos el proyecto de grabación de un vídeo y la maestra se hizo a un lado por lo que quedamos a cargo de la clase” (P5)</p> <p>“Cambié las clases magistrales por clases en las que los niños podían participar, hablar, levantarse, jugar, sentarse en el suelo, salir a la pizarra... Además, después de dar contenido teórico, siempre hacía ejemplos prácticos (ejemplo: mirar por la ventana y decir qué ven) e incluso juegos como tal (ej: teléfono roto con sustantivos y adjetivos). También incorporé momentos de cuentos, en los que les permitía sentarse en el suelo, dibujar en la pizarra, debatir, pensar en posibles soluciones a un problema, etc.” (P6)</p> <p>“Enseñábamos la gramática con juegos y canciones para animar a los niños. También establecí trabajo en grupos para facilitar una metodología cooperativa. En cuanto a la tarbia era más complejo ya que dábamos clase de "árabe". Preparamos juntas varios juegos con cartulinas y material fungible para que aprendieran formas, colores, animales (en árabe) pero también cantamos en español” (P7)</p> <p>“materiales preparados en casa” (P8)</p>

Fuente: elaboración propia

Bubisher:

El 100% de las personas visitantes visitó la Bubisher de su Wilaya pero sólo un 25% colaboró con el proyecto durante la estancia. Sin embargo, todas las personas creen que es un proyecto con el que se puede cooperar desde las prácticas de cooperación. Una persona añade que fue todas las tardes a “hacer talleres de lectoescritura y acompañamiento lector” (P2), una dejó libros infantiles que trajo desde España y colaboró en el día de la mujer realizando una pancarta y un video. Una última persona añade que “sería interesante colaborar con ellas para hacer actividades en el aula más significativas” (P7).

Visitas:

Todas las personas visitaron otras Wilayas, los museos y eventos políticos o festivos. Un 75% visitaron las dependencias de la Universidad de Tifariti y menos de la mitad visitaron el muro o los territorios liberados (38% en el primer caso y 25% en el segundo) La mitad de las personas afirma que estas actividades son interesantes y la otra mitad del grupo no sabe.

Los aprendizajes destacados sobre la realización de las actividades son los siguientes:

Tabla 16. *Aprendizajes tras la realización de las actividades.*

Pueblo saharauí	“Aprendí sobre el pueblo saharauí, su cultura, sus vivencias y creencias”(P2) “Sobre la lucha del pueblo saharauí y su historia”(P3 y P7) “sobre la lucha e historia del pueblo saharauí. Las movilizaciones sociales actuales por la libertad.”(P4) “Cultura e historia de mano de todos los saharauís con los que hablamos”(P5) “La realidad tan dura y cruel a la que se enfrentan día a día estas personas desde hace más de 40 años. También pude descubrir cómo es su ocio, cómo se entretienen, qué les gusta hacer, qué apoyo reciben de otros países, etc.”(P6) Pudimos aprender que hay muchísima historia en cada una de las dependencias y lugares que visitamos, que deben ser conocidas y reconocidas por el mundo. Fue un enriquecimiento poder aprender tanto de este pueblo.(P8)
Universidad de Tifariti	“su organización académica (Tifariti)”(P3 y P4)

Fuente: elaboración propia

Dos personas añaden que la visita a las Wilayas fue enriquecedora, y una persona comenta que le hubiera gustado visitar el muro y los territorios liberados.

Otros:

El 88% del grupo considera que hubo un aprendizaje bidireccional. En cuanto a la duración de la estancia, un 64% de las personas opina que fue adecuada, mientras que un 13% piensa que fue corta y el 13% restante considera que fue larga, añadiendo una persona que “debido a los exámenes y fiesta, no podíamos desempeñar ninguna labor en el colegio y los días se hacían largos” (P4).

Evaluación:

El total de las personas participantes realizaron un informe específico de las prácticas, pero sin embargo, sólo un 25% del grupo afirma haber evaluado su práctica docente. De la totalidad, un 75% dice haber evaluado la estancia con la persona coordinadora.

En lo que refiere a compartir experiencias, el 88% del grupo afirma haber realizado una puesta en común con el resto de compañeros del curso IPC. Además, un poco más de la mitad de las personas (62%) compartió la experiencia vivida con el resto del alumnado de su clase. En cuanto

a exponer las prácticas de manera más formal y voluntaria, el 50% afirma haberlo hecho al menos una vez. Dos personas añaden que fue en la propia universidad para cursos posteriores de IPC, y otras dos personas en dos pueblos y en un colegio en el que estuvo la persona de prácticas tras la cooperación.

Impacto:

Respecto al impacto de las prácticas, es notable observar en la Figura 8 cómo un 88% de las personas responde afirmativamente al hecho de que hubiera tras su llegada a España y cómo, el 12% restante, no lo tiene claro.

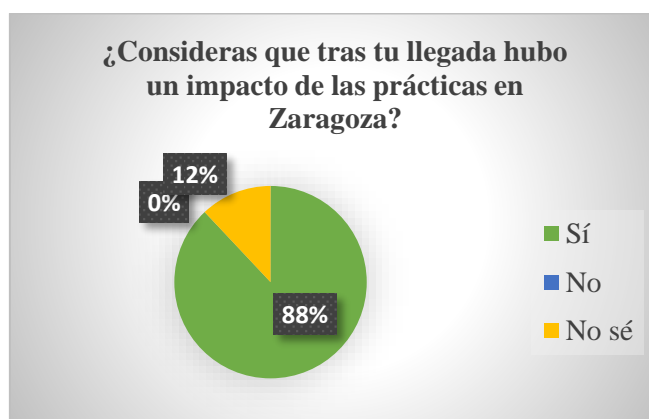


Figura 8. Grado de impacto en el regreso a Zaragoza
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, como se puede observar en la Tabla 17, menos de la mitad de las personas consideran que influyeron “bastante” en sus compañeros y compañeras de clase, un 25% responde con “algo” y el 37% restante opina que influyó “poco” o “nada”. Sin embargo, en cuanto a su grado de influencia en familiares o amistades, la mitad responde por encima de “algo” y únicamente un 12% considera que influyó “poco”.

