



DESMONTA

tu lado

HATER

Activa el modo friendly

INFORME DE EVALUACIÓN

PROYECTO: Comunidades educativas promotoras de cultura de paz que inciden en la prevención de los discursos de odio desde el fomento de procesos de resiliencia y transformación social en una Andalucía post COVID19, en el marco de la Agenda 2030.

Expediente 0ED004/2020



**BOSCO
GLOBAL**
ONGD SALESIANA



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



Análisis de datos y redacción:

Rosa Macarro Carballar, Técnica de evaluación de Fundación Bosco Global.

Revisión de Textos:

Javier Medina Romero.

Copyright:

Bosco Global apoya la protección del copyright.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva.

Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por respetar las leyes del copyright al no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin permiso.

Al hacerlo está respaldando a los autores y autoras y permitiendo que Bosco Global continúe publicando sus estudios e investigaciones. Diríjase a Creative Commons, creativecommons.org, si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Este libro está bajo una licencia de Creative Commons:

Reconocimiento – CompartirIgual 4.0 Internacional.

© 20230, Fundación Bosco Global



1. INTRODUCCIÓN	3
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	5
2.1 Objeto de estudio	5
2.2 Hipótesis	5
2.3 Selección de la muestra	6
2.4 Fuentes y técnicas de recogida de información	7
2.5 Rúbricas de progresión.	10
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
3.1 Evolución percibida en los grupos de mediación	14
3.2 Evolución percibida en jóvenes sensibilizados	27
3.3 Cuestionario posttest sobre la formación	29
3.4 Evaluación posttest sobre el proyecto.	39
3.5 Información recabada en grupos de discusión y en evaluaciones individuales sobre el proceso y a la finalización del proyecto	51
3.6 Análisis de Planes de Convivencia	55
3.7 Análisis de información recabada en Portfolio de participantes en formación.	58
ANEXOS	67
A Tablas de datos sobre jóvenes participantes en grupos de mediación.	68
B Tablas de datos. Sobre jóvenes participantes en sensibilización	72
C Tabla resultados formación online.	73
D Tabla de resultados valoración del proyecto.	76
E Tabla resumen de análisis de Planes de Convivencia	80

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto «Comunidades educativas promotoras de cultura de paz que inciden en la prevención de los discursos de odio desde el fomento de procesos de resiliencia y transformación social en una Andalucía post COVID19, en el marco de la Agenda 2030» intenta dar respuesta a algunas de las consecuencias derivadas de una crisis, primero sanitaria, después económica y social, que ha visibilizado **la importancia de la economía de los cuidados** realizado por el personal sanitario, docente y personal de servicios esenciales entre otros, poniendo a las personas y su bienestar en el centro.

Las consecuencias serán hondas y duraderas, afectando especialmente a los países del Sur y a las mujeres, que ven vulnerados sus DDHH en mayor medida. Y la respuesta debe ser global e interdependiente, como lo son sus causas, y sin dejar a nadie atrás.

Desde enero del año dos mil veinte se han multiplicado mensajes y narrativas basadas en la intolerancia y en el valor de la uniformidad. Tal y como destacó Antonio Guterres, secretario de la ONU:

«La pandemia sigue desatando una oleada de odio y xenofobia, buscando chivos expiatorios y fomentando el miedo. El sentimiento anti extranjero ha aumentado en Internet y en las calles (...). Migrantes y personas refugiadas han sido difamadas como fuente del virus y se le ha negado el acceso a tratamiento médico (...). Debemos actuar ahora para fortalecer la inmunidad de nuestras sociedades contra el virus del odio. Por ello, hoy pido que no se escatimen esfuerzos para erradicar el discurso del odio en todo el mundo».

De esta forma el proyecto está alineado con la estrategia de la ONU sobre Discurso de Odio y tiene como eje central promover la Ciudadanía Global digital responsable para prevenir los discursos del odio e intolerancias, así como las consecuencias de la desinformación en el contexto de la pandemia.

El proyecto propone **Promover una CG, digital, responsable, crítica y comprometida con los DDHH para prevenir la propagación de los discurso de odio a través de procesos de construcción colectiva de herramientas de promoción de cultura de Paz** mediante procesos formativos y el desarrollo de materiales didácticos que incorporen metodologías innovadoras, participativas y transformadoras; capaces de romper los círculos negativos de la información contrastando y buscando fuentes alternativas que analicen las causas. Se dará apoyo a la capacitación de jóvenes y educadores; se elaborará una nueva estrategia didáctica para la prevención de los discursos de odio e intolerancia; y se

difundidas estrategias contrahegemónicas de acción y movilización en la defensa de los DDHH, diversidad y uso responsable de las RRSS, para sensibilizar y formar a la comunidad educativa y sociedad general.

Dada la diversidad de resultados y de actores participantes en el proyecto, el presente Informe de Evaluación abarcará distintos instrumentos de evaluación enfocados, según el caso, a recabar información de diferentes agentes y en distintos momentos, así como el análisis de fuentes secundarias; todo ello, partiendo de la base del proceso de evaluación diseñado en la formulación del proyecto y reelaborados en el proceso de implementación, que tienen como objeto recabar información de todas las personas participantes en el proyecto, se utilizarán para recabar información que determine en qué medida el proceso y el resultado se ha ajustado a lo esperado en el diseño de la intervención. Dichos instrumentos han permitido recabar información antes de iniciar la intervención (en el diagnóstico), al principio de la misma, en el proceso y a la finalización del proyecto; y una vez recogidos los datos se ha procedido a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo (introduciéndolos en una matriz, previamente diseñada), para poder compararlos y, posteriormente, interpretar los resultados. Una vez analizados e interpretados los datos, se ha revisado la información para refutar las hipótesis y elaborar las conclusiones finales.

Como en evaluaciones anteriores, nos apoyamos en la herramienta Indied de Madre Coraje, para la determinación de las variables a evaluar, en cada una de las cuales se ha establecido una rúbrica de progresión de 4 elementos que permite la medición de aprendizajes en base a estándares de competencia y la realización de mediciones de situación a lo largo del proyecto.

Al inicio del proyecto, se ha rediseñado plan de evaluación y la rúbrica para medir estándares de competencias en materia de Ciudadanía Global a partir de las nuevas circunstancias y a la aportación de las voluntarias vinculadas al proyecto, así como de las personas vinculadas a la Universidad de Sevilla (profesora, alumnado interno y alumnado en prácticas) que han aportado nuevas ideas a lo diseñado en la formulación del proyecto, de forma que el plan de evaluación mejorado con estas ideas permitirá recabar más información y de mayor calidad.

La presente propuesta ha sido realizada por el equipo técnico y voluntario de la Fundación Bosco Global con apoyo de Rosario Cubero Pérez (Universidad de Sevilla) y equipo de alumnado (prácticum y alumnado interno del departamento de Psicología evolutiva y de la educación).



Una vez concretado el objeto de estudio, se procedió a definir una serie de hipótesis que tendrán su refutación una vez analizados e interpretados los datos recogidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos. Las hipótesis son las siguientes:

1. Las actividades propuestas en el proyecto fomentan la Educación para el Desarrollo (EpD) desde un enfoque del Desarrollo Humano Sostenible (DHS).
2. A través de las actividades propuestas en el proyecto las personas participantes –jóvenes y educadores de Grupos de Mediación- han adquirido conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para hacer a terceros reflexionar sobre la importancia de que cada persona sea responsable del cuidado de las personas y del planeta, así como de la importancia de la prevención de los discursos de odio, así como del uso de narrativas de la cordialidad.
3. Los/as educadores/as que han trabajado en el proyecto llevan a cabo una metodología adecuada para promover actitudes y valores orientados al Desarrollo Humano Sostenible.
4. El material didáctico elaborado y las actividades utilizadas responden a los criterios previstos en la formulación del proyecto (enfoque de 5ª generación, metodologías emancipadoras y dialógicas, desde el enfoque de derechos y la integración de enfoque de género, de prevención y de juventud).

2.3 Selección de la muestra

Las actividades que se han pretendido evaluar corresponden al trabajo desarrollado con la totalidad de los Grupos de Mediación que han participado en el proyecto, las instituciones educativas a las que pertenecen, las personas expertas participantes en el proceso de redacción de la nueva estrategia didáctica, así como educadores/as que han recibido formación durante el proceso.

De una parte, se ha trabajado con la totalidad de la población (tablas de observación de los procesos) y en otros momentos del proceso de evaluación se ha seleccionado una muestra de personas vinculadas a cada una de las entidades (con representatividad de hombres y mujeres); o bien la totalidad de las personas participantes en grupos concretos (como en el caso de las personas expertas que colaboran en la redacción de la nueva estrategia didáctica). Además, se ha contado con la totalidad de las personas participantes en los talleres formativos y en los encuentros formativos.

2.4 Fuentes y técnicas de recogida de información

Para la realización del plan de evaluación y con el objeto del contraste y la triangulación de fuentes y datos se han utilizado dos tipos de informantes, jóvenes y educadores, estableciéndose comparativas entre los mismos en los casos en los que las diferencias han sido significativas. Igualmente se ha tenido en cuenta el género de las personas participantes para ver si esta variable era significativa en cuanto a la participación en el proceso y los aprendizajes.

Fuentes primarias: La información obtenida para realizar la evaluación ha procedido de:

- **Tablas de observación** completadas por el personal técnico de Bosco Global que han tenido como objeto medir el proceso, por lo que se han utilizado en distintos momentos formativos y en reuniones.
- **Cuestionarios postest** completados por la totalidad de las personas participantes en el proceso formativo.
- **Cuestionarios postest** completados por educadores responsables de Grupos de Mediación.
- Por otra parte, **notas de voz** grabadas en grupos de discusión durante el proceso y a la finalización de la intervención por una selección de jóvenes y educadores participantes en el proyecto, en las que han hablado de cómo han percibido el proceso, cuáles han sido sus reflexiones, aprendizajes y expectativas de continuidad.

Fuentes secundarias: Se trata de documentación elaborada por terceros y analizada según los criterios determinados en la evaluación:

- **Diagnóstico** realizado en la formulación del proyecto.
- **Planes de prevención** de los discursos de odio e intolerancia, Planes de convivencia o de actuación ante el ciberacoso que puedan tener las entidades participantes en el proyecto.
- **Actas** de reuniones.
- Los **productos elaborados** por los Grupos de Mediación para las campañas de prevención de los discursos de odio e intolerancia.
- **Portfolio** de las personas participantes en el proceso de formación.
- **Comentarios** recabados en redes sociales de la Campaña de comunicación.
- y la revisión de **investigaciones y artículos** publicados en relación con la Educación para el Desarrollo y Prevención de los discursos de odio e intolerancia.

Para el diseño de la evaluación se han tenido en cuenta distintas cuestiones que nos han permitido introducir elementos para transversalizar la perspectiva de género (contar con personas expertas en género; analizar si las condiciones de trabajo permiten la conciliación; elaborar las hipótesis teniendo en cuenta las experiencias de todas las personas implicadas y dando la misma importancia a cada una de ellas; considerando las diferencias entre hombres y mujeres como sujetos de la investigación; que las hipótesis de investigación sean sensibles a las dinámicas sociales de género; si se han recogido y generado datos que permitan cuestionar los estereotipos de sexo/género y la heteronormatividad).

Como se puede observar hemos contado con indicadores cuantitativos que se han complementado con indicadores cualitativos, capaces de hacer explícitos los cambios, con los que se ha intentado constatar las transformaciones en cuanto a conocimientos (visiones y percepciones), actitudes, comportamientos, capacidades que se generan en niñas y niños, mujeres y hombres que participan en el proyecto.

Para la realización de este estudio se ha recabado información de todos los grupos de personas participantes en el proyecto (jóvenes, educadores, personas expertas y personal técnico vinculado al proyecto). No obstante, hay que destacar que en RRSS no se han recabado Comentarios vinculados a los posts de la Campaña de comunicación, tan solo reacciones como compartir o likes, por lo que no se ha podido realizar el análisis de textos previsto. Se ha considerado necesaria la utilización de distintos procedimientos encaminados a la triangulación de fuentes, recabando información concreta de las siguientes:

Las técnicas e instrumentos que se han utilizado para recoger la información pertinente se reflejan en la Tabla 1.

	TO	CO	CP	NV	E	D	PP	A	P	CRS	IA	CL
Nivel de satisfacción		X	X	X						X		
Cumplimiento de objetivos	X		X	X	X	X	X		X		X	X
Valoración de metodología	X		X		X		X	X	X		X	X
Valoración de estrategia didáctica		X			X	X	X		X			
Valoración campañas de prevención				X				X	X			X
Desarrollo del programa	X	X			X			X	X			X

Leyenda Tabla 1: TO Tablas de observación, CO Cuestionario online, CP Cuestionario posttest, NV Notas de voz, D Diagnóstico; PP Planes de prevención; A actas; P análisis de productos elaborados; CRS Comentarios en RRSS; IA Investigación y artículos; y CL checklist para el seguimiento de la incorporación de las Prioridades Horizontales en la estrategia didáctica.

El checklist para el seguimiento de la incorporación de las Prioridades Horizontales en la estrategia didáctica es un instrumento que permite observar las actividades y su alineamiento con los objetivos previstos en cuestiones de medio ambiente, género y diversidad cultural. Este instrumento fue diseñado a lo largo del proyecto 0ED012/2018, Érase una vez una escuela para el mundo. Construyendo propuestas para hacer transversal la educación para el desarrollo en la educación infantil, y se ha aplicado en las distintas actividades y productos del proyecto objeto de evaluación.



En todos los instrumentos de recogida de información se han establecido una serie de ítems sobre cuestiones demográficas tendentes a determinar la entidad de procedencia (en caso necesario y si no condicionaba el anonimato), el grupo etario y el sexo de la persona informante.

2.5 Cronograma de actividades realizadas.

En la Tabla 2 se presenta un cronograma de las actividades realizadas donde se indica en qué periodo de tiempo se realizó cada actividad.

ACTIVIDADES	MESES																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Rediseño de la investigación	X	X	X	X	X	X												
Recogida de datos	X	X				X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Codificación de datos						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis e interpretación de datos	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conclusiones	X								X	X					X	X	X	X

2.6 Rúbricas de progresión.

Como se ha mencionado anteriormente, para la creación de las diferentes rúbricas de progresión se ha partido de la herramienta Indied creada por la Asociación Madre Coraje, que ha sido revisado y modificado levemente, o bien utilizado para la creación de rúbricas para dimensiones que no se encontraban, como en el caso de enfoque de juventudes o de prevención.

En las acciones se incorporan los “problemas mundiales”, se reflejan las cuestiones de desarrollo y se incorporan las propuestas solidarias Comunicación, Sensibilización y Formación sobre el impacto de problemas. Se habla de las causas de los problemas y busca la toma de conciencia, crítica y solidaria.

Carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH. Formación encaminada al compromiso y la acción social para la transformación social. Cambios orientados a la incidencia política sobre temas locales y globales.

Carácter interdependiente y global de la respuesta. Acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores. “Otro mundo es posible y necesario”. Búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos. Educación crítica y emancipadora.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Enfoque de prevención	<p>Modelo psico social. Hace énfasis en el contexto del individuo y se centra en la transmisión de conocimiento como el camino para promover estilos de vida sanos. Yo te cuento.</p>	<p>Modelos médico sanitario y ético jurídico. Hace énfasis en los efectos o consecuencias para la persona mediante la transmisión de información y utiliza la disuasión como la herramienta más eficaz. Tiene en cuenta el aspecto legal de las conductas de riesgo.</p>	<p>Modelo sociocultural. Visualiza las condiciones socioeconómicas y socioculturales como variables a considerar para la prevención de las conductas de riesgo relacionadas con la persona. Diálogo. Las actividades propuestas se orientan hacia el desarrollo comunitario.</p>	<p>Modelo ecológico y de resiliencia. Se considera que la interacción sistémica entre las variables o características personales con las variables contextuales favorecen que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida. Resiliencia</p>

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Modelos/ Metodologías Pedagógicas.	<p>Paradigma desarrollista conductual. Vertical. Educación clásica, tradicional</p> <p>Acompañamiento basado, principalmente, en consejo de la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente</p>	<p>Paradigma cognitivo. Normativo, cumplimiento de la ley, o norma.</p> <p>Acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente.</p>	<p>Paradigma socio cultural.</p> <p>Constructivismo social. Liderazgo colaborativo sectorizado por edades.</p> <p>Acompañamiento basado, principalmente, supervisión de la persona adulta, experta, en el proceso de aprendizaje. Adulto gestor, facilitador.</p>	<p>Paradigma ecológico.</p> <p>Educación crítica y emancipadora.</p> <p>Liderazgo colaborador orientado al bien común global.</p> <p>Inclusión de jóvenes en la participación intersectorial.</p> <p>Acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua.</p> <p>Comunidad de aprendizaje, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales y mediación dialógica.</p>
Enfoque de EpD	<p>Las acciones se centran en la sensibilización social y captación de fondos</p> <p>Se sensibiliza y ofrece información sobre los problemas concretos sin atender a las causas.</p>	<p>En las acciones se incorporan los “problemas mundiales”, se reflejan las cuestiones de desarrollo y se incorporan las propuestas solidarias</p> <p>Comunicación, Sensibilización y Formación sobre el impacto de problemas. Se habla de las causas de los problemas y busca la toma de conciencia, crítica y solidaria.</p>	<p>Carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH.</p> <p>Formación encaminada al compromiso y la acción social para la transformación social.</p> <p>Cambios orientados a la incidencia política sobre temas locales y globales.</p>	<p>Carácter interdependiente y global de la respuesta.</p> <p>Acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores.</p> <p>“Otro mundo es posible y necesario”.</p> <p>Búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos.</p> <p>Educación crítica y emancipadora.</p>

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Integración de los planes de prevención de los discursos de odio e intolerancia	No menciona que se desarrollen actuaciones de prevención de los discursos de odio e intolerancia	Desarrollo de intervenciones puntuales de prevención de los discursos de odio e intolerancia	Plan de prevención de discursos de odio. Mejorable su transversalización	Plan de acción integrado en la arquitectura social del centro
Cultura de paz y valor de la diversidad	Valoración positiva la uniformidad. Estilo de liderazgo autocrático. Resolución de los conflictos a través de la fuerza. Preocupación por la seguridad personal y la supervivencia.	Valoración positiva la uniformidad. Estilo de liderazgo benevolente. Resolución de los conflictos a través de la imposición. Preocupación por la seguridad y la supervivencia de la familia, las amistades y las instituciones de pertenencia.	Estilo de liderazgo facilitador/a. Resolución pacífica de los conflictos. Importancia del diálogo, el valor de la diversidad, y el cumplimiento de los DDHH	Crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH. Importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos
Protocolos de denuncia, derivación y apoyo	No sabe cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conoce la existencia de algún recurso, del que no da certezas)	Conoce más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, así como la existencia de ... para denunciar en RRSS.	Cuenta con herramientas para saber dónde derivar (bases de datos) en caso de vulneración de DDHH y actúa derivando.	Desarrolla medidas complementarias a la derivación con apoyo directo a víctimas.
Análisis crítico de la información y uso de RRSS	Reenvía mensajes sin analizar consecuencias. No consultan fuentes	Reenvía mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias. Desconfía de algunas noticias sensacionalistas	Contrasta noticias, consulta fuentes y verifica información en páginas de desmentidos	Participa en grupos y espacios de análisis de información para verificación
ODS y agenda 2030	Desconoce la existencia de una agenda mundial para el desarrollo	Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo, pero no da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo y da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	Tiene conciencia de que su trabajo está relacionado con una agenda global para el desarrollo, hasta ubicar sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Equidad de género	No es consciente de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad. No se desarrollan acciones de género.	Considera que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas. Desarrollo de acciones puntuales y superficiales de género, huyendo del conflicto.	Admite la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres. Cuestionamiento de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.). Enfoque MED.	Defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas personales y profesionales. acciones para la transformación de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.). Enfoque GED.
Lenguaje inclusivo	Usa lenguaje no inclusivo.	En ocasiones utiliza matices y expresiones que favorecen la visibilidad de hombres y mujeres o de niños y niñas en las acciones.	Utiliza un lenguaje inclusivo en el que incluye genéricos y datos diferenciados según sexo.	Presenta y visibiliza a todas las personas y colectivos, por lo que describe elementos que señalan la diversidad de los grupos.
Participación y asignación de roles y responsabilidades	Entiende que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones	Intenta participar en grupos de autoridad	Critica que los grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y fomenta que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones	Promueve la existencia y participa de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal
Enfoque de juventudes	Presenta el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación, cuidado, protección, etc. de la población juvenil.	Se promueve que los jóvenes participen en la educación y desarrollo de otros jóvenes.	Habla de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.	Grupos intergeneracionales diversos participan de forma activa intercambiando saberes y experiencias, utilizando estrategias de construcción colectiva.



3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Evolución percibida en los grupos de mediación

3.1.1 Percepción diferenciada entre dinamizadores y observadores sobre grupos de mediación

A partir de la triangulación de fuentes se ha podido observar que, de forma general, tal y como se podrá observar en los resultados que se presentan en las distintas tablas, los resultados que han observado las personas encargadas de dinamizar los grupos de mediación son algo más alto que los resultados observados por las personas responsables de la evaluación del proyecto.

No obstante, esta diferencia suele ser muy leve, lo que nos viene a corroborar la fiabilidad de los resultados obtenidos, excepto para la variable enfoque de juventudes (tal y como se describe en el apartado correspondiente).

3.1.2 Diferencias de género en dos dimensiones

Se han observado diferencias en cuanto al género solo en dos dimensiones de las analizadas. Estas son: Equidad de género y Participación y asignación de roles y responsabilidades.

3.1.2.1 Equidad de género

Ya en la evaluación inicial se determinó que las chicas, de forma mayoritaria, partían de un nivel más avanzado que los chicos. Ellas partían, de forma general, del nivel dos de la rúbrica y ellos del primer nivel.

Igualmente, a la finalización del proyecto las chicas han alcanzado niveles más avanzados que los chicos, con avances de entre uno y dos saltos en la rúbrica, de forma que, a la finalización del proyecto, hay chicas que han llegado a los niveles 3- 4 de la rúbrica, mientras que los chicos se situarían en niveles 2-3.

3.1.2.2 Participación y asignación de roles y responsabilidades

En esta dimensión son los chicos los que parten de un nivel más elevado en la rúbrica de progresión (2).

En la evaluación final ha habido avances de hasta dos niveles de progresión, en los que más del 60% han llegado a los niveles 3 y 4.

No obstante, hay que destacar que se observa que un grupo muy reducido (de entre el 7 y el 9%) parecen no haber avanzado en esta dimensión (todas ellas chicas).

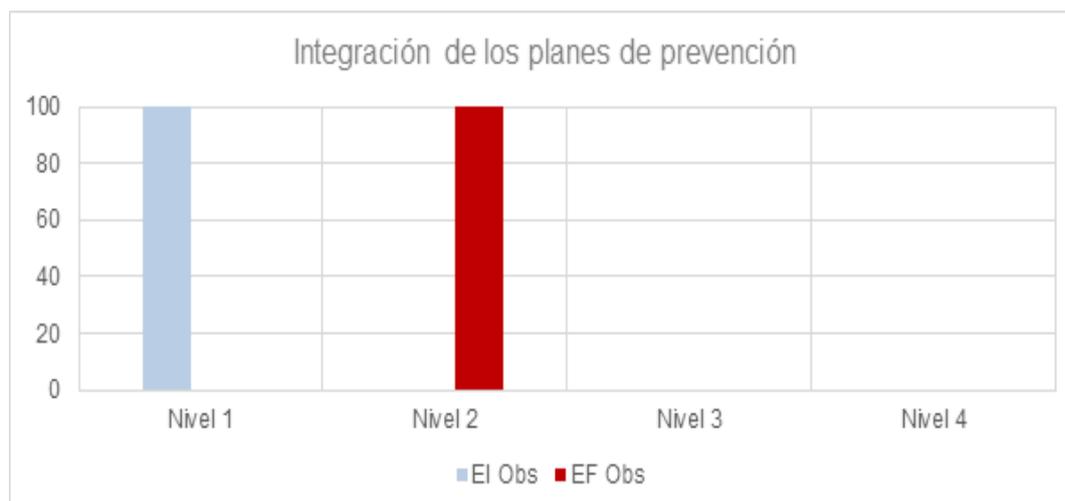


3.1.3 Avance desigual en las distintas dimensiones

3.1.3.1 Avance de 1 salto en la rúbrica.

Integración de los planes de prevención

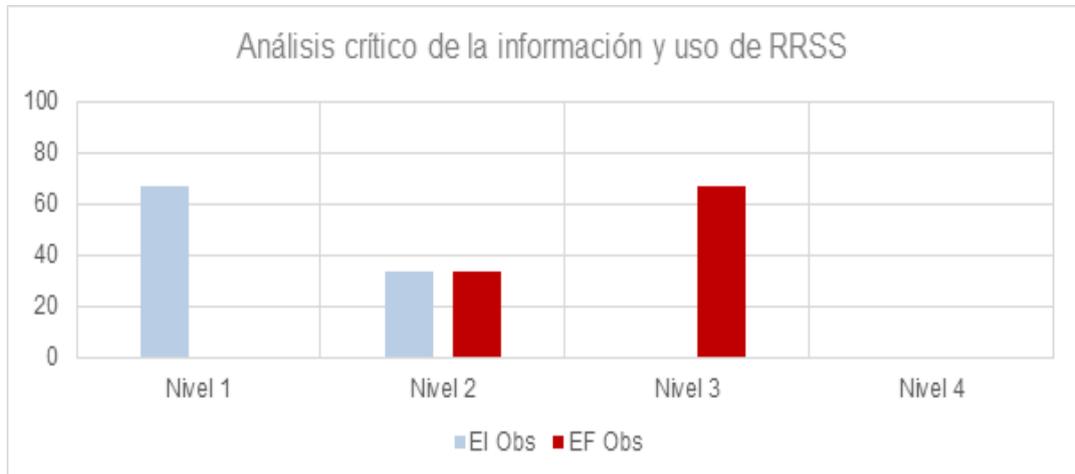
La totalidad de las personas participantes, al inicio del proyecto no mencionaban que se desarrollasen actuaciones de prevención de los discursos de odio e intolerancia. A la finalización del proyecto la totalidad de jóvenes participantes en los grupos motores dicen que desarrollan intervenciones puntuales de prevención de los discursos de odio e intolerancia.



3.1.3.2 Avance entre 1 y 2 saltos en la rúbrica.

Análisis crítico de la información y uso de RRSS

La totalidad de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión. Al inicio del proyecto dos de cada tres estaban en el nivel uno (reenviando mensajes sin analizar consecuencias y sin consultan fuentes) y un tercio reenvía mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias, desconfiando de algunas noticias sensacionalistas. A la finalización del proyecto un tercio (la mitad de quienes estaban en el nivel uno al inicio del proyecto) han avanzado al nivel dos y dos de cada tres (66,66%) contrasta noticias, consulta fuentes y verifica información en páginas de desmentidos.



Enfoque de Educación para el Desarrollo

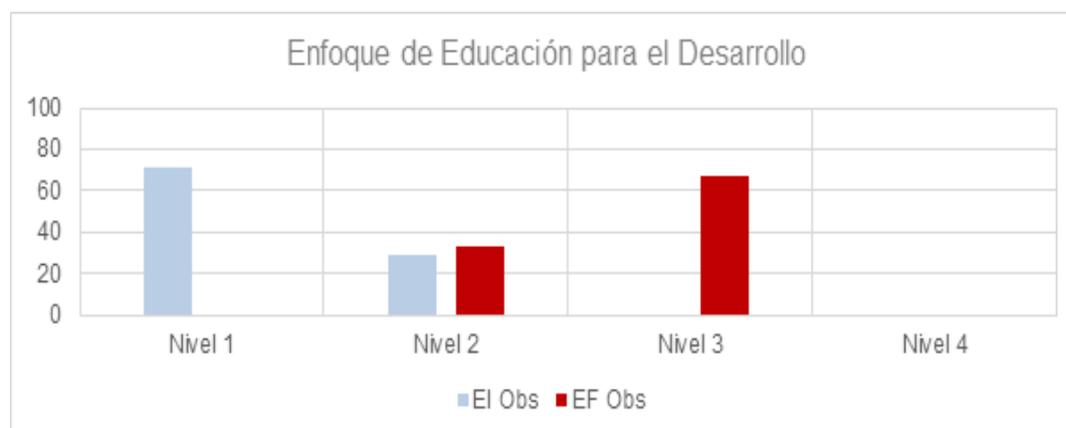
La totalidad de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión.

Al inicio del proyecto cinco de cada siete (71,43%) estaban en el nivel uno (considerando que las acciones solidarias se centran en la sensibilización social y captación de fondos, ofreciendo información sobre los problemas concretos sin atender a las causas) y el 28,57% restante en el nivel dos (opinando que en las acciones solidarias se deben incorporar los “problemas mundiales”, buscando las causas de los problemas e intentando promover la toma de conciencia, crítica y solidaria.).

A la finalización del proyecto un tercio están en el nivel dos y dos de cada tres han avanzado al nivel tres de la rúbrica (considerando que el carácter de las respuestas debe ser sistémico e interdependiente y desde el enfoque de DDHH, desarrollando acciones de compromiso y

acción para la transformación social, entre las que se incluyen acciones de incidencia social y política sobre temas locales y globales.

De esta forma podemos decir que el 61,90% han dado un salto en la rúbrica de progresión y el 38,10% restante han dado dos saltos en la rúbrica.

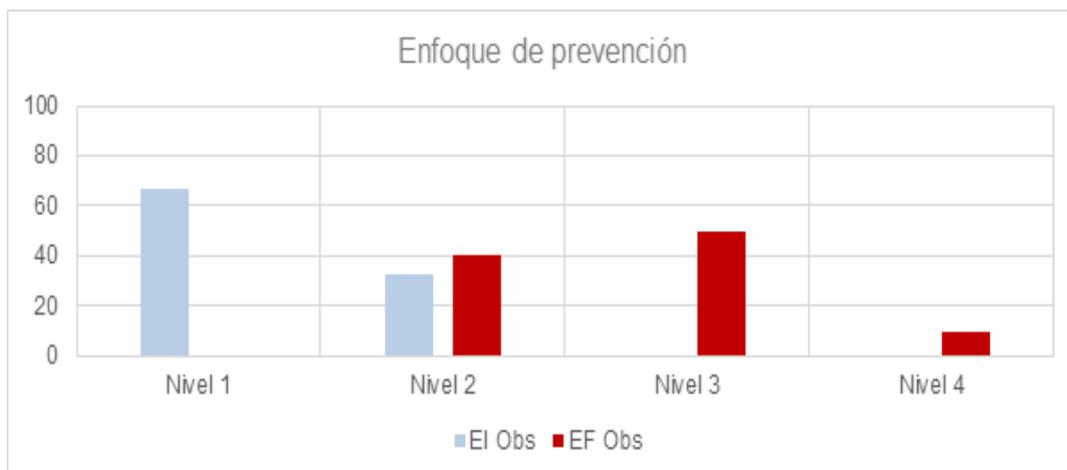


[Enfoque de prevención](#)

La totalidad de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión. Al inicio del proyecto dos tercios estaban en el nivel uno (haciendo énfasis en el contexto del individuo y centrándose en la transmisión de conocimiento como el camino para promover estilos de vida sanos) y el tercio restante en el nivel dos (haciendo énfasis en los efectos o consecuencias para la persona mediante la transmisión de información y utilizando la disuasión como la herramienta más eficaz, teniendo en cuenta el aspecto legal de las conductas de riesgo).

A la finalización del proyecto dos de cada cinco están en el nivel dos, la mitad han llegado al nivel tres (visualizando las condiciones socioeconómicas y socioculturales como variables a considerar para la prevención de las conductas de riesgo relacionadas con la persona, utilizando el diálogo, como estrategia didáctica y desarrollando actividades orientadas hacia el desarrollo comunitario) y uno de cada diez han alcanzado el nivel 4 de la rúbrica (considerando que la interacción sistémica entre las variables o características personales con las variables contextuales favorecen que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida, por lo que hay que favorecer la resiliencia de las personas).

De esta forma podemos decir que el 60% han dado un salto en la rúbrica de progresión y el 40% restante han dado dos saltos en la rúbrica.



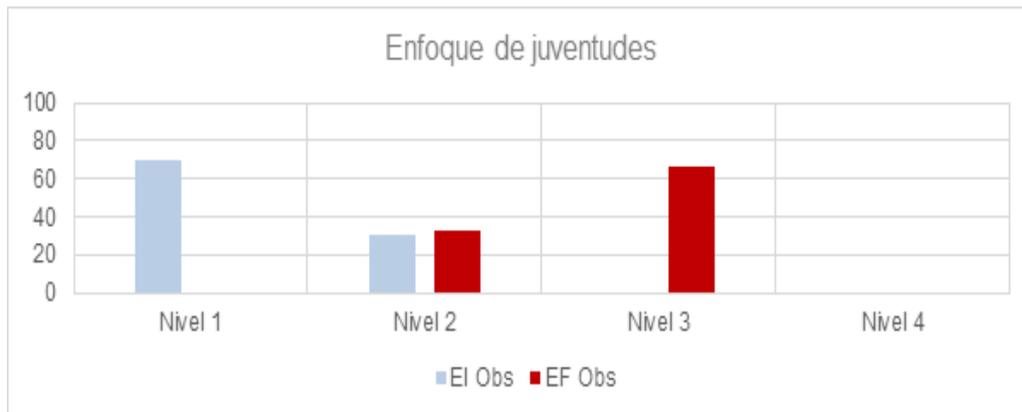
3.1.3.3 Avance entre 1 y 3 saltos en la rúbrica.

Enfoque de juventudes

La totalidad de los chicos y chicas que participan en los grupos de mediación han tenido un avance de 1 y 2 saltos en la rúbrica de progresión.

Se observa una diferencia significativa entre lo observado por los dinamizadores de los centros y los observadores de la ONGD. Al respecto las y los dinamizadores consideran que tanto al inicio como a la finalización el proyecto había chicos y chicas en todos los niveles de la rúbrica de progresión, incluso describen una involución del 0,75% de los jóvenes y que el 16,66% no ha tenido ninguna evolución. Nos parece que el nivel inicial medido por los y las observadoras es excesivamente optimista, así como que den valores finales de hasta el 81,81% de los jóvenes para los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión, cuestiones que pueden ser producto de la buena voluntad y del desconocimiento que existe entre educadores sobre qué es y en qué consiste el enfoque de juventudes. Es por ello que solo tendremos en consideración los datos aportados por las y los observadores.

Los y las observadores han considerado que, al inicio del proyecto el 70% de los chicos y chicas entendían el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación, cuidado, protección, etc. de la población juvenil y que el 30% restante promovía que los jóvenes participasen en la educación y desarrollo de otros jóvenes. Los y las observadoras consideran que esta situación (nivel dos de la rúbrica) están uno de cada tres jóvenes y los dos tercios restantes hablan de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.

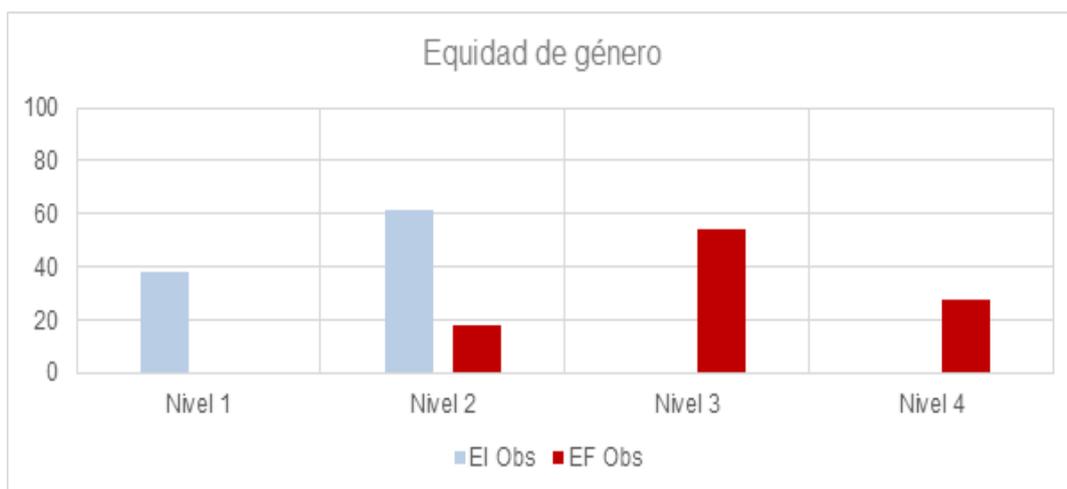


Equidad de género

La totalidad de los chicos y chicas participantes han avanzado de forma satisfactoria en esta dimensión, ya que el 18% ha avanzado un nivel en la rúbrica, el 47,60% han avanzado dos niveles y el 34,25% han avanzado hasta tres niveles.