Es significativo observar que la mayoría de las personas responde por valores por encima de “algo” en lo que se refiere a la influencia de las prácticas en sí mismas. Como se observa, al menos un 76% considera que las prácticas en los campamentos influyeron “bastante” o “mucho” en su formación profesional. Del mismo modo, en cuanto a su influencia en su desarrollo personal, el 100% de las personas responde con “bastante” o “mucho” y, en relación a la influencia en su propia práctica docente, al menos un 75% considera que es bastante” o mucha”, y el 25% restante responde que influye “algo”.

Tabla 17. *Respuestas en torno a la influencia de las prácticas.*

	¿Consideras que influiste en tus compañer@s de clase?	¿Consideras que influiste en tus amig@s y/o familiares?	¿Consideras que las prácticas en los campamentos te influyeron en tu formación profesional?	¿Consideras que las prácticas te influyeron en tu desarrollo personal?	¿Consideras que tu práctica docente está influenciada por tu experiencia en los campamentos?
1	25%	0%	0%	0%	0%
2	12%	12%	12%	0%	0%
3	25%	38%	12%	0%	25%
4	38%	38%	38%	12%	50%
5	0%	12%	38%	88%	25%

Fuente: elaboración propia

Tras su vuelta a Zaragoza, al menos un 63% ha seguido participando a menudo en proyectos o actividades sobre el pueblo saharauí, un 12% “algo y el 25% restante no ha vuelto a participar.

Valoración general:

En la gráfica siguiente se observa que el 100% de las participantes disfrutó de las prácticas por entre “bastante” y “mucho”.

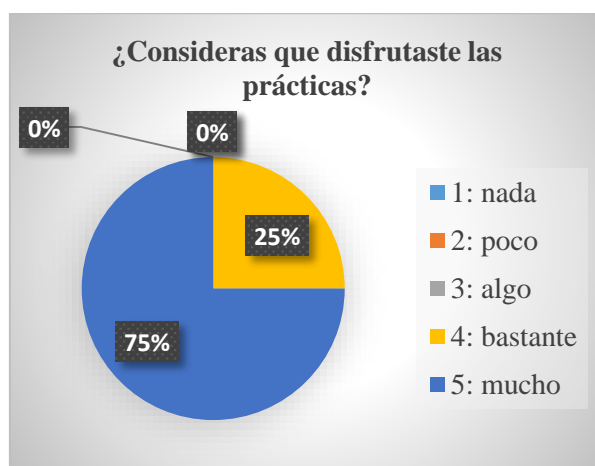


Figura 9. *Grado de disfrute de las prácticas*

Fuente: elaboración propia

A continuación se recogen en cuatro categorías las respuestas abiertas en torno a los tres aprendizajes adquiridos con las prácticas:

Tabla 18. *Tres aprendizajes de las prácticas.*

Aprendizaje constructivista	“La importancia de aprender de los demás para aprender de uno mismo” (P2) “Los niños y niñas aprenden si hay interés y se les trata con amor” (P7)
Historia y política	“Lucha” (P1) “Sobre la cultura, historia y costumbres saharauis, hasta entonces desconocidas para mí” (P5) “La injusta historia del pueblo saharauí” (P6) “Visibilización, aprender los intereses políticos de cómo funciona el mundo” (P8)
Autonomía	“Ser más autodidacta en la escuela” (P3) “Haz las cosas por ti misma” (P4) “Que los recursos disponibles no determinan la capacidad docente” (P5)
Relación entre personas	“La familia es un grupo muy importante y fundamental” (P3) “Familia fundamental, disfrutar de ella y del momento” (P4)

	<p>“Felicidad simple, sin recursos materiales, solo con el ahora, la gente y los momentos que vives con ellos” (P6)</p> <p>“La bondad de aquellos que menos tienen” (P6)</p> <p>“La solidaridad une a personas” (P7)</p> <p>“El respeto y amor que uno encuentra y da” (P8)</p>
Flexibilidad y apertura	<p>“Respeto, empatía” (P1)</p> <p>“Que no todo lo que consideras bueno lo es en todas partes” (P2)</p> <p>“no hay prisa” (P3 y P4)</p> <p>“Que distintas culturas dan diferente valor a sus servicios hasta el punto de que un panadero cobraba mucho más que un médico” (P5)</p> <p>“Los prejuicios se desmontan desde el cariño y la apertura mental” (P7)</p>

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta sobre qué fue lo que más les gustó, cinco personas mencionan a las personas y la convivencia con la familia. De entre las tres restantes, una alude a la colaboración con el colectivo Lefrig, otra a la Bubisher y una última comenta que le gustó todo, añadiendo que “Hasta los peores momentos son aprendizaje” (P6).

Contrariamente, lo que menos gustó fue en cuatro casos la preparación y organización, aludiendo en uno de ellos a la respuesta del tutor de prácticas, otro a la ansiedad que le producía preparar las clases deprisa, una tercera añade que la preparación es importante “ya que sino puede que caigas en un agobio o pesimismo que no te deje disfrutar en el momento de la experiencia” (P8). Otras dos personas valoran negativamente la libertad de movimiento en los campamentos y una última persona menciona el haberse encontrado en un momento con la escuela cerrada, considerando que “Tanto tiempo sin hacer nada "productivo" se sentía como una oportunidad perdida” (P5).

Las carencias de las prácticas que perciben las personas participantes se recogen a continuación en torno a cuatro categorías:

Tabla 19. *Carencias de las prácticas.*

Información	“Falta de información por parte de la universidad” (P1)
Coordinación	<p>“El escaso feedback entre la universidad y los campamentos” (P2)</p> <p>“Coordinación” (P3 y P4)</p> <p>“La coordinación con las maestras tanto en tarbia como madrasa, debería ser mayor. Para cuando lleguen los estudiantes, todos saber qué es lo que esperan allí y lo que uno puede aportar” (P8)</p>
Seguimiento	<p>“Seguimiento” (P3 y P4)</p> <p>“Un seguimiento más exhaustivo de nuestra estancia y un proyecto adaptado a las necesidades del entorno” (P5)</p> <p>“No existe un guion adaptado para las prácticas, nos piden que hagamos lo mismo que los compañeros que realizan prácticas en colegios españoles y eso es imposible. No dan pautas de cómo hacerlo, tuvimos que volver a preguntar cómo hacerlo una vez que estuvimos allí” (P6)</p>
Preparación	“Que no haya una preparación previa de lo que hacer. Aunque esa preparación sea únicamente aprovechar la estancia para aprender y luego enseñar en Zaragoza” (P7)
Apoyo	<p>“la nula ayuda y apoyo por parte del coordinador y tutores de prácticas” (P6)</p> <p>“si no hubiéramos contado con el apoyo de la promoción anterior y sus consejos nos hubiera ido muy mal. Hacer la campaña de recogida de material fue crucial para luego desenvolvemos en el aula y aprovechar con los niños” (P7)</p>

Fuente: elaboración propia

Y las oportunidades se agrupan en las siguientes cinco categorías:

Tabla 20. *Oportunidades de las prácticas.*

Aprendizaje	<p>“Aprendizaje a todos los niveles” (P1) “aprender sobre la vida metiéndote de lleno en terreno desconocido” (P2) “Conocer otras realidades y otras personas” (P3) “Es una experiencia que te enriquece como persona y también como profesional. Maduras, le das importancia a las cosas que realmente lo tienen, aprendes a respetar, tolerar, ver lo bonito y la oportunidad en lo más mínimo, ves cómo te acogen aquellos que menos tienen y aquellos a los que les han ignorado y rechazado históricamente... Es realmente una experiencia maravillosa, con lo bueno y con lo malo” (P6) “crecimiento personal y valoración de las personas” (P8)</p>
Adaptabilidad	<p>“Ponerte al límite, salir de tu zona de confort...” (P2)</p>
Tejer redes	<p>“Crear lazos afectivos con personas no tan diferentes a nosotras” (P4) “Generar hermandades de colegios Zaragoza-campamentos. Mandar cartas, proponer actividades y hacer actividades de ell@s, etc” (P7)</p>
Cooperación	<p>“Trabajo con la Bubisher” (P7) “Aprovechar para cooperar con otras facultades y universidades españolas. Por ejemplo, sería interesante hacer un grupo de trabajo con personal docente de Tifariti, profesionales de la lengua española y castellana y maestr@s para revisar los libros de español del colegio y proponer actividades más significativas. Es decir, trabajar con las competencias de la universidad de Tifariti”</p>
Sensibilización	<p>“Una vez vuelta a España, se deberían hacer muchas más labores de concienciación para que el resto conocieran la realidad en la que viven” (P8)</p>

Fuente: elaboración propia

Finalmente, una participante añade lo siguiente: “Creo que más gente tendría que hacer este tipo de prácticas, ayudan mucho a tocar tierra y ver cómo se maneja el mundo” (P6).

4.2 Perspectiva del grupo de discusión

En el grupo de discusión pudieron participar diez de doce personas convocadas, por lo que la asistencia fue bastante exitosa. Sin embargo, es importante tener en cuenta que lamentablemente no pudo participar ninguna persona de los campamentos ni de la delegación saharauí, lo cual reduce los datos a ser información de personas de la UZ o de Zaragoza implicadas en esta cooperación. Siguiendo el guion del grupo de discusión, la interpretación de los resultados se ha estructurado en los cuatro bloques propuestos: *Antes, Durante, Después y Oportunidades y Carencias*.

Bloque I: Antes

Esta primera parte de la reunión se focalizó en las actividades previas a la movilidad.

El primer tema propuesto fue el de ofrecer más información sobre los campamentos, tanto al estudiantado como a las personas encargadas de tutorizar las prácticas. En esta línea se propusieron las siguientes ideas:

- Formación previa de sensibilización sobre la situación en los campamentos. Se comentó que este año 2019 el colectivo Lefrig dio una charla informativa en la Facultad de Educación para el curso IPC y que estaría bien continuar la actividad en los cursos siguientes.

- Formación específica sobre los perfiles de los niños y niñas de los campamentos, sobre sus características y peculiaridades. Es importante contextualizar los colegios y el sistema educativo de allí, es decir, saber qué nivel de español tienen los alumnos, cuánto duran las clases, el tipo y edades de alumnos, estructura de las clases, metodologías a las que están acostumbrados, recursos materiales y humanos que hay allí.
- Experiencia vivencial en los destinos de las personas que coordinan y tutorizan al alumnado, para hacer un seguimiento más específico una vez el alumnado este en el terreno.
- Reforzar la asistencia de personas voluntarias que realizaron las prácticas en convocatorias anteriores para que puedan compartir sus aprendizajes vivenciales con el alumnado que se prepara para ir.
- Ofrecer más información y/o formación en relación a otras actividades que puedan acercarlos a la cultura del lugar de destino, es decir, comunicar cuando se realizan otras actividades sobre el pueblo saharauí en la ciudad y dar a conocer otros proyectos.

Por otro lado, en este punto se debatió sobre las siguientes herramientas y recursos para que el alumnado se prepare mejor las actividades antes de su partida:

- Adaptación de la formación al perfil de la Facultad de Educación. Se planteó adaptar el curso IPC a las necesidades del alumnado de magisterio. En este sentido también se debatió sobre flexibilizar el curso IPC. Se planteó revisar los objetivos, contenidos y actividades del curso y ver cómo pueden adecuarse a las necesidades de los grupos que lo realizan. Quizá hacer más sesiones específicas de prácticas para las personas que vayan a realizarlas ese curso, o un curso específico para las personas que vayan a hacer las prácticas de cooperación...
- Proporcionar un contacto referente en estas prácticas, ya sea el estudiantado que las realizó con anterioridad o un personal especializado y bien informado sobre la situación educativa en los campamentos de personas refugiadas saharauí.

Bloque II: Durante

En este segundo bloque se discutió sobre lo relativo a las prácticas en los campamentos. Se generó bastante debate con respecto a la metodología y el rol del alumnado en prácticas. Al respecto se propone lo siguiente:

- El rol del estudiantado debe orientarse a “Enseñar a enseñar” aportando materiales de enseñanza de la lengua castellana. Para ello sería conveniente una formación específica.

Y en ese caso se debe determinar bien previamente que tiene que hacer el estudiantado allí.