Al inicio del proyecto cinco de cada trece (38,96%) estaban en el nivel 1, no siendo conscientes de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad. El resto, ocho de cada trece (61,54%) consideraban que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas, participando en acciones pro equidad entre los de géneros de forma puntual, que solo promueven cambios superficiales, y huyendo del conflicto.

A la finalicen del proyecto dos de cada once (18,15%) se encuentran en el nivel 2 de la rúbrica; seis de cada once (54,55%) han llegado al nivel tres de la rúbrica (admitiendo la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres, y cuestionando los mandatos de género como el control en pareja, reputación, etc.; tres de cada once (27,29%) defienden la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valoran la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas, desarrollando acciones para la transformación de los mandatos de género (como el control en pareja, la reputación, etc.).

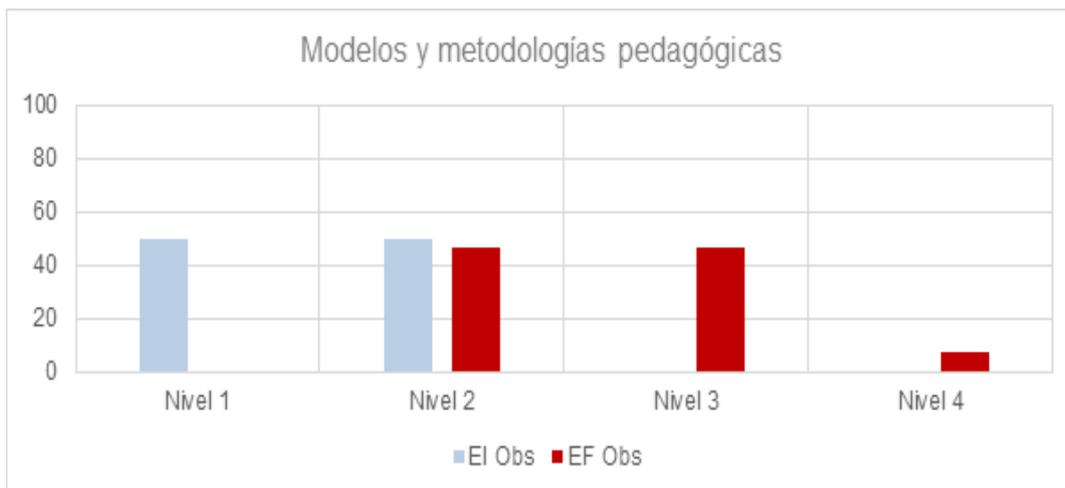


Modelos y metodologías pedagógicas

La totalidad de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y tres saltos en la rúbrica de progresión. Ocho de cada diez han avanzado, tal y como se esperaba en la formulación del proyecto, un salto; el 11,54% han avanzado dos y el 7,70% han avanzado notablemente, hasta tres saltos en la rúbrica de progresión.

Al inicio del proyecto la mitad de los chicos y chicas estaban en el nivel uno, ya que concebían que la labor educativa debía ser vertical, como en la educación clásica y tradicional, con un acompañamiento basado, principalmente, en consejo de la persona adulta por su experiencia y expertos. La otra mitad de las personas participantes en los grupos de mediación consideraba que la educación debía ser un acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone el o la educadora, experta. En los dos casos se toleran comportamientos directivos, autocráticos y el trato benevolente a los educandos.

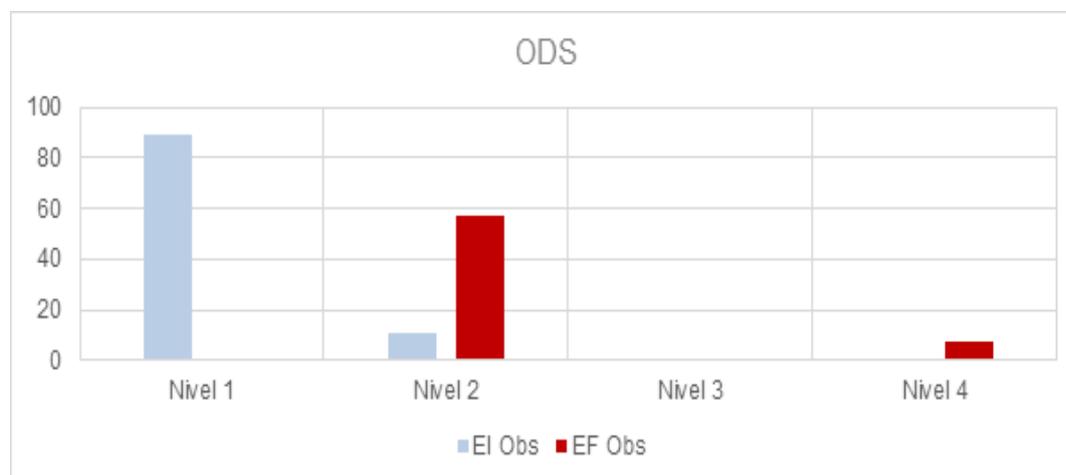
A la finalización del proyecto seis de cada trece (46,15%) de los chicos y chicas participantes (casi la totalidad de quienes estaban en el primer nivel de la rúbrica) pasaron al segundo nivel. Otro 46,15% pasaron al nivel tres, el llamado paradigma socio cultural, basado en el constructivismo social, donde se produce un liderazgo colaborativo sectorizado por edades, se desarrolla un acompañamiento basado, principalmente, en la supervisión de los educadores, en el proceso de aprendizaje, donde se asume el papel de gestor y facilitador. Un 7,70% de los chicos y chicas participantes se ha observado que han desarrollado un perfil de liderazgo colaborador orientado al bien común global, desarrollando un acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua, a través de procesos de tutoría entre iguales y mediación dialógica.



[ODS y Agenda 2030](#)

La totalidad de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y tres saltos en la rúbrica de progresión. Cuatro de cada siete (57,14%) han avanzado, como se esperaba, un nivel en la rúbrica de progresión, uno de cada nueve (11,11%) han avanzado hasta dos niveles y el 31,75% han avanzado tres niveles en la rúbrica de progresión.

Al inicio del proyecto ocho de cada nueve (88,89%) desconocía la existencia de una agenda mundial para el desarrollo. El 11,11% restante decía que conocía que existe una agenda mundial para el desarrollo, pero no daba detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación. A la finalización del proyecto cuatro de cada siete decían que conocía que existe una agenda mundial para el desarrollo, aunque no daba detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación y el 42,86% restante hablaban de que su trabajo como mediadores está relacionado con una agenda global para el desarrollo y ubicaban sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030, mencionando ODS concretos.



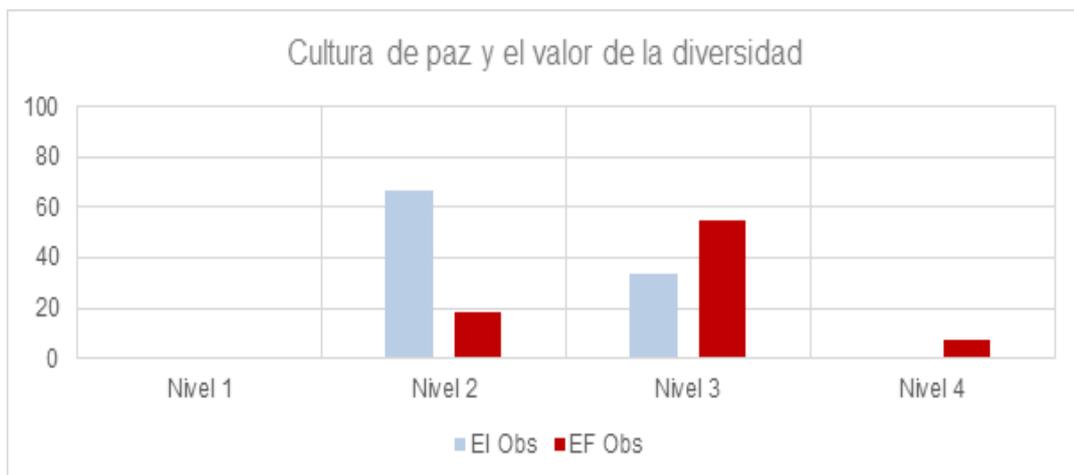
3.1.3.4 Avance entre 0 y 3 saltos en la rúbrica.

Cultura de paz y valor de la diversidad

El 81,82% de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y tres saltos en la rúbrica de progresión. El 18,18% no ha tenido avance alguno, quedándose en el primer nivel de la rúbrica, teniendo una valoración positiva la uniformidad y teniendo conductas por las que intentan resolver los conflictos a través de la imposición, estando preocupados por la seguridad personal y la supervivencia de las personas allegadas. El 54,55% han avanzado un salto en la rúbrica de progresión y tres de cada once (el 27,27%) han avanzado hasta dos saltos en la rúbrica de progresión.

Al inicio del proyecto dos de cada tres jóvenes participantes en los grupos de mediación tenían una valoración positiva la uniformidad y desarrollaban conductas por las que intentaban resolver los conflictos a través de la imposición, estando preocupados por la seguridad personal y la supervivencia de las personas allegadas. En el tercio restante se observaba un estilo de liderazgo facilitador/a, intentando resolver los conflictos de forma pacífica, dando importancia al diálogo, el valor de la diversidad y el cumplimiento de los DDHH.

A la finalización del proyecto, a este nivel tres de la rúbrica, han llegado seis de cada once jóvenes (54,55%) y en tres de cada once (el 27,27%) se observan conductas de crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH y la cultura de paz, dando importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos.

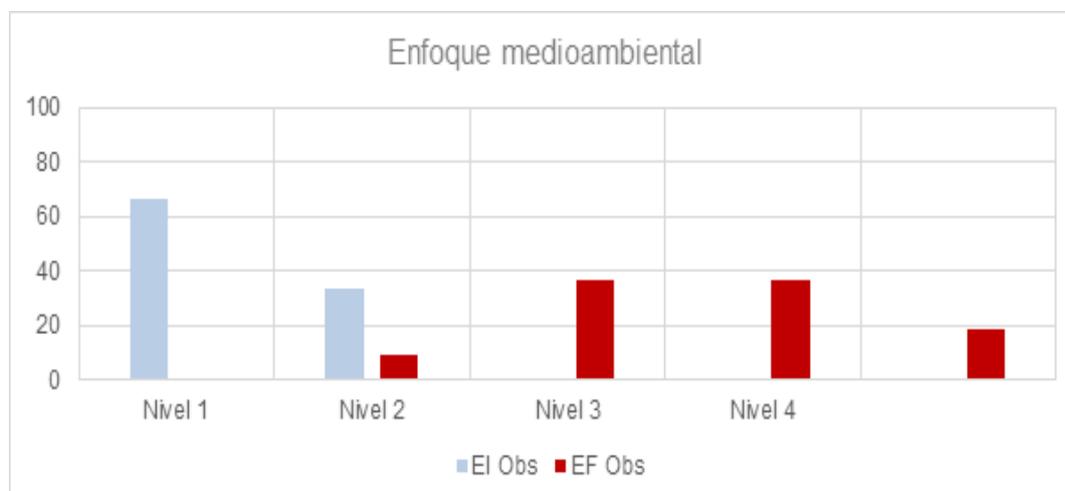


3.1.3.5 Avance de 1-3 saltos en la rúbrica en el 90%-94%

Enfoque medioambiental

El 90,91% de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y tres dos en la rúbrica de progresión. El 9,09% restante aún considera que las intervenciones sobre medio ambiente se realicen de forma puntual y tienen referencias exclusivas a elementos bióticos de la naturaleza y el entorno más inmediato, pero no lo relacionan con cuestiones sociales ni económicas, aunque debemos tener en cuenta que en este nivel uno de la rúbrica se situaba dos de cada tres (el 66,66%) de los chicos y chicas al inicio del proyecto. De los chicos y chicas que han tenido una evolución positiva, un tercio han avanzado en un nivel de la rúbrica, el 51,51% han avanzado en dos niveles y el 6,07% han experimentado un avance de hasta tres niveles en la rúbrica de progresión.

A la finalización del proyecto cuatro de cada once (36,36%) piensan que las intervenciones sobre medio ambiente se deben realizar en momentos importantes (día de la tierra, día del medio ambiente, por ejemplo) y hacen referencias a elementos vivos y no vivos de a la naturaleza y el entorno más inmediato, pero no lo relacionan con las conductas humanas y elementos sociales ni económicos. Un porcentaje similar al anterior (36,36%) se observa que tiene en consideración que vivimos en un entorno ecosocial que está interconectado de forma sistémica; teniendo en cuenta elementos del macro y microcosmos en el ecosistema. El 18,18% restante (dos de cada once) expresa opiniones que cuestionan el sistema socio ambiental, haciendo un análisis crítico de problemas, donde se habla de lo ecosocial.

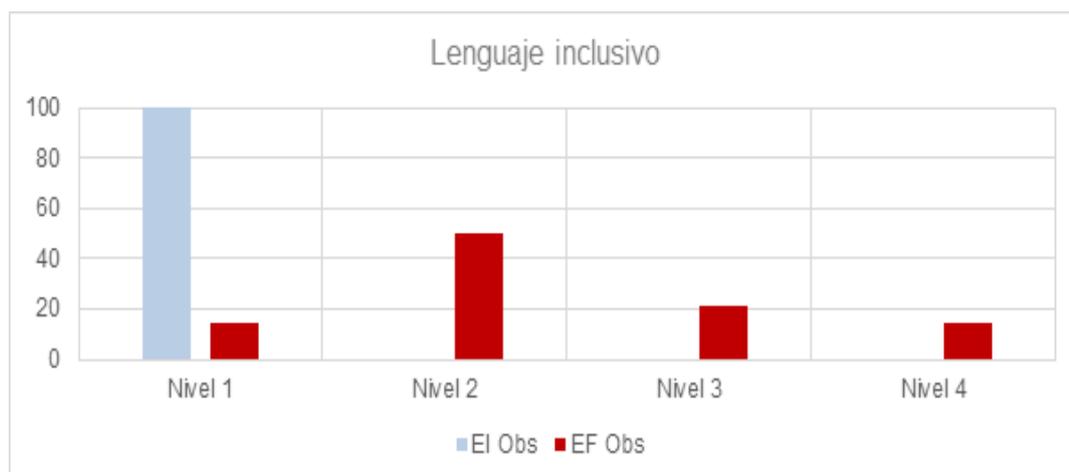


Lenguaje inclusivo

Al inicio del proyecto la totalidad de los chicos y chicas participantes usaba un lenguaje no inclusivo, cuestión que sigue siendo así, a la finalización del proyecto, para el 14,29% de los y las jóvenes que componen los grupos de mediación.

La mitad, en ocasiones, en el momento de la evaluación final utiliza matices y expresiones que favorecen la visibilidad de hombres y mujeres o de niños y niñas en las acciones; tres de cada catorce (el 21,43%) utiliza un lenguaje inclusivo en el que incluye genéricos y datos diferenciados según sexo; y uno de cada siete (el 14,29%), en sus expresiones verbales presenta y visibiliza variedad de personas y colectivos, describiendo elementos que señalan la diversidad de los grupos.

Nueve de cada once (el 85,71% restante) han tenido una evolución positiva de entre uno y tres saltos en la rúbrica de progresión. De éstos, casi la mitad han dado un salto, el 21,43% dos y el 14,29% restante han avanzado hasta tres niveles en la rúbrica de progresión.



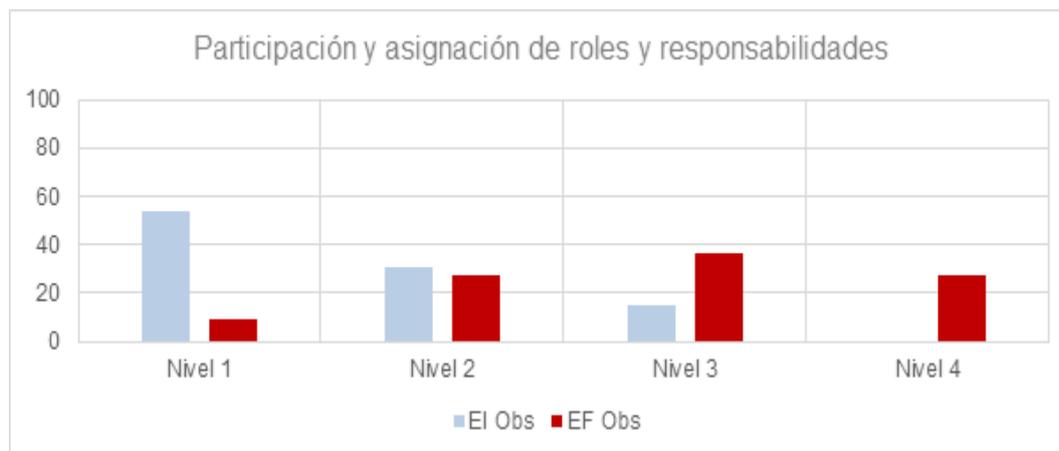
Participación y asignación de roles y responsabilidades

El 90,91% de los chicos y chicas participantes en los grupos de mediación han avanzado entre uno y tres dos en la rúbrica de progresión. El 9,09% restante aún considera que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones. Cabe destacar que esta era la opinión de siete de cada trece (53,85%) de los chicos y chicas participantes al inicio del proyecto. Tres de cada diez (30,77%) intentaba participar en grupo de autoridad y el 15,38% restante (dos de cada trece) criticaba que los grupos de autoridad estuvieran formados mayoritariamente por hombres y buscaba la forma de que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones.