Respecto a la metodología que debería emplear, se comenta que:

- Debe ser específica de enseñanza en campamentos de refugiados y que por lo tanto la didáctica debe ser dirigida a eso. También sería relevante el informarse previamente de cómo introducir un idioma a niños que no lo hablan y cuando la persona que lo enseña tampoco sabe el idioma nativo de los alumnos.
- La metodología tiene que ser acordada con los y las docentes de allí y para ello se comentó que las conocer las necesidades de las maestras debe ser una labor coordinada desde la Universidad de Tifariti pero que sin embargo ya existe materiales al respecto, por lo que sería recomendable recurrir a ellos.
- Es recomendable recurrir a la extensa bibliografía con la que se cuenta de la enseñanza de español y las metodologías.

Por otro lado, las personas participantes estaban de acuerdo en que hay una necesidad de que las prácticas se ligen a un proyecto en los campamentos, para que tenga un mayor sentido. Un proyecto del que haya continuidad y teniendo en cuenta que desde la UZ interesa la sostenibilidad del proyecto. Se afirma que el proyecto Bubishi podría ser un buen proyecto con el que coordinar estas prácticas.

Bloque III: Después

Respecto al regreso de las prácticas se plantea:

- Reforzar la sesión de “El Regreso” que se hace en el curso IPC con las personas que han realizado el curso, ofreciendo más tiempo y realizando una sesión estilo “café-tertulia” unos meses más tarde para no perder el contacto.
- Ofrecer servicios vía Cátedra de Cooperación, vía FAS. Se comenta que en la comunidad hay servicios suficientes para que el alumnado continúe su experiencia en el ámbito de la cooperación al desarrollo. Desde el colectivo Lefrig se busca reforzar esa continuidad en el regreso. Las personas que acuden a él siguen participando en actividades relacionadas con la sensibilización y formación en cuanto a la cooperación con los campamentos. En ese sentido se plantea la necesidad de apoyo a este colectivo tanto de la Delegación del Frente Polisario como de la UZ.
- Vincular lo aprendido con trabajos fin de grado u otros trabajos, para que lo aprendido pueda extrapolarse a otros ámbitos y pueda ser difundido.

Además, se propusieron las siguientes ideas con respecto a influir al resto de estudiantado de la Facultad.

- Introducir estos temas en asignaturas de la educación formal (grados universitarios de educación), relacionarlo con los contenidos y competencias de las carreras y “despertar” a otro alumnado de la Facultad.
- Desarrollar de alguna manera la “capacidad de contagio” de las personas interesadas y que han realizado estas prácticas, remarcando la importancia que tiene el compromiso personal de las personas que han realizado esta movilidad para que se dé una continuidad en la UZ.
- Exponer las experiencias al resto de alumnado, no sólo al del curso IPC, mediante charlas y/o clases.

Bloque IV: Oportunidades y Carencias

En el último apartado se discutió sobre las oportunidades y carencias de las prácticas, recalando la idea de que son unas prácticas curriculares de mes y medio, y que por ello hay que ajustar las expectativas.

En este sentido se habló sobre mejorar el seguimiento y el apoyo al alumnado durante la movilidad:

- Entender como limitación el calendario académico ajustado, en este caso, de la Facultad de Educación.
- Cambiar las circunstancias monetarias (un mayor presupuesto) y temporales, si fuera posible.
- Adaptar el guion de las prácticas ya que no tienen mucho que ver con las prácticas III o de mención. Hacer un nuevo índice contextualizado y adaptado a la realidad en los campamentos.
- Cuidar a las personas que viajan a los campamentos, preguntando sobre sus sensaciones, inseguridades y miedos, sobre todo durante los primeros días de estancia.

Finalmente, se debatió brevemente sobre la idea de coordinar las prácticas de educación con otros proyectos de la UZ en los campamentos:

- Es complicado por las circunstancias temporales y por el contexto sociopolítico de los campamentos. Hay que tener en cuenta que tributan a un título universitario específico.
- Desde la FAS se ofreció la posibilidad de conectar con otros proyectos allí, pero con más apoyo que no se reduzca al “voluntarismo”. De nuevo si fuera posible aumentar los presupuestos.

El grupo de discusión terminó una hora y media después de su convocatoria con esta última propuesta recalcando la necesidad de seguir apoyando este tipo de actividades de cooperación al desarrollo en la UZ.

5. Interpretación de los resultados: Discusión

Los resultados de las encuestas y el grupo de discusión plantean el siguiente análisis evaluativo de la situación actual de las prácticas de cooperación en los campamentos de refugiados saharauis: Son unas prácticas muy interesantes y que resultan muy satisfactorias para las personas que las realizan. Del mismo modo, el curso de iniciación a la cooperación que imparte la Cátedra de Cooperación de la UZ aporta una serie de competencias actitudinales y de valores relacionadas con el modelo de competencias para la construcción de una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018), lo que podría compensar la carencia de este tipo de competencias en los grados de infantil y primaria.

También son puntos fuertes de las prácticas el apoyo del Colectivo Lefrig en Zaragoza, la coordinación de la Delegación del Frente Polisario en Aragón, y el acompañamiento del inspector de español de los campamentos. Esta información es interesante tenerla en cuenta ya que estos tres agentes conocen la cultura y costumbres del campamento, además el inspector desempeña una función importante en la educación en los campamentos. Conoce las Wilayas, sus profesores y sus clases, y orienta y aconseja en varios centros educativos. (Vinagrero 2019). Del mismo modo, la familia de acogida se aprecia gratamente por su apoyo, cercanía y por los aprendizajes que se dan durante la convivencia. También las actividades de visitas a los museos y a las dependencias de la Universidad enriquecen los aprendizajes sobre los campamentos, el pueblo saharauí y las prácticas.

Por otro lado, el curso IPC no parece favorecer suficientemente el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y adaptabilidad. También incide poco en el conocimiento y comprensión de una misma, y en el lenguaje y comunicación, del modelo de competencias democráticas (Consejo de Europa, 2018). En este sentido se podrían reforzar los ámbitos competenciales relativos al *saber* y al *saber hacer* (Albuquerque, 2012). De la misma manera, hay que recordar que el curso IPC dispone únicamente de 30 horas para formar en este tipo de competencias. En este sentido, es una herramienta que en poco tiempo favorece este tipo de educación en pos de servir para preparar personas competentes para la construcción de un mundo más justo e igualitario (Council of Europe, 2018).