A la finalización del proyecto tres de cada once (27,27%) intenta participar en grupo de autoridad, cuatro de cada once (el 36,36%) critica que los

grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y buscan la forma de que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones y el 27,27% restante (tres de cada once) promueven la existencia y participan de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal.

Por todo ello el 39,16% han avanzado un salto en la rúbrica de progresión, cuatro de cada quince (el 26,58%) han avanzado dos saltos y el 27,27% restante han avanzado hasta tres saltos.



[Identificación de mensajes de odio e intervención para reducir su propagación](#)

Catorce de cada quince jóvenes (93,33%) han tenido una evolución positiva de entre uno y tres saltos de nivel en la rúbrica de progresión. El 6,67% restante sigue sin identificar claramente mensajes de odio o de condescendencia (especialmente si se presentan en forma de bromas entre personas cercanas y de confianza). El 32,31% han avanzado un nivel en la rúbrica, el 37,94% han avanzado dos niveles y el 23,08% han avanzado hasta tres niveles.

Hay que destacar que al inicio del proyecto seis de cada trece (el 46,15%) se encontraba en el nivel uno de la rúbrica, un porcentaje similar estaba en el nivel dos y el 7,695 en el nivel tres.

A la finalización del proyecto uno de cada cinco (el 20%) tiene la capacidad de identificar los mensajes odio de mayor gravedad o consecuencias negativas; ocho de cada quince (el 53,33%) identifica micromachismos y microracismos; y uno de cada cinco (el 20%) ha hablado de que consulta páginas de verificación de mensajes que promueven el odio y la intolerancia.

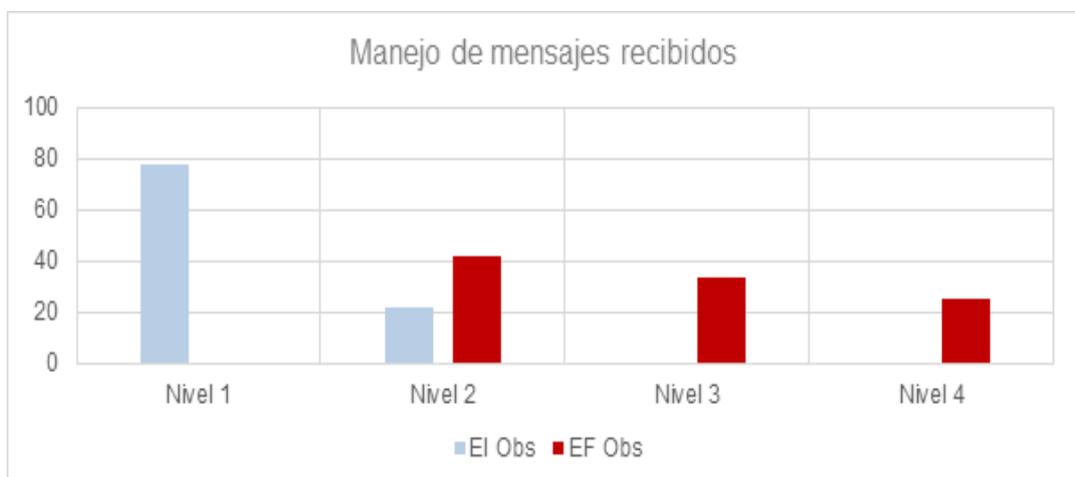


Manejo de mensajes recibidos

La totalidad de los chicos y chicas participantes en la sensibilización han avanzado entre uno y tres saltos en la rúbrica de progresión. Siete de cada doce (58,33%) han tenido un avance de un nivel en la rúbrica de progresión, una cuarta parte han avanzado dos niveles y el 16,67% ha tenido un avance de dos saltos en la rúbrica.

Al inicio del proyecto siete de cada nueve (77,78%) no conocían la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación y el 22% restante comentaban algunas ideas clave que suelen estar expresadas en protocolos de denuncia (denuncias en los tres puntos, dentro de redes sociales, principalmente).

A la finalización del proyecto cinco de cada doce (el 41,67%) conocen la existencia de protocolos de denuncia; un tercio expresa que conoce la existencia de páginas de desmentidos y una cuarta parte expresa que ha usar los protocolos de denuncia y/o las páginas de desmentidos.



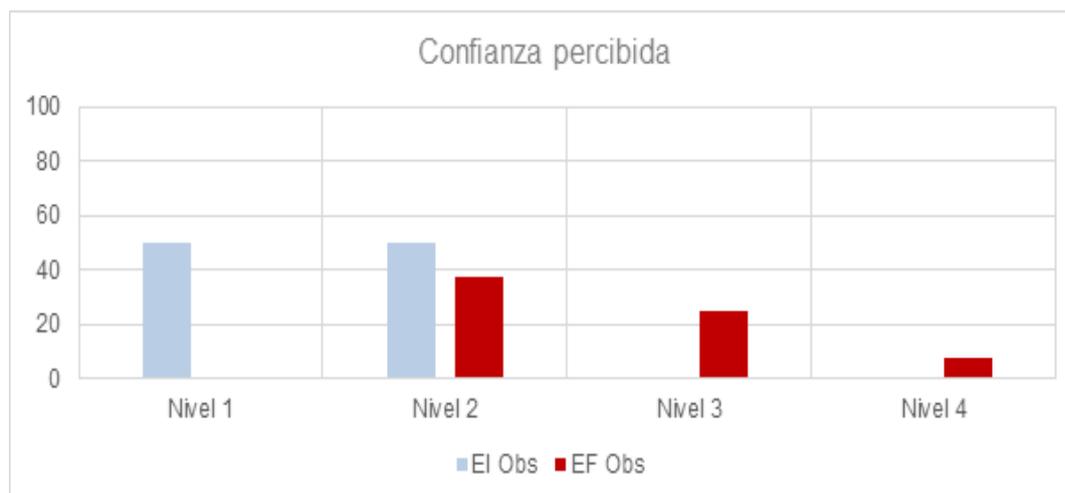


3.2 Evolución percibida en jóvenes sensibilizados

Confianza percibida

En esta dimensión ha habido un avance de entre un salto y dos en la rúbrica de progresión de la totalidad del alumnado participante. El 62,50% un salto y el 37,50% dos.

Según se desprende de la evaluación, al inicio del proyecto, la mitad de los chavales no sabían a quién recurrir en situaciones de acoso y discriminación y la otra mitad recurrían a educadores/as concretos. A la finalización del proyecto tres de cada ocho (37,50%) recurren a educadores/as concretos (principalmente orientadores coordinadores de los grupos de mediación y tutores), una cuarta parte ha recurrido a jóvenes de los grupos de mediación y el 37,50% promueven la existencia de grupos de mediación o participan en ellos.

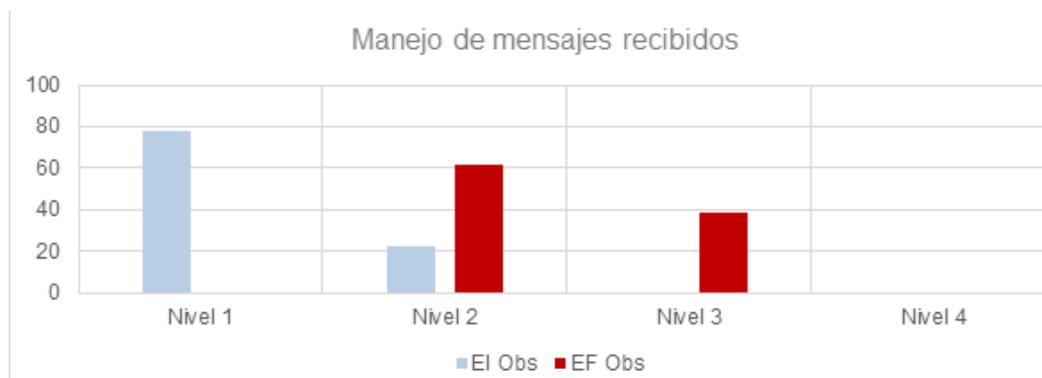


Manejo de mensaje recibidos

La totalidad de los chicos y chicas participantes en la sensibilización han avanzado entre uno y dos saltos en la rúbrica de progresión. Cinco de cada seis aproximadamente (83,76%) han tenido un avance de un nivel en la rúbrica de progresión y el 16,24% ha tenido un avance de dos saltos en la rúbrica.

Al inicio del proyecto siete de cada nueve (77,78%) no conocían la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación y el 22% restante comentaban algunas ideas clave que suelen estar expresadas en protocolos de denuncia (denuncias en los tres puntos, dentro de redes sociales, principalmente).

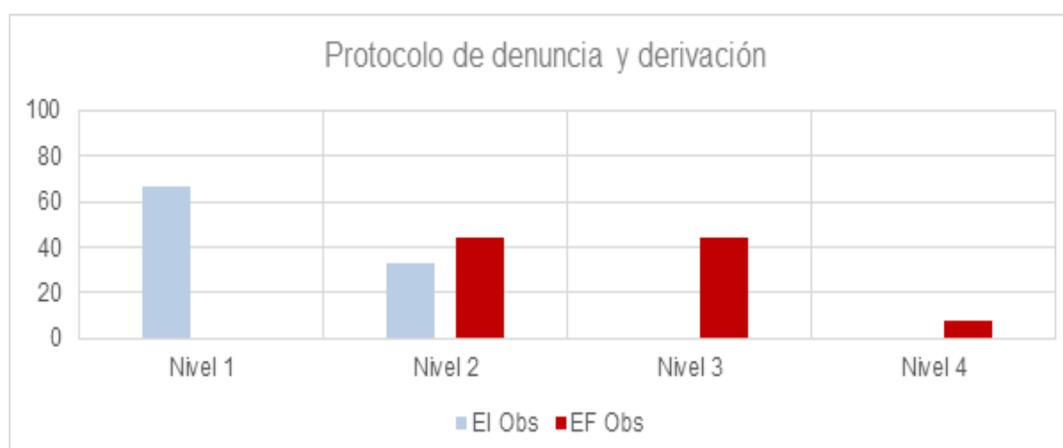
A la finalización del proyecto ocho de cada trece (el 61,54%) conocen la existencia de protocolos de denuncia y el 38,46% restante expresa que conoce la existencia de páginas de desmentidos.



Protocolo de denuncia y derivación

La totalidad de los chicos y chicas participantes en las sesiones de sensibilización han avanzado entre uno y dos niveles de la rúbrica de progresión: siete de cada nueve (77,77%) han avanzado un nivel y el 22,22% restante dos niveles.

Al inicio del proyecto dos tercios del alumnado no sabía cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conocía la existencia de algún recurso, del que no daba ningún detalle concreto); mientras que el otro tercio conocía más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir (normalmente el 112 y el 061), así como la existencia de los tres puntos para denunciar en RRSS. A la finalización del proyecto se observa que cuatro de cada nueve (el 44,44%) conocía más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, otro 44,44% cuenta con herramientas (bases de datos) para saber dónde derivar en caso de vulneración de DDHH y actúa derivando a compañeros y el 11,11% desarrolla medidas complementarias a la derivación como apoyo directo a víctimas y participación en grupos de mediación.



3.3 Cuestionario posttest sobre la formación

Tras el proceso de formación todas las personas participantes (educadores y jóvenes) han completado un cuestionario online con preguntas abiertas, para que cada cual expusiera sus opiniones y preguntas cerradas para que expresaran su nivel de competencia al inicio y al final del curso.

Cabe destacar que el proceso de volcado de las respuestas se ha perdido información sobre el sexo y el perfil (joven o educador/a) de las personas que han respondido el cuestionario, por lo que solo podremos inferir el perfil en algunos de los casos por las respuestas que ofrecen.

La primera pregunta fue una pregunta abierta y se ha preguntado qué le ha parecido el formato del curso (como el envío de documentos por correo electrónico, la propuesta de tareas por módulo y el formato de las respuestas de la persona que te tutoriza). De las respuestas obtenidas se destacan las siguientes:

«El formato del curso ha sido estupendo. La tutora apenas tardaba en responder a los correos y facilitaba los documentos de los módulos cuando se le pedían. Habría estado bien tener directamente acceso a la carpeta drive que se ha creado de cara a Navidades desde un principio (creo que así sería menos molestia para la propia tutora)».
Persona 3

«Muy adecuado. Ha permitido hacer un seguimiento fácil y la tutora ha respondido en muy poco tiempo. El material es muy sencillo y fácil de entender». Persona 2

«Han sido apropiados. Estoy satisfecho». Persona 1

«Me ha gustado, tanto el material, como la secuenciación y profundización en la materia y en los diferentes recursos y cuestiones planteadas. La tutorización ha sido eficaz en cuanto a tiempos y generosa. Ha sabido detectar dudas e intereses y me ha ofrecido más materiales en función de mis tareas individuales». Persona 5

«Muy cómodo y accesible. Las respuestas tutorizadas muy interesantes». Persona 6

«Muy asequible, interesante y alentadora». Persona 4

En relación con los derechos humanos y agenda 2030 se pidió que, según las competencias descritas cada cual marcara en qué punto crees que

estaba, cada cual, al inicio del proyecto y al finalizarlo. La totalidad de las personas participantes se situaban en los niveles uno y dos (83,44%) de la rúbrica de progresión. A la finalización del proyecto el 88,88% se sitúan en los niveles tres y cuatro.

Según los datos obtenidos el 5,55% se ha mantenido en el nivel uno y el 94,45% restante avanzaron entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión, de los cuales el 38,9% avanzaron un nivel y el 55,55% dos niveles.



A continuación, se ofreció la posibilidad de explicar con sus palabras la respuesta anterior sobre derechos humanos y agenda 2030. De las respuestas obtenidas destacaremos las siguientes:

«A mi entender la carta de derechos humanos y agenda 2030, establece una serie de compromisos u objetivos que se deben intentar alcanzar para esta fecha. Estos están relacionados con alcanzar la paz social, con hacer del mundo un lugar mejor y reducir (e incluso acabar) con la divulgación de los discursos de odio y los actos discriminatorios contra cualquier ser humano». Persona 1

«Ahora que conozco bien el tema, puedo transmitir que, siempre que puedo, planifico actividades en relación con los mismos». Persona 3

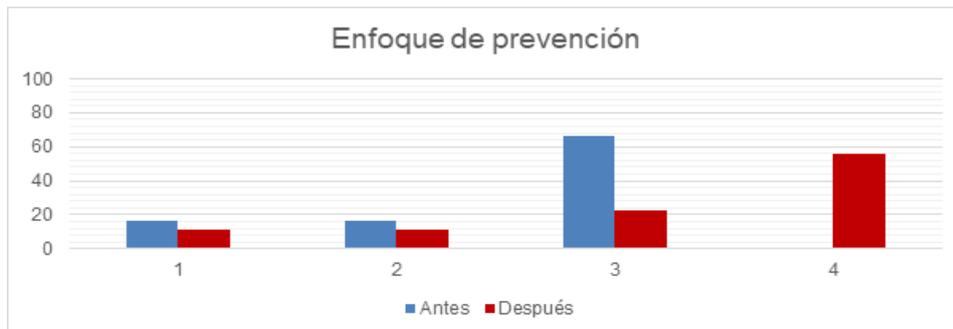
«Entiendo que desde la vida cotidiana personal, social y profesional de toda la población debemos sentirnos partícipes y, a la vez, responsables de la concienciación y el desarrollo real de un entramado que sea parte de la idiosincrasia, tanto de nuestro contexto más cercano, como del mundo en general, ya sea a través de nuestras acciones on y off, opiniones,... y que todo ello está sostenido por instituciones aceptadas democráticamente por la gran mayoría

de los países, más allá de los vaivenes políticos de cada momento».
Persona 6

«Podría resumir en piensa globalmente y actúa localmente. Conocer los objetivos globales debe implicar una adaptación al contexto, para contribuir a su consecución, a nivel local». Persona 1

En relación con el enfoque de prevención, al inicio del proyecto el 33,33% se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica y los dos tercios restantes en el nivel tres. A la finalización del curso tan solo el 11,11% se situaba en los niveles uno y dos, el 22,22% en el nivel tres y el 55,55% en el nivel cuatro.

Según los datos obtenidos el 5,55% no ha tenido ningún avance en la rúbrica y el 94,45% han avanzado entre uno y dos niveles, de los cuales el 55,55% avanzó un nivel y el 38,9% dos.



También se dio la oportunidad de explicar de forma más extensa la respuesta anterior sobre el enfoque de prevención. De las respuestas destacamos las siguientes:

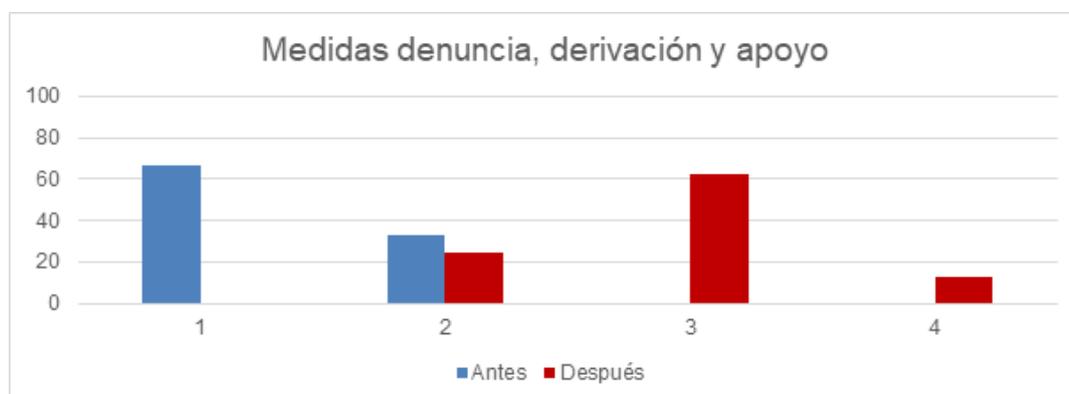
«El enfoque de prevención, no solo debería reducirse a ser informativo, debería ser dinámico y hacer partícipes a los individuos para que desarrollen una mayor empatía y entiendan las consecuencias de sus actos.