Por otro lado, se considera que previo a las prácticas en los campamentos no se facilitan suficientes herramientas y recursos por parte de la universidad para afrontarlas con éxito, tampoco se da una preparación junto al tutor o tutora del destino. No se tiene claro lo que se va a poder aportar en los campamentos y se desconoce las necesidades reales de las maestras de los colegios. Del mismo modo no se tiene clara la evaluación. Siguiendo la línea estratégica que adoptan las

universidades con la cooperación internacional y recogida en el ESCUDE (2000), sería interesante reforzar la información-formación de docentes con respecto a la realidad concreta de los campamentos, fortaleciendo de esta manera la cooperación universitaria.

Es interesante recalcar que hay que posibilitar que se dé una participación real de todas personas implicadas en las prácticas. Esto quiere decir que han de “sentirse parte” del proyecto no sólo el alumnado, sino también los agentes educativos de los campamentos. Escuchar a las maestras y sus necesidades reales, posibilitar encuentros y espacios para el dialogo y, en definitiva, fortalecer los vínculos, va a generar unas dinámicas en las que la cooperación, además de ser bidireccional, cobrará un mayor sentido y, posiblemente, habrá una continuidad (Maiztegui, 2007). En esta línea, no hay que olvidar que mucho del personal docente de los campamentos carece de estudios (Vinagrero, 2019) y que una de las metas del ODS 4 relativo a la educación de calidad, se focaliza en esa capacitación docente (Gobierno de España, 2019). La UZ, además de estar comprometida con la Agenda 2030 como se aprecia en el Plan Director de la cooperación aragonesa (2020-2023) tiene recursos y herramientas para “enseñar a enseñar” y reforzar las competencias en los campamentos (Albuquerque, 2012).

Sin embargo, si la situación socio-política lo permite, las prácticas tienen grandes oportunidades. En primer lugar, la preparación puede mejorar si se mejora la información sobre los destinos y las actividades que se pueden realizar, si se establece un seguimiento y unas pautas de evaluación clave, si se da una coordinación entre las maestras, o la universidad de Tifariti y UZ, y si se ofrece mayor apoyo. En esta línea, y teniendo en cuenta que la UZ está comprometida con la Agenda 2030, se pueden solidificar redes con el colectivo Lefrig, o con otros proyectos de cooperación con el Sáhara, y establecer contacto con las maestras de español de los colegios. Se pueden planificar actividades de acuerdo a esas necesidades encontradas e integrar nuevas metodologías. También es una gran oportunidad trabajar con el proyecto Bubisher o con otros proyectos con experiencia en los campamentos, ya que de esta manera se integran nuevas perspectivas y disciplinas, y se cohesionan proyectos (Benedicto, 2011).

Por último, aunque se considera que las prácticas favorecen en su totalidad al desarrollo personal del alumnado que las realiza, sería interesante ver cómo se podría retribuir el impacto al resto de alumnado en España (Zaragoza), para que el desarrollo no sólo sea personal, sino también del grupo. Como plantea Benedicto (2011), todo proyecto transformador debería tener la capacidad de influir. Se podría hacer más hincapié en actividades de sensibilización en la universidad y colegios. Además, como se menciona anteriormente, con la VI Generación de ECG se espera poder cambiar la mentalidad en el Norte. No se trata sólo de apoyar proyectos de cooperación en el Sur, sino que se debe trabajar en pos de deconstruir algunos rasgos de nuestra identidad que refuerzan actitudes colonialistas y desarrollistas (en cuanto a ligar el desarrollo con el progreso desenfrenado y la economía liberal de mercado) (García-Rincón de Castro, 2014). Por ello, es interesante que los aprendizajes y experiencias en el Sur no se queden sólo en un “cambio

personal”. Es oportuno retribuir los aprendizajes adquiridos al resto del alumnado y de personas del entorno cercano. Una vez se adquiera esa conciencia de la situación global, es importante actuar en la localidad, en lo próximo. Trasmitir la ilusión por transformar el mundo y motivar a la gente para que participe. De la misma manera, esta idea se podría fortalecer incluyendo estos temas transversales en los contenidos curriculares de los grados de infantil y primaria, trabajando las competencias democráticas propuestas por el Consejo de Europa (2018) y bajo un enfoque de transformación social, ya que, como plantean autores como Freire (1970), no sólo el verdadero aprendizaje se da en comunidad, sino que las personas son responsables de la construcción de su realidad.

Devolución y contraste de información para la mejora: Contraste de los resultados con los agentes implicados para establecer un modelo, orientaciones o compromisos de mejora.

De la interpretación de los resultados se extraen, a modo de resumen, las siguientes recomendaciones de mejora:

1. Revisar el curso IPC. Igual sería conveniente adaptar la formación al perfil de la persona educadora y añadir más horas de información-formación sobre los destinos, sus particularidades y sus necesidades educativas, no sólo para el alumnado, sino también para las personas que realizan su seguimiento.
2. Integrar el modelo de competencias para una cultura democrática en los grados de educación y/o en las guías docentes de las prácticas de cooperación, por su notable relación con la Agenda 2030 y su enfoque transformativo.
3. Apoyar más al alumnado en el viaje y contar con personas que han vivido las experiencias anteriormente. Acompañar emocionalmente durante el viaje.
4. Determinar conjuntamente con la Universidad de Tifariti cuál va a ser el rol del alumnado en prácticas y las metodologías que van a ser empleadas, partiendo de las necesidades reales de las maestras de español.
5. Ligar las prácticas a un proyecto estructurado que conozca bien los campamentos y con el que se pueda colaborar, como el proyecto Bubisher.
6. Colaborar con el proyecto de mejorar la capacitación lingüística en español de la Facultad de Filosofía y Letras.
7. Dar continuidad en el regreso. Sensibilizar y exponer las experiencias a otras personas no implicadas con esta cooperación. Contar con el colectivo Lefrig.
8. Adaptar el guion de las prácticas a la realidad de los campamentos y ajustar las expectativas.

6. Conclusiones

El trabajo presentado tenía la finalidad de ofrecer un análisis del impacto de las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos y una serie de recomendaciones de mejora que pretendan ser útiles para la entidad de la UZ. Lamentablemente, dada la situación actual de la crisis del COVID-19, anómala e imprevisible para todo el mundo, no ha sido posible realizar una parte importante del trabajo de campo: el encuentro con las personas informantes en los campamentos de refugiados saharauis. Esta limitación ha derivado en que el trabajo se haya centrado más en la perspectiva del estudiantado de la Facultad de Educación y de personas de la UZ o relacionadas con la UZ, que participan, de una o de otra manera, con en este tipo de cooperación con el pueblo saharai. Sin embargo, esta limitación es del mismo modo una oportunidad para un trabajo complementario futuro con las personas de los campamentos, que enriquezca las recomendaciones que se ofrecen para la mejora de las prácticas.

Desde la UZ hay un compromiso relativamente joven con la cooperación internacional, que a pesar de las dificultades, cada año crece y se va fortaleciendo con ayuda del trabajo coordinado con otras entidades. El trabajo en red, tanto con la FAS, como con otras universidades españolas y asociaciones o colectivos, favorece este tipo de cooperación con las entidades y personas del campamento y, como aparece recogido en la Agenda 2030, generar alianzas y vínculos entre entidades y países es uno de los ODS en los que hay que basarse (ODS17). Las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos de personas refugiadas saharauis son una oportunidad de crecimiento personal y social que parten de un convenio entre la UZ y la Universidad de Tifariti relativamente reciente. A pesar de su corta trayectoria, la experiencia se valora en casi todos sus aspectos positivamente por las personas que la han realizado, y las dificultades y limitaciones que se encuentran se están trabajando. Un ejemplo es la actividad novedosa del curso IPC de encuentro e intercambio de experiencias con el resto de alumnado tras el retorno de las prácticas. En este sentido, las recomendaciones ofertadas se espera que sirvan como un punto de partida para seguir trabajando en potenciar esta movilidad, para que no sólo sea una experiencia inolvidable para el estudiantado, sino que también favorezca las relaciones con el personal educativo de los campamentos e influencie a otras personas y/o entidades en Zaragoza, desde un enfoque participativo y de transformación social.

Además, no sólo desde la UZ se cuenta con varios proyectos de cooperación con los campamentos de personas refugiadas saharauis, sino que hay colectivos y asociaciones que también participan. Por no exceder los límites del trabajo, no se ha mencionado otros proyectos actuales de Zaragoza con el Sáhara. Dada su relación con el ámbito de la educación, cabe destacar el proyecto *Madrasa*, y las personas que lo coordinan, por cooperar con el personal del campamento en ofrecer una

educación de calidad a los niños y niñas refugiados en el campamento, posibilitando en muchos casos su educación en España.

De la misma manera no hay que olvidar que la V y VI Generación de la ECG y el resto la Agenda 2030 perfilan el recorrido a seguir, en pos de trabajar transversalmente, y en todos los ámbitos, por la construcción de un mundo mejor. La Agenda 2030 compromete a las Naciones a que la transformación social para lograr y permitir un desarrollo sostenible sea cosa de todo el mundo, por lo que es importante incidir en la participación y el compromiso de las universidades.

Bibliografía

- Albuquerque, F. d. (2011, Marzo 31). *Notas sobre la evaluación de proyectos de desarrollo territorial*. Recuperado de Del Albuquerque. Desarrollo económico local: <https://www.delalburquerque.es/>
- Albuquerque, F. d. (2014, Abril 24). *Capacidades y desarrollo territorial*. Recuperado de Del Albuquerque. Desarrollo local: <https://www.delalburquerque.es/>
- Álvarez, I. (2015). *La política de Cooperación al Desarrollo en la Universidad Pública Española: Análisis de su estructura y evolución e indicadores para su evaluación*. Madrid: Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van't Land, H., & Zgaga, P. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, concepts and model. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Benedicto, J. (2011). *CONSTRUYENDO LA CIUDADANIA JUVENIL. Marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía*. Barcelona: Diputació Barcelona.
- Boletín Oficial del Estado (2010). Estatuto del Estudiante Universitario. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/dof/spa/pdf>
- Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza. (2019) Documento informativo de la evaluación del curso de Iniciación a la Práctica de Cooperación de la Facultad de Educación. Recuperado de: <http://catedradecooperacion.unizar.es/>
- Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza. Documento sobre las sesiones del curso de Iniciación a la Práctica de Cooperación de la Facultad de Educación. Recuperado de: <http://catedradecooperacion.unizar.es/>
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Perú.
- CRUE (2000). Estrategia de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Recuperado de <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/ESCUDE.pdf>
- CRUE (2006). Protocolo de actuación de las Universidades frente a situaciones de crisis humanitarias. Recuperado de: <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0577183.pdf>
- Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Competencias del grado de magisterio en educación infantil. Recuperado de: <https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=117>

- Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Competencias del grado de magisterio en educación primaria. Recuperado de: <https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=116>
- Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Guía docente de las prácticas de mención en educación bilingüe de magisterio en educación infantil. Recuperado de: https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2019/26552_es.pdf
- Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Guía docente de las prácticas de mención en atención a la diversidad de magisterio en educación infantil. Recuperado de: https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2019/26543_es.pdf
- Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Guía docente de las prácticas III de magisterio en educación primaria. Recuperado de: https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2019/26632_es.pdf
- Fernández, A. (2006, Febrero 18). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revistas UM. Educatio siglo XXI*, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Monte Video: Tierra Nueva.
- García-Rincón de Castro, C. (2014). *La Identidad Cosmopolita Global como concepto clave de educación para el desarrollo de 6ª Generación*.
- Geudens, T. (2009). *Haciendo olas (making waves). Cómo crear más impacto con los proyectos juveniles*.
- Gobierno de Aragón (2020). Borrador del Plan Director de la Cooperación Aragonesa 2020-2023. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/plan%20director%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/plan%20director%20(2).pdf)
- Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la Implementación de la AGENDA 2030. Hacia una estrategia española de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>
- Gobierno de España. (2019). *PLAN DE ACCIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AGENDA 2030. Hacia una estrategia española de Desarrollo Sostenible*. Madrid.
- González, L. (2007). *Guía para la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo*. Bilbao: Instituto Hegoa.
- Jiménez, E. (2012, Febrero). *Los talleres de participación estratégica como instrumento para el desarrollo territorial*. Recuperado de Del Albuquerque. Desarrollo local: <https://www.delalbuquerque.es/>
- Llistar, D. (2009). *Anticooperación. Interferencias globales Norte-Sur. Los problemas del Sur no se resuelven con más ayuda internacional*. Barcelona: Icaria.

- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *REICE*, 144-160.
- Mesa, M. (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad surcolombiana.
- Moreno, E. (2011). *La educación infantil y primaria saharauí: conexiones con el sistema español*. RASD, R. (n.d.). *Castellano 4º*. Ministerio de Enseñanza y Educación.
- Rivero, I. (2013). *Vida y educación en los campamentos de refugiados saharauí*. TFG Universidad de Valladolid.
- Subirats, J. (2005). *Democracia, Participación y Transformación Social*. San Sebastian: V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa.
- Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas. Cultura y desarrollo*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Universidad de Zaragoza (2011). Estatutos Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/sg/normativa/EstatutosUZ.html>
- Universidad de Zaragoza (1998) Convenio de colaboración entre la delegación en España de la República Árabe Saharaui Democrática y la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: https://internacional.unizar.es/sites/internacional.unizar.es/files/archivos/pdf/convenio_uz.pdf
- Universidad de Zaragoza (2014). Convenio de cooperación entre la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Tifariti. Recuperado de: <http://fototeca.unizar.es/taxonomy/term/1437>
- Universidad de Zaragoza (2016). Programa de gobierno. Recuperado de: <https://portaltransparencia.unizar.es/sites/portaltransparencia.unizar.es/files/users/peiroa/programa.pdf>
- Vinagrero, J. A. (2019). *La educación en los campamentos saharauí: un sistema educativo en el refugio y en el desierto*. Revista Española de Educación Comparada.
- Yern, A. (2015). *la educación infantil en los campamentos de refugiados saharauí*. TFM de la Universidad de las Islas Baleares.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario alumnado en google forms

Cuestionario sobre las prácticas de cooperación de la Facultad de Educación en los campamentos de refugiados saharauis.

Este cuestionario lo he realizado para la elaboración de mi TFM del máster propio de cooperación al desarrollo de la Universidad de Zaragoza.

Por favor, os animo a que respondáis con total sinceridad. Con esta encuesta se espera poder proponer claves de mejora en las prácticas de cooperación en los campamentos, para que las promociones venideras puedan enriquecer la experiencia tanto durante como después de la movilidad. Veréis que hay preguntas con vuestra experiencia antes, durante y después de las prácticas.

Es completamente anónima y considero que sería enriquecedor contar con vuestra participación. Os mantendré informad@s de todo el proceso.

Muchas gracias de antemano.

Un abrazo,

Mónica

ANTES

Se entiende por "antes" de las prácticas la realización del curso de Iniciación a la Práctica de la Cooperación así como la preparación previa a la partida. En la medida en lo que se pueda, se ruega que se tenga en cuenta tanto lo explícito como lo implícito del curso. Finalmente hay preguntas en relación a la preparación del viaje y el seguimiento.

En relación al curso de Iniciación a la Práctica de Cooperación:



La formación realizada en el curso inicial me ha servido para dar más valor...

5. ...al respeto.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

6. ...a la responsabilidad.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

7. ...a la tolerancia a la ambigüedad.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

La formación realizada en el curso inicial ha posibilitado...

8. ...el aprendizaje autónomo?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

1. ...a la dignidad humana y los Derechos Humanos.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

2. ...a la diversidad cultural.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

3. ...a la democracia, la justicia, la equidad y el Estado de Derecho.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

La formación realizada en el curso inicial me ha servido para abrirme...

4. ...a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

9. ...el pensamiento crítico.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

10. ...la escucha, la empatía y la observación.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

11. ...la flexibilidad y la adaptabilidad y, el trabajo de las expectativas con respecto a las prácticas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

12. ...la resolución de conflictos,

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

13. ...la habilidad comunicativa.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

14. ...la cooperación.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

15. el desarrollo de herramientas para la preparación de las prácticas.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

La formación realizada en el curso inicial me ha servido para conocer y comprender críticamente...

16. ...a mi mism@

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

21. ¿Se informó sobre lo que tenías llevar al viaje?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

22. ¿Se aconsejó sobre lo que tendrías que preparar para la realización de las prácticas?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

23. ¿Qué pensabas que ibas a poder experimentar durante tu estancia en los campamentos de refugiados saharauis?

24. ¿Se dieron desde la universidad herramientas y recursos para la elaboración de las prácticas en los campamentos de refugiados saharauis?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

25. ¿Qué recursos y herramientas para la elaboración de las prácticas en los campamentos de refugiados saharauis se ofrecieron desde la universidad?

17. ...el lenguaje y la comunicación.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

18. ...otros factores del mundo como la política, la historia, las culturas y las religiones, etc.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

En relación a la preparación

19. ¿En qué medida consideras que se trabajaron en la formación las expectativas y el afrontamiento de las prácticas?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

20. ¿Se realizó una charla informativa de compañer@s en la que se te dieron pautas para prepararte el viaje?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No sé

26. ¿Consideras que el tutor o tutora de las prácticas de la universidad te preparó para lo que ibas a hacer?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

27. ¿Cómo te preparó para lo que ibas a hacer el tutor o tutora de las prácticas de la universidad?

28. ¿Tenías claro antes de tu partida como ibas a ser evaluado?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

29. ¿Se te asignó un tutor local que fuera a hacer el seguimiento allí?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

30. ¿Te pusieron en contacto con el colectivo Lefrig?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

31. ¿Te pusieron en contacto con la persona responsable del Frente Polisario en Aragón?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

32. ¿Te pusieron en contacto con algún inspector de educación saharauí?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

33. ¿Qué crees que podría mejorarse en relación a la preparación del viaje y al curso IPC?

DURANTE

En este apartado se te pide que evalúes la experiencia en los campamentos el mes y medio que estuviste. Para ello, se ha estructurado en seis secciones temáticas: seguimiento familia/estancia/cultura, colegio/escuela infantil, bubisher, visitas, y otros. De nuevo contesta con sinceridad en la medida de tus posibilidades.