Proporciono al alumnado actividades y tareas diversas, así como actividades complementarias, que permitan su mayor adaptabilidad al entorno". Persona 2.

En relación con las medidas de denuncia, derivación y apoyo de las acciones se pidió que marcaran en qué punto creían que estaban al inicio del proyecto y al finalizarlo. Al inicio la totalidad de las personas participantes se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica. A la finalización el 25% se sitúa en el nivel dos, el 62,5% en el nivel tres y el 12,5% en el nivel cuatro.



Según los datos la totalidad de las personas participantes han tenido un avance de entre uno y dos saltos en la rúbrica, de las cuales el 37,5% hizo un avance de un salto y el 62,5% restante de dos.

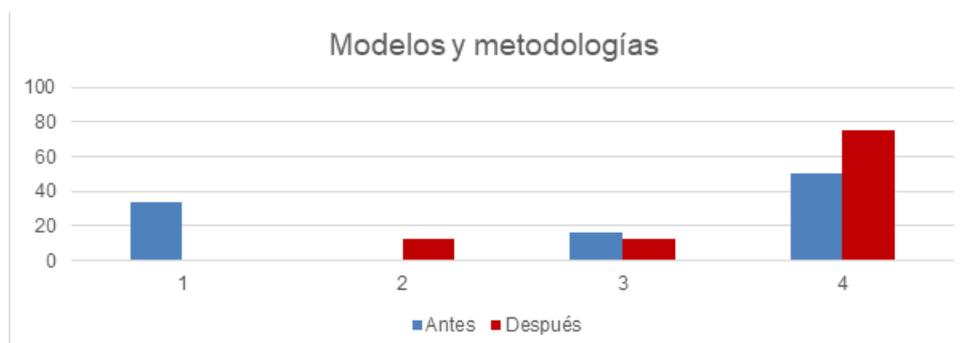


Como en todas las preguntas de este tipo se ha ofrecido la posibilidad de explicar de forma más extensa la respuesta anterior sobre medidas de denuncia, derivación y apoyo. De las respuestas obtenidas destacaremos las siguientes respuestas:

«Aunque tenía algún conocimiento sobre como denunciar comportamientos o actos de odio, ahora tengo más herramientas. He descubierto que hay páginas como maldita, donde se pueden denunciar ciertos comportamientos.»

«Me gustaría realizar actividades en el aula que tengan como objeto desarrollar medidas complementarias a la derivación y apoyo directo a víctimas, pero no se me ocurre cómo encajar algo tan específico con el currículo que imparto». Persona 3.

También se ha preguntado por los modelos y metodologías de las acciones que desarrollan, de forma que se solicitó que marcaran en qué punto creen que estaban al inicio del proyecto y al finalizarlo. Según las respuestas obtenidas un tercio de las personas participantes en el curso de formación se situaban, al inicio del proyecto, en el nivel uno de la rúbrica de progresión, el 16,66% en el nivel tres y la mitad en el nivel cuatro. Según expresan, a la finalización del proyecto el 75% se sitúan en el nivel cuatro de la rúbrica de progresión.



Según estos datos la totalidad de las personas participantes han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica, el 37,5% un nivel y el 62,5% restante dos.

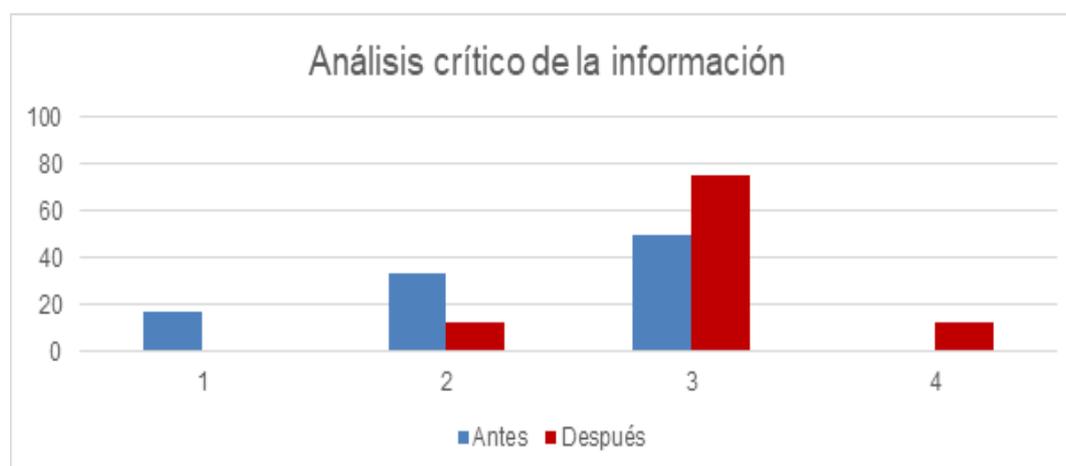
Algunas de las ideas que se han expresado en relación a los modelos y metodologías son las siguientes respuestas:

«He llegado a la conclusión de que el diálogo es algo clave de cara a la reflexión y de que siempre se puede aprender algo nuevo a través de un nuevo punto de vista. Pero, además de este, las dinámicas que involucran a los que reciben la formación es también clave.

Sigo la competencia básica de “aprender a aprender”, de tal forma que el alumnado sea el principal responsable de su propio aprendizaje».
Persona 4.

En relación con análisis crítico de la información y uso de las redes sociales, se ha solicitado que cada cual marcara en qué punto creían que estaban al inicio del proyecto y al finalizarlo. A este respecto el 16,66% de las personas participantes se situaban, al inicio del proyecto, en el nivel uno de la rúbrica, el 33,33% en el nivel dos y la mitad en el nivel tres. A la finalización del proyecto el 87,5% se sitúan en los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión.

Según los datos obtenidos la totalidad de las personas participantes han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión, el 70,83% uno y el 29,17% dos.



De las respuestas dadas, para expresar con sus palabras la respuesta anterior sobre análisis crítico de la información y uso de las redes sociales destacamos las siguientes:

«Mientras que antes no les daba mayor importancia a las fuentes (aunque sí que desconfiaban de algunas en concreto), ahora le doy mucha más y en noticias de importancia, intento consultar varias fuentes que confirman o desmientan su veracidad antes de compartirlas.

Por la confusión que pueden generar, uso las redes sociales cada vez menos». Persona 6.

En relación con cultura de paz y valor de la diversidad un tercio de las personas participantes se situaba en los niveles uno y dos de la rúbrica, otro tercio en el nivel tres y el último tercio en el nivel cuatro. Según las respuestas, a la finalización del proyecto, el 77,77% se sitúan en los niveles tres y cuatro de la rúbrica.



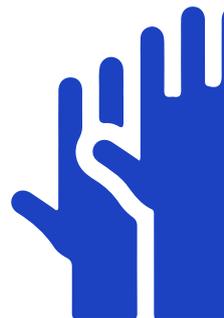
Según los datos obtenidos el 88,89% han tenido un avance de entre uno y dos saltos en la rúbrica de progresión, de los cuales el 22,22% han avanzado un nivel.

De las respuestas obtenidas en la pregunta abierta sobre cultura de paz y valor de la diversidad destacamos las siguientes respuestas:

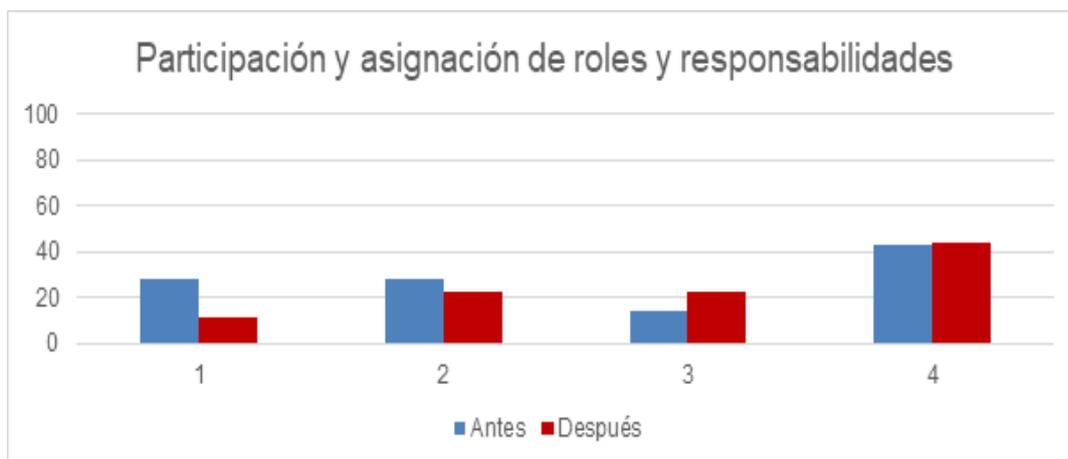
«La diversidad existe y debería promoverse. Escuchando y aprendiendo a través del diálogo sobre distintas culturas/ideologías, nos enriquecemos y podemos reafirmarnos en nuestras ideas o plantearnos si realmente estamos de acuerdo con ellas.

Considero que fomentar un buen ambiente en el aula es fundamental». Persona 7.

También se ha preguntado por la participación y asignación de roles y responsabilidades. Al inicio del proyecto el 57,14% se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica. Al finalizarlo el 66,66% se sitúan en los niveles tres y cuatro.



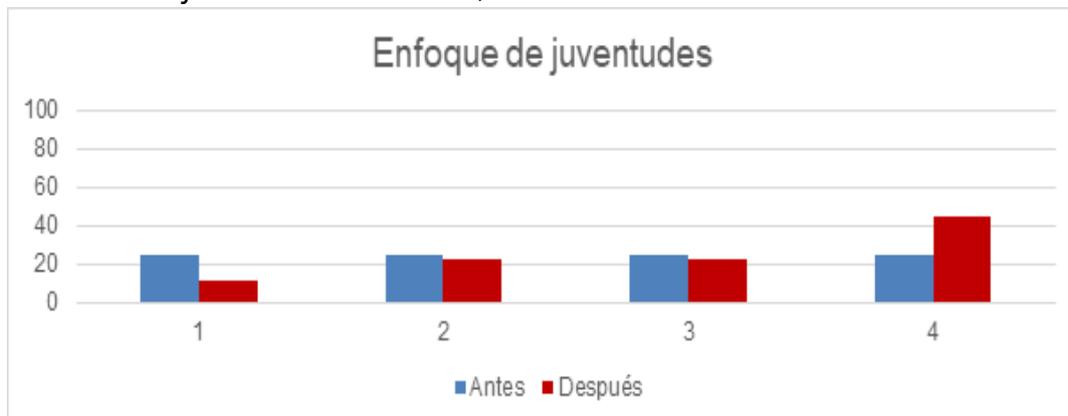
Según los datos obtenidos el 88,89% han tenido un avance de entre uno y dos saltos en la rúbrica de progresión, de los que el 58,47% han avanzado dos niveles y el 30,15% restante uno.



De las respuestas obtenidas en la pregunta abierta sobre participación y asignación de roles y responsabilidades destacamos las siguientes respuestas:

«Mientras que antes me sentía “afortunada” por poder participar en grupos compuestos mayoritariamente por adultos, ahora me siento con el derecho de hacerlo, y creo que se debería tener en cuenta más a los jóvenes en la toma de decisiones, ya que podemos aportar opiniones/ideas que beneficien a la sociedad en su conjunto. Mis clases se basan en dar a todo el alumnado la misma importancia y hacerlo participe de las mismas por igual». Persona 8.

Cuando se ha preguntado en relación con enfoque de juventudes, al inicio del proyecto la mitad de las personas participantes se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica y al finalizarlo quienes se sitúan en los niveles dos y tres alcanzan el 66,66%.



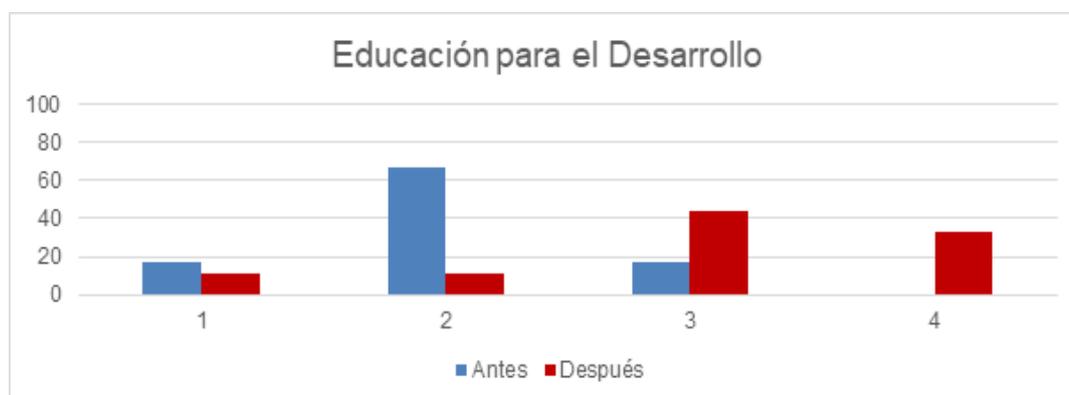
Según los datos obtenidos el 88,89% han tenido una evolución de entre uno y dos saltos en la rúbrica de progresión, de los cuales el 69,45% ha tenido un avance de hasta dos saltos en los niveles de la rúbrica.

De las respuestas obtenidas en la pregunta abierta destacamos las siguientes respuestas sobre enfoque de juventudes:

«Como explicaba antes, los jóvenes estamos en el derecho de participar en nuestra comunidad. Aprender de otras generaciones es algo que siempre me ha interesado y que encuentro beneficioso, ya que se contraponen muchas veces distintos puntos de vista o ideologías, que al final siempre tienen algo en común y que dan lugar a increíbles cuestionamientos y debates.

En uno de los grupos que en los que imparto clase tengo alumnado cuya edad oscila desde los 19 hasta los 55 años, por lo que dentro del propio grupo ya se puede promover el intercambio de saberes».
Persona 4.

En relación con educación para el desarrollo al inicio del proyecto en los niveles uno y dos de la rúbrica se situaban el 83,32% de las personas participantes. A la finalización el 77,77% se sitúa en los niveles tres y cuatro de la rúbrica. Según los datos obtenidos el 77,78% de las personas participantes han tenido un avance de entre uno y tres saltos en la rúbrica, el 16,67% un salto y el 61,11% restante entre dos y tres saltos.



De las respuestas expresadas en la pregunta abierta sobre educación para el desarrollo destacamos las siguientes respuestas:

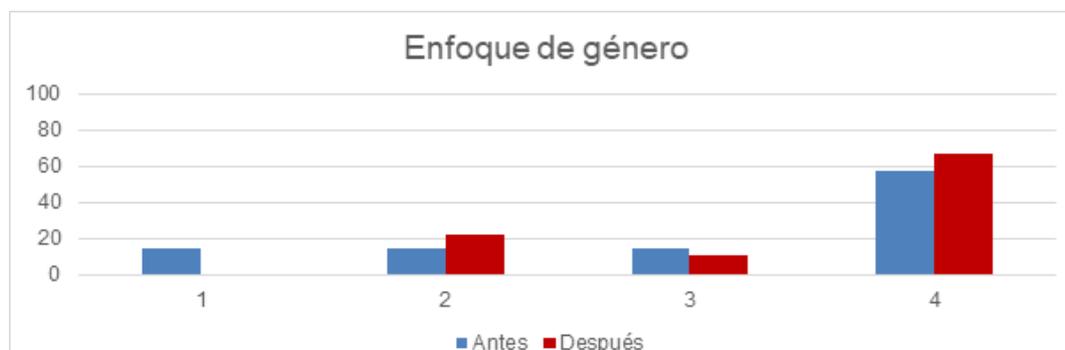
«Es fundamental que todos tomemos conciencia de los problemas que existen a nivel mundial y que intentemos trabajarlos, con el fin de hacer del mundo un lugar mejor.

«Cuando tengo la oportunidad, incluyo actividades que despierten un espíritu crítico y constructivo de manera colectiva».
Persona 6.

También se ha pedido que, en relación con el enfoque de género, cada cual marcara en qué punto creen que estaban al inicio del proyecto y al finalizarlo. Según las respuestas obtenidas el 28,58% se situaban en los niveles uno y dos, el 14,29% en el tres y el 57,14% en el cuatro. A la

finalización del proyecto el 22,22% se sitúan en el nivel dos, el 11,11% en el tres y los dos tercios restantes en el nivel cuatro.

Según los datos obtenidos la totalidad de las personas participantes tan tenido un avance de entre uno y dos saltos en la rúbrica de progresión, de los cuales el 17,45% lo ha hecho en un salto y el 82,55% dos.



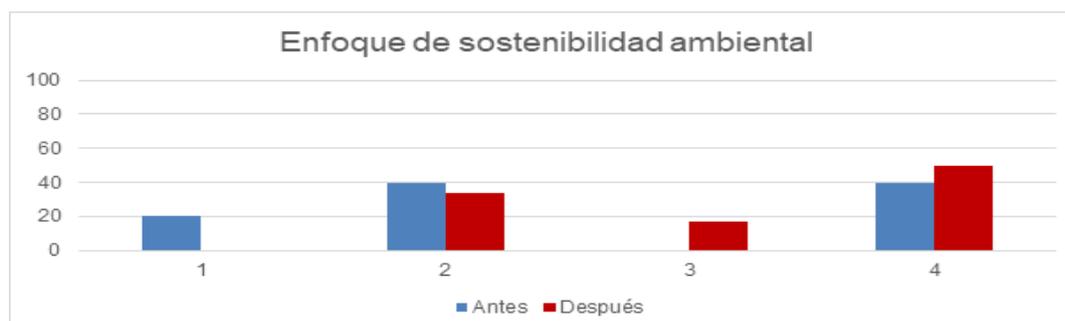
De las respuestas obtenidas en la pregunta abierta sobre enfoque de género destacamos las siguientes respuestas:

«Aunque en España ha habido un gran avance en materia de género desde hace unos años, aún hay mucho que hacer. Las niñas y los niños deberían recibir desde pequeños una educación equitativa en la que no haya ningún tipo de discriminación y que les permita entender que pueden ser lo que quieran independiente de su género.