1. Seguimiento:

34. ¿En qué Wilaya estuviste viviendo?

40. ¿Estuviste alojad@ en Familia?

Marca solo un óvalo.

- sí
- No

41. ¿Estuviste satisfech@ conviviendo con la familia?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

42. ¿Te sentiste acogid@?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

43. ¿Consideras que aprendiste sobre la cultura y costumbres saharauis durante tu estancia?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

35. ¿Te guiaron/ acompañaron desde España?

Marca solo un óvalo.

- sí
- No
- No sé

36. ¿Te guiaron/ acompañaron allí?

Marca solo un óvalo.

- sí
- No
- No sé

37. ¿Quiénes o por qué grupos te sentiste acompañad@?

2. Familia/estancia/cultura:

38. ¿Estuviste alojad@ en Protocolo?

Marca solo un óvalo.

- sí
- No

39. ¿Estuviste satisfech@ en Protocolo?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

44. ¿Consideras que aprendiste sobre la situación del pueblo saharauí?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

45. ¿Te gustaría comentar o añadir algo en esta sección de familia/estancia/cultura ?

3. Colegio/escuela infantil: Madrasa y Tarbia

46. ¿Estuviste en la madrasa dando clases?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

47. ¿En cuál/es?

48. ¿Estuviste en la tarbia dando clases?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

49. ¿En cuál/es?

50. ¿Te dijeron que esperaban de ti en la madrasa/tarbia?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No sé

51. ¿Te dijeron en qué podías ayudar?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No sé

52. ¿Te dijeron qué podías aportar?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No sé

56. ¿Planificaste y pusiste en práctica alguna propuesta educativa?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No lo recuerdo

57. ¿Hablaste con la/s maestra/s de lo que ibas a hacer?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No lo recuerdo

58. ¿Qué pudiste aportar nuevo a la dinámica de las clases?

59. ¿Te sentiste cómodo@ con la/s maestra/s?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

53. ¿Cómo estabas en el aula?

Marca solo un óvalo.

- sol@
 acompañad@ por la maestra
 acompañad@ por un@ compañer@
 En función del día, a veces sol@ y otras veces acompañad@ por la maestra
 En función del día, a veces sol@ y otras veces acompañad@ de algun@ compañer@
 En función del día, a veces acompañad@ de la maestra y otras de algun@ compañer@
 No lo recuerdo

54. ¿Preparaste actividades para realizar en la madrasa o tarbia?

Marca solo un óvalo.

- sí
 No
 No sé

55. ¿De dónde salieron los materiales que empleaste?

Marca solo un óvalo.

- Los traje de España
 Me los prestaron en la madrasa / tarbia
 Me los prestaron en la Bubishi
 De la familia o del protocolo
 No usé materiales

60. ¿Te sentiste cómodo@ con l@s niñ@s?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

61. ¿Sentiste que la maestra valoraba tus aportaciones?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

62. ¿Consideras crees que l@s niñ@s estaban satisfech@s contigo?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

63. ¿Crees que tu estancia favorece la asistencia al colegio de los niñ@s?

Marca solo un óvalo.

- sí
 no
 no sé

64. Por favor, resume en qué consistía tu rol de practicante:

4. Bubisher

Bubisher es un proyecto de Bibliotecas en el Sáhara y también la biblioteca de cada Wilaya

65. ¿Fuiste a la Bubisher de tu Wilaya?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

66. ¿Colaboraste con el proyecto de la Bubisher durante tu estancia?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

67. Si la respuesta anterior es afirmativa y te apetece completar la respuesta añadiendo información:

72. ¿Fuiste al muro?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

73. ¿Fuiste a territorios liberados?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

74. ¿Fuiste a algún evento político o festivo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

75. ¿Te parecieron interesantes estas actividades?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

76. ¿Qué aprendiste con la realización de estas actividades?

68. ¿Crees que es un proyecto con el que se puede cooperar desde las prácticas de cooperación?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

5. Visitas durante la estancia

69. ¿Visitaste las dependencias de la Universidad de Tifariti?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

70. ¿Visitaste otras Wilayas?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

71. ¿Visitaste los museos?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

77. Comenta o añade lo que consideres

6. Otros

78. ¿Sentisteis que hubo un aprendizaje bidireccional?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

79. En cuanto a la duración, ¿Cómo crees que fue tu estancia?

Marca solo un óvalo.

- Muy corta
 Corta
 Adecuada
 Larga
 Muy larga

80. Comenta o añade lo que consideres

DESPUÉS

A continuación se recogen una serie de preguntas para que evalúes la vuelta de las prácticas.

81. ¿Hiciste alguna puesta en común con el resto de compañeros del curso IPC?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

82. ¿Realizaste un informe específico de tus prácticas?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

83. ¿Evaluaste tu estancia con el coordinador?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

84. ¿Evaluaste tu práctica docente?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

90. ¿Consideras que influiste en tus amig@s y/o familiares?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

91. ¿Consideras que las prácticas en los campamentos te influyeron en tu formación profesional?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

92. ¿Consideras que las prácticas te influyeron en tu desarrollo personal?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

93. ¿Consideras que tu práctica docente esta influenciada por tu experiencia en los campamentos?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

85. ¿Compartiste tu experiencia con tus compañer@s de clase?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

86. ¿Hiciste alguna exposición de tus prácticas en la universidad o fuera?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

87. ¿A quién?

88. ¿Consideras que tras tu llegada hubo un impacto de las prácticas en Zaragoza?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No sé

89. ¿Consideras que influiste en tus compañer@s de clase?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

94. ¿Seguiste participando en proyectos o actividades sobre el pueblo saharai?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

Valoración general de las prácticas

95. ¿Consideras que disfrutaste las prácticas?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mucho

96. ¿Cuáles son los tres aprendizajes más importantes de esta experiencia?

97. ¿Qué es lo que más te gustó?

98. ¿Qué es lo que menos te gustó?

99. ¿Qué carencias encuentras en las prácticas?

100. ¿Que oportunidades ves?

101. Algo que añadir, comentar...

Muchísimas gracias por tu paciencia y respuestas :)