En clase se trabaja de forma cooperativa en grupos mixtos, elegimos un hombre y una mujer como representantes del grupo, en clase se da voz por igual a todo el alumnado independientemente de su sexo».
Persona 2.

En relación con el enfoque de sostenibilidad ambiental al inicio del proyecto el 60% de las personas participantes se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión. Al finalizarlo el 33,33% se sitúan en el nivel dos, el 16,66% en el tres y la mitad en el nivel cuatro.

Según los datos obtenidos la totalidad de las personas participantes en la formación han avanzado entre uno y dos niveles en la rúbrica de progresión, el 67,32% un salto y el 32,68% dos.



De las respuestas obtenidas en la pregunta abierta, sobre sostenibilidad ambiental, se han expuesto, por destacar, las siguientes respuestas:

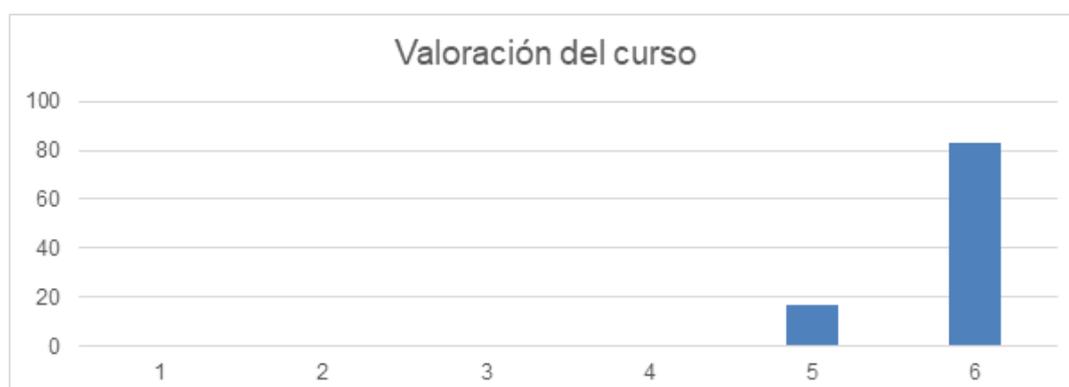
«Hasta ahora me había limitado a realizar ciertos eventos puntuales con el fin de concienciar sobre la importancia de la sostenibilidad ambiental. Después de realizar este curso, entiendo que es algo en lo que se debería trabajar durante todo el año y desde una edad temprana. No solo deberíamos limitarnos a dar charlas, por ejemplo, sino también a realizar dinámicas con ellos (del estilo de hacer voluntariados de recogida de basura en la playa).

Soy profesor de gestión ambiental, por lo que el currículo de este módulo que imparto gira alrededor de la sostenibilidad ambiental. En otro módulo trabajo también con energías alternativas». Persona 7.

En una pregunta abierta se ha pedido a las personas participantes que dieran su opinión para darnos ideas sobre lo que debemos cambiar o mejorar para que este tipo de cursos funcione mejor, ya que queremos hacer cursos similares en futuras ocasiones. Algunas de las respuestas obtenidas son las siguientes:

«Aunque las tareas estaban muy bien planteadas, las preguntas que se hacían eran muy parecidas en los distintos módulos. A lo mejor más variedad en las tareas planteadas estaría bien. Por lo demás estaba genial. En este caso no hemos podido utilizar el aula virtual, pero sé que este tipo de cursos también se hacen en el aula virtual, así que lo adecuado es hacerlo a través de un aula virtual. Quizá podría incluirse mayor proporción de material audiovisual». Persona 3.

También se ha pedido que hicieran una valoración cuantitativa el curso, contando con que debían hacerlo en una escala tipo Likert de 6 elementos, donde 6 es la puntuación máxima. El 16,7% de las personas participantes han dado una valoración de 5 y el 83,3% lo han valorado con una puntuación de 6. La media de respuestas ha estado en 5,83% sobre seis.



Para concluir se ha pedimos que, con sus palabras, cada cual hiciera una valoración general del curso. De las respuestas obtenidas se destacan las siguientes:



«El curso ha sido un gran aprendizaje. No solo me ha hecho cuestionarme ideas preconcebidas que podía tener, sino que también me ha facilitado distintas formas de combatir el discurso de odio. Me siento muy afortunada de haber recibido esta formación, el equipo y el proyecto es maravilloso.

El material ha sido muy adecuado, sencillo e interesante.

En general, estoy bastante satisfecho con el curso. Quizá hubiera sido aún mejor de haber podido participar desde un aula virtual». Persona 1.

«En general me ha gustado mucho el enfoque, el material, la secuenciación y la tutorización además de la adaptabilidad en tiempos que ofrece. El curso me ha aportado ciertos puntos de vista que no tenía, me ha ampliado mis conocimientos y me ha dado herramientas e ideas para trabajar en clase. Como docente, me ha reafirmado en muchos de los pasos que doy y por otro lado me ha hecho ver cómo trabajar desde otros aspectos y con otra visión del problema en resumen me he sentido muy enriquecida personal y del problema. En resumen, me he sentido muy enriquecida personal y laboralmente». Persona 5.

«Es una propuesta muy enriquecedora y útil. Es difícil no tomar conciencia sobre la difusión de discursos de odio. Hacerlo y no actuar en consecuencia». Persona 2.

3.4 Evaluación posttest sobre el proyecto.

Las personas responsables de la coordinación del proyecto en los centros, agentes educativos, han participado en una reunión de evaluación, donde han podido compartir ideas y experiencias.



Además, han completado un cuestionario online donde han podido hacer una valoración del proyecto. En este cuestionario se han presentado, en unos casos, preguntas cerradas de elección múltiple, preguntas abiertas (para expresar de forma más extensa sus opiniones) y escalas tipo Likert.

Al cuestionario han respondido ocho educadores/as, de los cuales 3, el 62,5% son mujeres y el 37,5% restantes son hombres.

Se les ha pedido que comentaran, con sus palabras, qué les ha parecido el proyecto de forma general. Casi dos de cada cinco dicen que ha sido muy positivo y que ha ido muy bien. En un porcentaje similar se ha señalado que ha sido muy interesante. Una cuarta parte ha destacado que ha sido muy útil y necesario. Otras respuestas giran en torno a lo práctico y enriquecedor que ha sido.

«Muy interesante y práctica tanto para el alumnado como para el profesorado». Educadora 1.

«Nos ha venido muy bien para repensar algunas cosas que hacíamos y encontrar nuevas formas para trabajar con el alumnado que han motivado al profesorado, tras ver la implicación de los chavales en el proyecto». Educador 3.

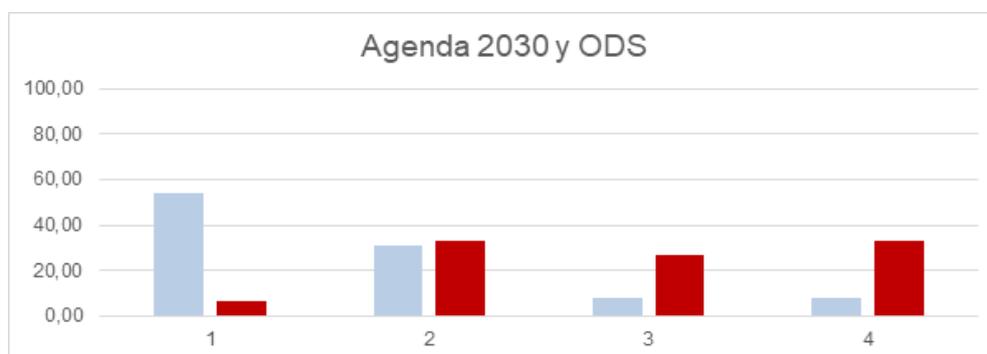
Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias para identificar mensajes de odio e intervenir para reducir su propagación. Es este sentido declaran que, al inicio del proyecto 12 de cada trece jóvenes desarrollaban comportamientos que podríamos localizar en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión (no identificaban mensajes de odio ni de condescendencia o identifican los mensajes odio de mayor gravedad o consecuencias negativas). A la finalización del proyecto casi siete de cada diez identifican micromachismos y microracismos (50%) o consultan páginas de verificación de mensajes que promueven el odio y la intolerancia.



«Es un tema de vital importancia tratar estos temas con el alumnado, y que es algo que está muy presente». Educadora 4.

«Se ha avanzado un punto, al menos». Educador 1.

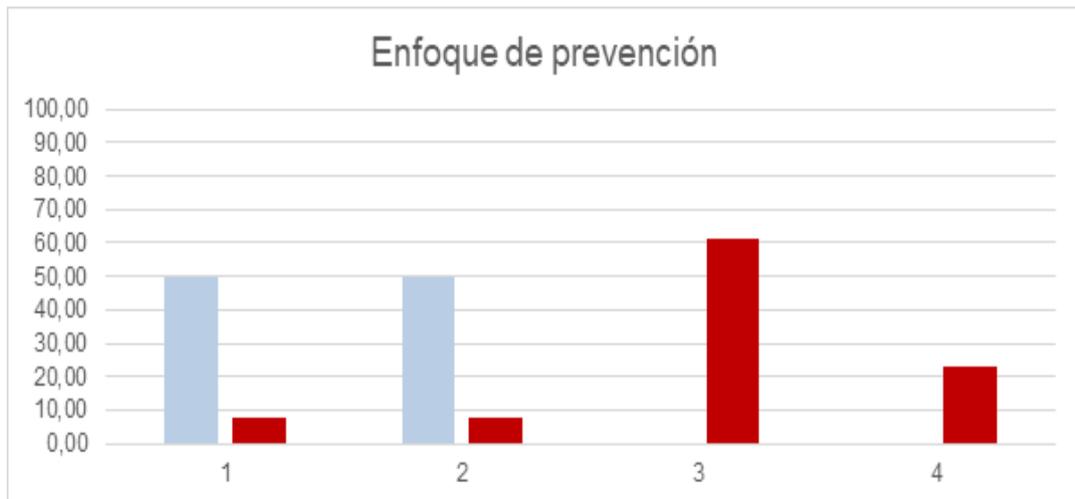
En relación con el conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS, los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias dado que opinan que al inicio del proyecto once de cada trece jóvenes (84,62%) desconocía la existencia de una agenda mundial para el desarrollo (50% del total) o bien conocía de su existencia, pero no daba detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación. A la finalicen del proyecto los y las educadores declaran que seis de cada diez jóvenes conocen que existe una agenda mundial para el desarrollo y dan detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación, o bien tienen conciencia de que su trabajo está relacionado con una agenda global para el desarrollo, hasta ubicar sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030 (el 33,33% del total).



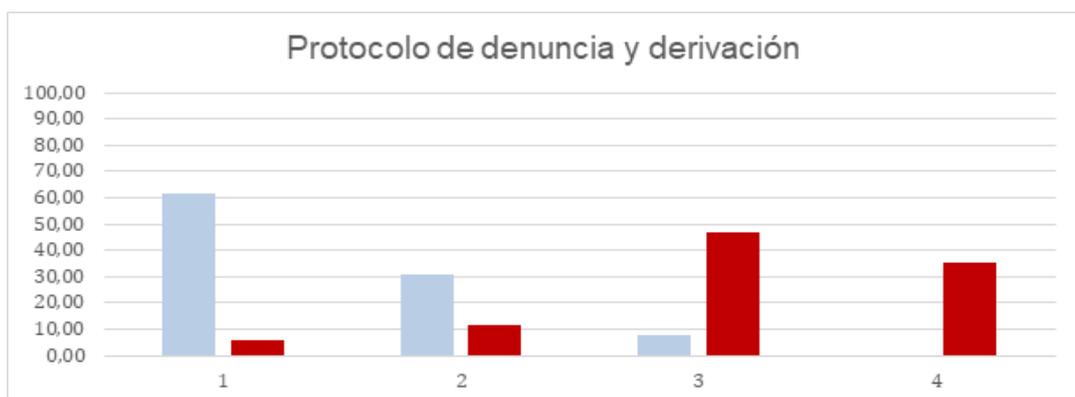
«Son línea de actuación necesarias, como ejes transversales dentro de los contenidos propios de las materias». Educadora 4.

Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias en materia de prevención. En este sentido declaran que la totalidad de los y las jóvenes, al inicio del proyecto, estaban en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión, ya que pensaban que para prevenir se transmitan conocimientos para promover estilos de vida sanos a través de la explicación de contenido, o bien que para prevenir hay que poner énfasis en los efectos o consecuencias, por lo que es necesario informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.

A la finalización del proyecto estos educadores han observados que el 84,62% de los y las jóvenes consideran que para prevenir es necesario desarrollar acciones educativas que tengan como base el diálogo y el desarrollo del sentido crítico, además de otras desarrolladas hacia el desarrollo comunitario (61,54% del total); o bien tienen como base la interacción sistémica y cambiante entre las características personales con las del contexto, poniendo el foco en favorecer que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida y mejorar su capacidad de resiliencia; niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión.



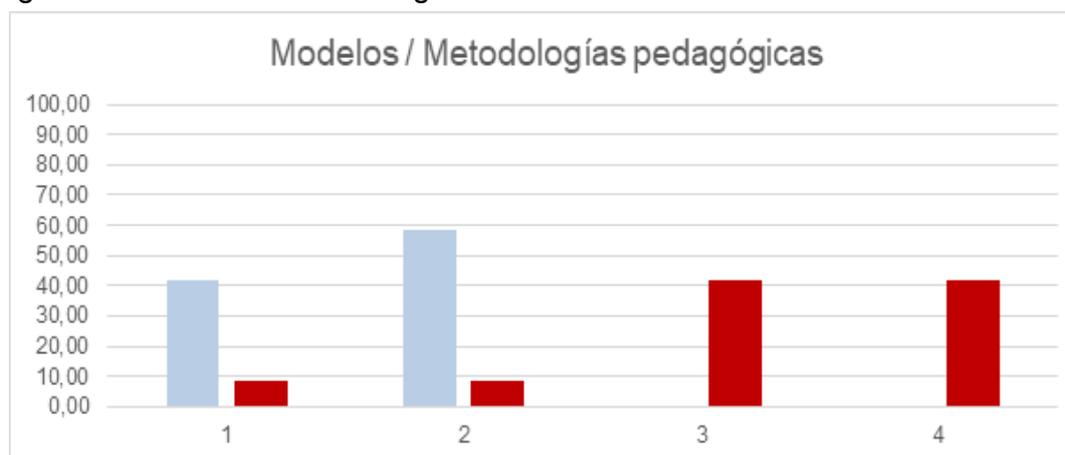
En relación con los protocolos de denuncia y derivación, los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias ya que, al inicio del proyecto, el 61,54% de los jóvenes no sabían cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conocía la existencia de algún recurso, del que no se mucho más que de su existencia); y el 30,77% conocía un par de recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, así como la existencia de los tres puntos para denunciar en RRSS. Sin embargo, a la finalización del proyecto casi la mitad (el 47,06%) cuentan con herramientas para saber dónde derivar (bases de datos) en caso de vulneración de DDHH y actúan derivando; y el 35,29% realizan actividades que tiene como objeto desarrollar medidas complementarias a la derivación como apoyo directo a víctimas en grupos de mediación entre iguales.



«Es muy necesaria la detención de los discursos de odio, de esta forma somos capaces de implementarlo en nuestra práctica docente».
Educatra 4.

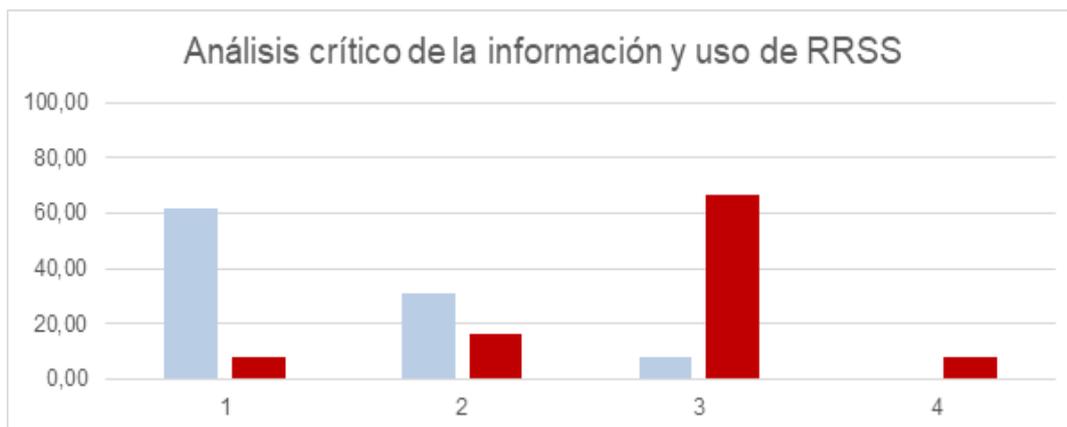
Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que en sus centros se han mejorado las competencias metodológicas de los y las educadores. Es este sentido declaran que la totalidad, al inicio del proyecto, utilizaban una educación clásica y tradicional, con un acompañamiento basado, principalmente, en consejo

de la persona adulta, experta, que solían tener actitudes benevolentes (41,67%) o bien ofrecían un acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone la persona adulta, experta, con actitudes benevolentes (58,33%). A la finalización del proyecto el 83,33% de educadores y jóvenes prestan un acompañamiento basado, principalmente, supervisión de la persona adulta o joven, experta, en el proceso de aprendizaje, donde el educador actúa como gestor o facilitador; o bien dan un acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua, desde el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales o la mediación dialógica.



«Han asumido su papel de participantes activos desde el primer momento». Educadora 1.

En relación con las competencias necesarias para realizar un análisis crítico de la información y el uso de las redes sociales, los y las educadores responsables del proyecto consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado a lo largo del proyecto ya que el 92,31% de los y las participantes, al inicio del proyecto, reenviaba mensajes sin analizar consecuencias y no consultaba fuentes de verificación (61,54%) o reenviaba mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias y solo desconfiaba de algunas noticias sensacionalistas (30,77%). Mientras que al inicio del proyecto solo el 7,69% contrastaba noticias, consulta fuentes y verificaba información en páginas de desmentidos, a la finalización del proyecto son el 66,67% y el 8,33% participan en grupos y espacios de análisis de información para verificación, de forma que el 75% de los participantes se sitúan en los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión.



Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias para en materia de cultura de paz y valoración de la diversidad. Es este sentido declaran que el 83,33% se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica, ya que valoraban de forma positiva la uniformidad, resolvían los conflictos a través de la fuerza y estaban preocupados por la seguridad personal y la supervivencia (41,67%); o bien valoraban la uniformidad, resolviendo conflictos a través de la imposición, preocupándose por la seguridad y la supervivencia de familia y amistades (41,67%).

A la finalización del proyecto el 66,67% presentaba un estilo de liderazgo facilitador/a, resolviendo los conflictos de forma pacífica, dando importancia del diálogo, el valor de la diversidad, y el cumplimiento de los DDHH; y el 16,67% hace una crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH, dando importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos.



«Ahora hay más heterogeneidad. Habría chavales, al inicio, en el tres, pero en general estaban en el 1 y en el dos». Educador 1.

En relación con la participación y asignación de roles y responsabilidades los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias ya que el 93,33% estaban en los niveles uno y dos de la

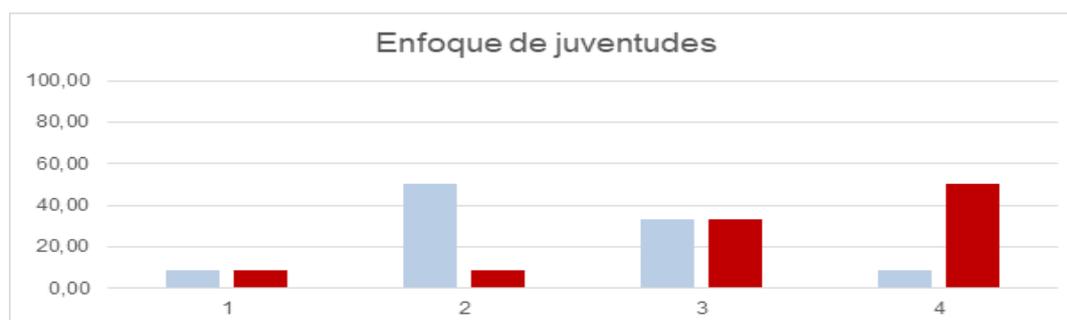
rúbrica, puesto que entendían que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones o bien intentaban participar en grupos de autoridad.

A la finalización del proyecto el 75% se encuentra en los niveles dos y tres de la rúbrica de progresión, ya que el 25% critica que los grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y fomenta que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones y el 50% promueve la existencia y participa de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal.



Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias en enfoque de juventudes. Es este sentido declaran que, al inicio del proyecto, el 91,67% se situaba en los niveles uno a tres de la rúbrica de progresión, ya que el 8,33% presentaba el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación con actitudes, principalmente, de cuidado y protección de la población juvenil; el 50% promovía que los jóvenes participen en la educación y desarrollo de otros jóvenes; y el 33,33% considera el enfoque de derechos, de forma que habla de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.

A la finalización del proyecto la mitad han alcanzado el nivel cuatro de la rúbrica ya que consideran o promueven que grupos intergeneracionales diversos participen de forma activa intercambiando saberes y experiencias, utilizando estrategias de construcción colectiva.

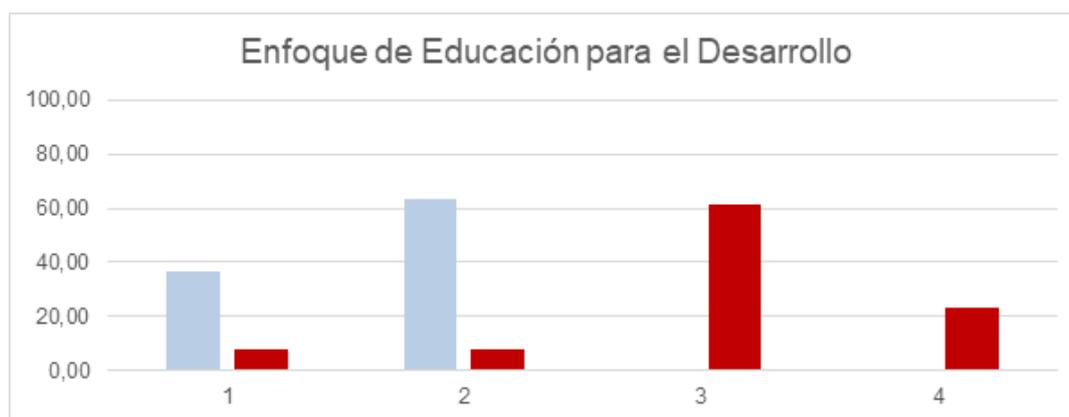


Hay educadores que destacan que en esta dimensión ha habido menos evolución porque ya estaban en proceso de cambio:

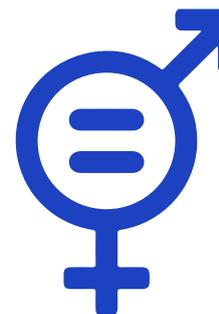
«No ha habido mucho cambio. Ya habíamos trabajado el tema. Ha habido poco cambio». Educador 1.

En relación con el enfoque de Educación para el Desarrollo, los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias porque al inicio del proyecto la totalidad se situaba en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión, ya que el 36,36% desarrollaba acciones se centran en la sensibilización social y captación de fondos, ofreciendo información sobre los problemas concretos sin atender a las causas; y el 63,64% incorporaban, en las acciones, los “problemas mundiales”, hablando de las causas de los problemas y buscando la toma de conciencia, crítica y solidaria.

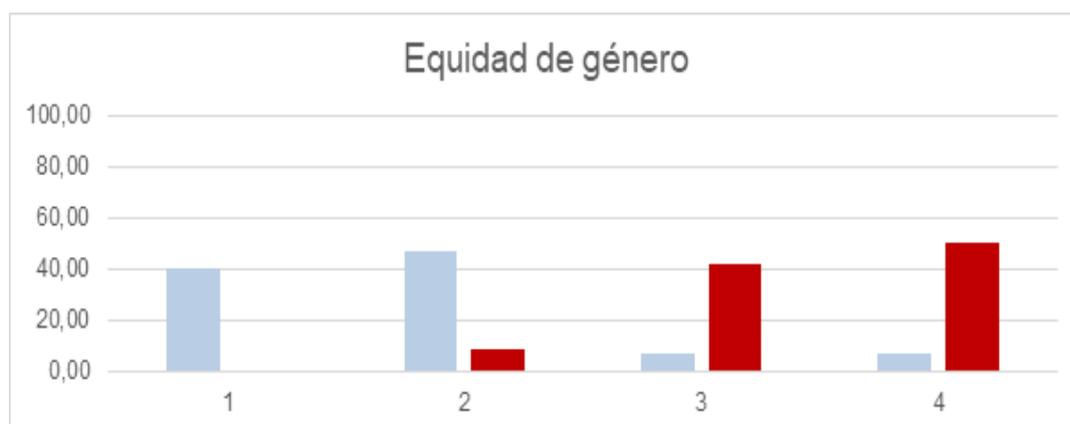
A la finalización del proyecto el 84,62% se sitúa en los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión, ya que el 61,54% tiene en cuenta el carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH, comprometido y actuando para la transformación social y la incidencia social y política sobre temas locales y globales; mientras que el 23,08% desarrolla acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores, desde la búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos.



Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias en materia de equidad entre los géneros. Es este sentido declaran que, al inicio del proyecto, el 40% no era consciente de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad y el 46,67% consideraban que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas (niveles uno y dos de la rúbrica).



A la finalización del proyecto el 91,67% se sitúan en los niveles tres y cuatro de la rúbrica, ya que el 41,67% admite la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres y el 50% defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas.

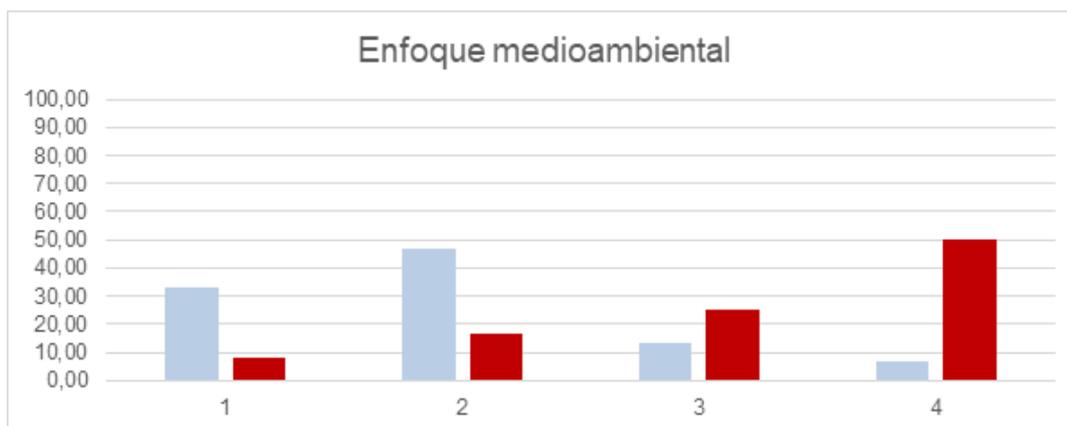


«Casi todas las acciones se estaban desarrollo, y después se han visto reforzadas». Educadora 4.

«Un grupo minoritario en el nivel uno al inicio. el centro promueve muchas actividades y creo que estamos despertando conciencias». Educador 1.

En relación con el enfoque medioambiental los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias ya que, al inicio del proyecto el 80% de las acciones se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión. El 33,33% desarrollaba intervenciones sobre medio ambiente de forma puntual y tenían referencias exclusivas a elementos bióticos de la naturaleza y el entorno más inmediato; y el 46,67% realizaban intervenciones sobre medio ambiente de forma puntual y tenían referencias a elementos vivos y no vivos de a la naturaleza y el entorno más inmediato.

A la finalización del proyecto el 75% se sitúa en los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión, ya que el 25% considera que vivimos en un entorno ecosocial que está interconectado de forma sistémica (teniendo en cuenta elementos del macro y microcosmos en el ecosistema) y el 50% hace un cuestionamiento de sistema socio ambiental, desde un análisis crítico de problemas.



«Soy profesor en un ciclo de control ambiental se ha trabajado más allá del proyecto». Educador 1.

«Hemos pasado de 80/20 a 20/80%». Educadora 1.

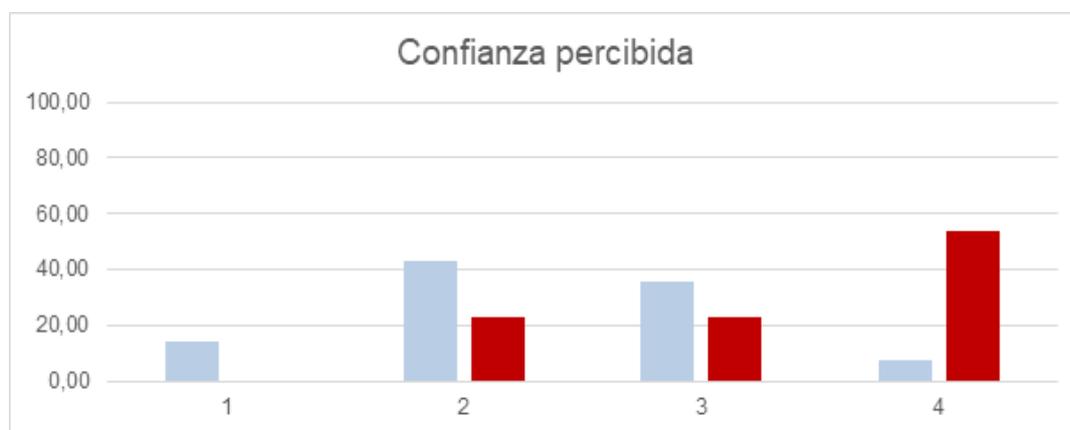
Los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias para manejar los mensajes que reciben. Es este sentido declaran que, al inicio del proyecto, la totalidad de participantes se situaban en los niveles uno y dos de la rúbrica de progresión, porque el 53,85% no conocían la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación y el 46,15% conocía la existencia de protocolos de denuncia (especialmente referidos a los tres puntos en redes sociales).

A la finalización del proyecto el 76,92% se situaba en los niveles tres y cuatro de la rúbrica de progresión ya que el 30,77% conocen la existencia de páginas para verificar bulos y el 46,15% usa los protocolos de denuncia y/o las páginas de desmentidos.



«He visto un cambio muy amplio. la mayoría al inicio estaba en la dos, pero algunos en el uno cambio considerable». Educador 1.

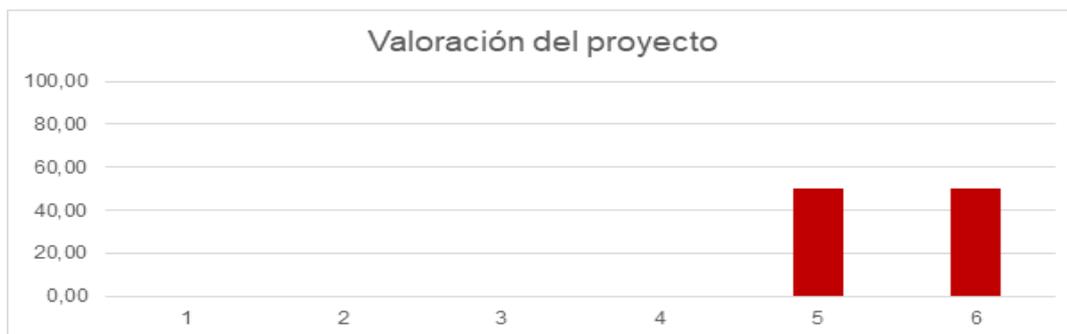
En relación con la confianza percibida en las instituciones educativas, los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que los y las jóvenes participantes han mejorado sus competencias ya que al inicio del proyecto el 14,29% no sabían a quién recurrir en situaciones de acoso y discriminación y el 42,86% recurría a educadores/as concretos. A la finalización del proyecto el 23,08% recurría a educadores; el 23,08% conoce de la existencia de un grupo de mediación y sus funciones y el 53,85% participan o promueven el trabajo de los grupos de mediación.



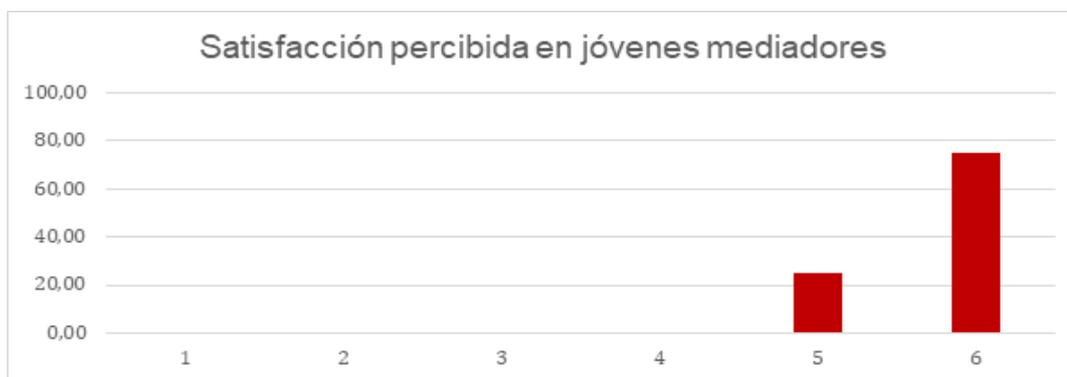
También se ha preguntado a los educadores responsables de los centros qué piensan que Bosco Global debe cambiar o mejorar para que este tipo de intervenciones funcionen mejor, ya que esperamos hacer proyectos similares en futuras ocasiones. La mayoría de las respuestas van encaminadas a mejorar el proceso de configuración de los grupos de mediación y la elección o selección de chicos y chicas mediadoras. También se propone, para mejorar el impacto de la dimensión medioambiental:

«Incluir temas de medio ambiente de forma explícita». Educador 1

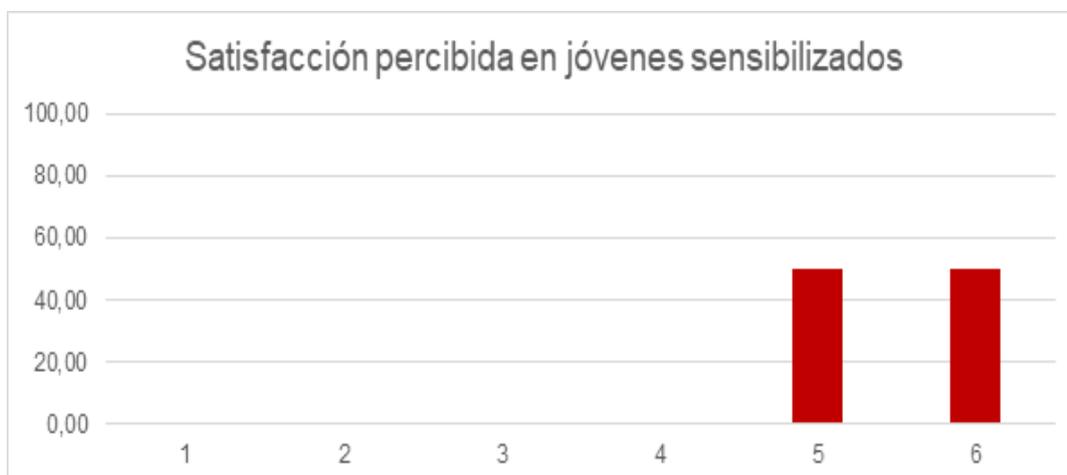
Se ha pedido a los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que valoraran en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima, su nivel de satisfacción con el proyecto, incluyendo la participación en el proceso de creación colectiva de una estrategia didáctica preventiva eficaz y es posterior trabajo con jóvenes. Es este sentido la totalidad ha valorado el proceso con un 5 o con un 6, alcanzando una media de 5,50 sobre 6 (5,40 en el caso de las educadoras y 5,67 en el caso de los educadores).



También se ha pedido a los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que valoraran en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima, el nivel de satisfacción de los y las jóvenes MEDIADORES en la participación en un proceso de creación y desarrollo de estrategias didácticas preventivas. También aquí la totalidad de las respuestas se mueven entre 5 y 6, alcanzando una media de 5,75 (5,8 según las educadoras y 5,67 según los educadores).



De forma diferenciada se ha pedido a los y las educadores responsables del proyecto en los centros consideran que valoraran en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima, el nivel de satisfacción de los y las jóvenes sensibilizados y apoyados por los grupos de mediación con el proyecto. De nuevo todas las valoraciones son de 5 o de 6, resultando una media de 5,50 sobre 6 (5,40 según las educadoras y 5,67 según los educadores).



Para concluir, se ha pedido que, con sus palabras, hicieran una valoración general del proyecto. A continuación, exponemos las respuestas obtenidas:

«Imprescindible seguir en esta línea de intervención. Gracias por vuestro trabajo». Educadora 2.

«Muy importante trabajar entre iguales en la detección de situaciones». Educadora 3.

«Ha sido muy enriquecedor y ha servido para que el alumnado sea consciente de la realidad y le rodea, para actuar en ella». Educadora 4.

3.5 Información recabada en grupos de discusión y en evaluaciones individuales sobre el proceso y a la finalización del proyecto

En los diferentes grupos de mediación se han desarrollado una o dos reuniones para exponer el trabajo realizado y hacer un grupo de discusión sobre aprendizajes y estrategias de mejora o de diseño de nuevas actividades. Estas reuniones han sido grabadas, lo que ha permitido obtener información directa sobre el proceso y sobre la opinión de los chicos y chicas participantes. En otros casos se ha recibido información de jóvenes y educadores por audios de WhatsApp o en grabaciones de vídeo. Todos los audios han sido transcritos y se han realizado categorizaciones de contenido, en dos bloques, uno sobre evaluación del proceso y otra sobre propuestas de mejora o de futuro.

Según el significado del fragmento se han obtenido respuestas sobre:

- opiniones personales o de grupo
- contenido sobre la actividad planteada
- preguntas o sugerencias de la persona que modera el debate.

La mayoría del contenido tiene que ver con expresar cómo se ha desarrollado la actividad en las clases, en los grupos de mediación o en las actividades de incidencia. A continuación, expondremos algunos extractos literales de lo que han expresado los y las jóvenes, sobre el contenido sobre la actividad planteada en relación con sus opiniones personales o las de grupo.

Sobre contenido sobre la actividad planteada, ordenados por orden alfabético del nombre de las personas intervinientes.

«Hicimos una lluvia de ideas, con los insultos o motes que le pueden sentar mal a los compañeros, también vimos un vídeo sobre super héroes donde vimos cómo otros niños ayudaban a otros estudiantes que sufrían acoso escolar». Adrián, IES Juan Antonio Carrillo Salcedo.

«Al principio pusimos unos vídeos sobre presión social (pero como era muy largo se lo pusimos en el minuto que nos interesaba a nosotras), les pedimos su opinión, hicimos preguntas y les pusimos unas cartas con situaciones diferentes y tenían que elegir cuál era la mejor». Alicia, IES Fuente Nueva.

“Hicimos un juego, hicimos que la gente se pusiera de pie...y para explicar el tema de la otredad...” “Que se fueran a la derecha e izquierda, dependiendo de lo que le gustase... así ver el tema de la diferencia entre unos y otros». Antonio, IES Fray Bartolomé de las Casas.

«Empezamos diciendo que estábamos haciendo en la tutoría, además de un vídeo sobre los gustos y un test sobre nuestros gustos. Al final del test nos pidieron que pusiésemos motes que escuchamos frecuentemente y que esa persona cree que no molesta si lo dice”. (“¿La información del cuestionario la analizasteis?” Moderadora). “Sí, analizamos la información allí mismo.

Analizamos los porcentajes, entre otras cosas uno de los resultados fue que el 75% de la clase ha hecho sentir mal a alguien, aunque creo que el 100% de la clase alguna vez ha hecho sentir mal a alguien, aunque no sea de manera consciente. El 90% de la clase admite que habla mal a las espaldas de los demás. A la pregunta, ¿has dejado tirado alguna vez a alguien? salió un 4% que no han dejado tirado a nadie, es decir, una persona. Muchas veces los motes salen entre amigos y no siempre molestan. En la última pregunta el 59% sí que ha puesto motes alguna vez. Otra cosa que molesta mucho es que alguien sea otaku, es decir, que le gusta anime hasta producir el aislamiento». Carmen, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Nosotros al principio lo que hicimos fue preguntar ciertos términos, y entonces queríamos que lo apuntasen en cartulinas de colores. Los organizamos por grupo, según estaban organizados y les pedimos que explicaran que ellos creían que significaba [...] términos de diversidad, autoestima y valores». Claudia, IES Fray Bartolomé de las Casas.

«Pusimos tarjetas escondidas por la clase y tenían que encontrarlas. Después hablamos si eso ocurría en la clase. Había palabras como etiquetas, motes, machismos, etc.». David, IES Fuente Nueva.



«Lo que más me ha gustado es llevarle el taller a los niños de primero de la ESO. Les poníamos noticias, unas falsas, otras verdaderas, y ellos tenían que ir adivinando si eran falsas y decirnos el motivo».
Enrique, IES Pablo Picasso.

«Primero le explicamos por qué estábamos ahí, después le pusimos un vídeo y le preguntamos que qué le pareció el video además de poner en un papel cosas que pasaban en la clase que no lo veían bien. Puntualizamos qué situación se daba con mayor frecuencia y qué medidas deberíamos adoptar para ponerle solución». Gonzalo, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Hemos visto un vídeo, que trata de un niño que manipula a toda la clase. Luego hemos hecho unos papelitos para que salgan los problemas que había en clase». Isabel, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Hemos trabajado el discurso del odio hemos trabajado unos objetivos para la autoestima, las habilidades sociales y la capacidad de autoexpresión». José Carlos, IES Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo.

«Pusimos ideas para que los niños de nuestro instituto fuesen conscientes del racismo como por ejemplo un anuncio de televisión, artículo en el periódico etc.». Jostin, IES Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo

«El discurso del odio hemos trabajado unos objetivos para la autoestima, las habilidades sociales y la capacidad de autoexpresión». José Carlos, IES Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo.

«En la primera fase estuvimos viendo en qué consistía el discurso del odio, es decir, vimos cómo algunas personas hacían rabiar a otras. Algunos ejemplos eran: insultos sobre el físico, raza o cultura, pensamientos, orientación sexual etc.». María, IES Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo.

«Pusimos una presentación y unos vídeos sobre la presión social. Después repartimos unas fichas y la gente tenía que identificar si la presión era positiva o negativa. [...] Incluso se detectaron algunos casos en la clase y fueron a hablar con la tutora». Juan José, IES Fuente nueva.

«Hemos realizado un taller sobre las fake news». María, IES Pablo Picasso.

Sobre opiniones personales o de grupo, ordenados por orden alfabético del nombre de las personas intervinientes.

«También creo que la metodología planteada es muy importante para prestar más atención en este tipo de actividades». Álvaro, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Estas actividades sirven para educar un poquito más a los demás». Ariadna, IES Fuente Nueva.

«Me ha parecido muy buena idea hacer este taller porque es muy importante hacer ver a la gente la que las fake news existen, son peligrosas y para que así sea identificarlas y ayudar a todo el mundo en general, porque esto es algo que nos afecta a todos». Enrique, IES Pablo Picasso.

«Hemos aprendido a respetar la opinión de los demás». Enrique, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Hace un tiempo que una niña sufría por su físico y se metían con ella, me gustaría trabajar la gordofobia». Gabriela, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Algunas cosas en las clases pueden cambiar y como este tipo de actividades se salen de lo normal, puede que la gente preste más atención que un día normal y por eso se puede aprender mucho más de lo que se aprende normalmente». Irene, IES Fuente Nueva.

«Creo que la gente se ha dado cuenta que puede hacer mucho daño con sus comentarios». Julia, Grupo de mediación Salesianos Morón.

«Creo que ahora se irán juntando más, porque antes había muchos grupitos. Yo me he sentido mejor porque creo que podido ayudar a algunos compañeros a no sentirse tan presionados». Lucía, IES Fuente nueva

«La verdad es que la experiencia ha sido muy buena». María, IES Pablo Picasso

“Creo que deberían hacerse campañas para concienciar a la gente del problema de las fake news es muy grave y si hay muchas fake news puede desencadenar un conflicto mundial». María, IES Pablo Picasso

«El primero era que teníamos en una bolsita, todos los nombres de la clase... sacamos muchos aleatoriamente.... Para que.... Porque hay veces... que los elogios... nos dan vergüenza decirlo y para que... esa

persona dijera cosas buenas de esa persona.... Levantaba la mano y lo apuntábamos en la pizarra». Marta, IES Fray Bartolomé de las Casas.

«A mí me ha parecido bastante bien esta actividad ya que me he dado cuenta que algunas personas que están ausentes en clase, sé que lo están pasando mal porque se juntan con pocas personas de la clase o por cualquier otro motivo y también que podemos ayudarle fácilmente». IES Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo

«Me encantaría que volviera a contar conmigo». Ricardo, IES Fray Bartolomé de las Casas.

3.6 Análisis de Planes de Convivencia

Al inicio del proyecto se puso en marcha una actividad tendente a la lectura de los Planes de convivencia de los centros participantes para poder mejorarlos, de forma que integren actuaciones para el desarrollo de competencias digitales y para el ejercicio de una ciudadanía crítica comprometida con la justicia global. Tras la primera toma de contacto, por parte de los grupos de mediación, se observó que, de forma general, casi todos los planes estaban destinados a socializar normas de convivencia y las sanciones derivadas de su incumplimiento.

Al comentarlo entre las personas encargadas de coordinar el proyecto en cada centro se llegó a la conclusión de que podía venir bien diseñar algún tipo de herramienta que permitiera hacer un análisis más exhaustivo y que ayudara al desarrollo de un proceso de reflexión interno (por parte del profesorado, el equipo directivo o la comisión de convivencia) que condujera a una revisión real de los planes de convivencia.

Con apoyo de profesorado de la Universidad de Sevilla y de algunas educadoras participantes en el proyecto (en la elaboración de la estrategia didáctica) se elaboró un instrumento de análisis de contenido, para lo cual se consensuó un tesoro de conceptos a través del método del grupo nominal (método estructurado para la lluvia de ideas grupal que fomenta las contribuciones de todas las personas participantes y facilita un acuerdo rápido). A través de una pizarra colaborativa (Padlet) se estableció un listado de 56 conceptos relacionados con la promoción de la cultura de paz y la prevención de los discursos de odio.

Para testear la herramienta se ofreció la posibilidad de que otros centros, además de los participantes en el proyecto, analizaran sus Planes de convivencia con la herramienta. De esta forma, a lo largo del proyecto se ha realizado el análisis de nueve Planes de Convivencias de distintos centros públicos y concertados, para que, los resultados obtenidos

permitieran hacer una reflexión. Para el análisis de los Planes de convivencia se ha contado con dos personas voluntarias de Bosco global, tres estudiantes del Máster de Psicología de la Educación y tres alumnos internos del departamento de Psicología evolutiva y de la educación.

El procedimiento ha consistido en la búsqueda de conceptos y palabras en el texto del Plan de convivencia, así como el análisis de distintas dimensiones en base a rúbricas de progresión. (1) Se han cuantificado los conceptos clave y se han generado nubes de palabras de cada Plan de convivencia. (2) se han extraído frases literales del texto que se han colocado en los distintos niveles de las rúbricas de progresión.

En los resultados obtenidos se observa, tal y como se había intuido por parte de los grupos de mediación, que los conceptos clave de los planes de convivencia no tiene que ver con la promoción de la cultura de paz y la tolerancia, sino con la disciplina (como se puede observar en la nube de palabras). Los planes de convivencia están escritos bajo el modelo de déficit y, a pesar de que los centros cuentan con distintas estrategias y planes que contribuyen al desarrollo de una cultura de paz estos planes o estrategias no están reflejados en los planes de convivencia, de forma que no se visualiza todo el trabajo preventivo que se está desarrollando (modelo de competencias).

En el análisis de las distintas dimensiones, a partir de las rúbricas de progresión, se observa que los centros están en transición de hasta en tres niveles diferentes de la rúbrica.

A partir de estas dos cuestiones se ha ofrecido a los centros la posibilidad de mantener reuniones para soñar con el plan de convivencia que desearían, los resultados se han comparado con los resultados obtenidos y se ha generado un debate sobre porqué tienen este plan y qué podrían hacer para que se pareciera más a lo que ellos y ellas mismas esperarían que fuera su plan de convivencia. Dos centros han desarrollado esta reunión a lo largo del desarrollo del proyecto y han iniciado un proceso de cambio de los planes. El resto de centros han pedido que la reunión se adapte a sus propios calendarios de programación y, también hay que destacar que más centros han solicitado contar con esta posibilidad de analizar y tener acompañamiento en la mejora de sus planes de convivencia.



estadístico o una noticia más que pasa de largo?». Benita Medina, educadora.

«Sabía del impacto de las Redes Sociales en los jóvenes y de la existencia de grupos que las utilizan para difundir sus proclamas, pero desconocía la magnitud y potencial de su nivel organizativo». José Paneque, educador.

«En primer lugar, reparo en el hecho de que hasta 1948 no se realizara la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es relativamente reciente, en el desarrollo temporal de la humanidad. [...] Lo que no sabía es que hubiese tanto odio en el mundo. Tanto como para dedicar tiempo, nuestro máspreciado bien, para crear webs, festivales de música, organizaciones, etc. Además, nadie dispone de tanto tiempo, si no tiene cubiertas primero sus necesidades básicas. Con ello quiero decir, que si hay personas que dedican tiempo a estas lamentables actividades, seguramente hay una fuente de financiación que les permite no preocuparse de cubrir esas necesidades básicas». Juan José Romero, educador.

«Al no dedicarme profesionalmente al ámbito social ni humanístico, las lecturas han completado bastante mis conocimientos básicos de vocabulario y “conceptos clave”. Además, con la primera lectura he aprendido acerca del origen de la Declaración de los Derechos Humanos, y me ha llamado especialmente la atención la afirmación: “Si hay una persona que se ve vulnerada en sus derechos, toda la sociedad se ve afectada por ese hecho, dado que vulnera los principios de la democracia y los acuerdos básicos de su funcionamiento. Si no reconocemos y defendemos los derechos de las personas que nos rodean, no podremos confiar en que se reconozcan y respeten nuestros propios derechos”. Creo que es algo que frecuentemente pasamos por alto». María Arias, educadora.

También se les pidió que aportaran alguna idea sobre cómo puede, cada cual, contribuir a que se respeten los derechos humanos en su entorno. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Cuido mucho el lenguaje que utilizo. Cuando se dicen expresiones del tipo “trabajar como un negro”, “ser de la acera de enfrente”, “correr como una niña”, “ser una nenaza” u otras mucho más ofensivas, estamos discriminando a personas con respecto a sus derechos». Antonio Muñoz, educador.

«Por otra parte, he descubierto grupos defensores de los derechos humanos, que a pesar de haber sido (o intentado ser) saboteados, no cesan en su lucha por erradicar los grupos radicales. [...] Mi labor en

este aspecto es proporcionarles información real, sobre gente real y situaciones que les hagan pensar que están equivocados, y a través de la autocrítica intentar hacerles ver su error, aunque reconozco que algunos chavales de 15-16 años están bastante radicalizados en sus pensamientos, creyéndose en posesión de la verdad absoluta y discriminando a todo aquel que no piense o no sea como ellos». Inmaculada Velarde, educadora.

«Trabajando con el alumnado los Derechos Humanos, su conocimiento y defensa a través de diferentes actividades y/o campañas». José Paneque, educador.

«Todos podemos sin duda contribuir en nuestro entorno a que se respeten los derechos humanos, haciendo algo tan simple como salir a la defensa de alguien que está siendo humillado o que se encuentra en una situación de hostilidad. Todos merecemos que se nos respete y se nos trate por igual y es de vital importancia que el compromiso de todo ciudadano con los derechos humanos sea firme, para que la relación entre nosotros sea lo mejor posible». María Erice, joven participante en grupo de mediación.

Además, se le preguntó por quiénes son las personas o grupos que estimaban que sufren discriminación con respecto a sus derechos. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Cualquier persona que presente una diferencia dentro de una comunidad. Por su raza, religión o creencias, género, sexualidad, nacionalidad, idioma, físico, estilo de vida, etc.». Juan José Romero, educador.

«Como se refleja en la lectura, y en nuestro día a día, hay grupos sociales más propensos a sufrir discriminación: las mujeres, los inmigrantes, afroamericanos, aquellos que practican una religión, miembros del colectivo LGTBI+... Sin duda esas “diferencias” que estos pueden tener con respecto a miembros supremacistas blancos, son el principal motivo para esta discriminación, al ser estos últimos intolerantes y ver miedo en las diferencias». María Erice, joven participante en grupo de mediación.

Para terminar este bloque de contenidos se pidió una reflexión de carácter más práctico, para que comentaran cómo podían incorporar este enfoque de una visión más cosmopolita del mundo, de defensa de los derechos humanos y compromiso con el bien común en su trabajo o voluntariado. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«7. DENUNCIAR: sin miedo “a complicarse la vida”. 8. Mantener siempre un pensamiento crítico frente a la realidad y el contexto socio- histórico que nos ha tocado vivir. Eso sí, siempre con la mirada en lo fundamental: “LA PERSONA” y vuelvo al principio: “con derecho a una vida digna, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad». Igual que tú, igual que yo. Benita Medina, educadora

«Diseñando actividades con una metodología de Aprendizaje Servicio para que el alumnado conozca, aprenda e intervenga difundiendo las injusticias existentes en su entorno inmediato». José Paneque, educador.

«Trabajando con grupos dinámicos, de manera que no siempre se produzcan las mismas asociaciones a la hora de trabajar». Juan José Romero, educador.

3.7.2. Prevención y factores de protección

Se ha pedido a las personas participantes en el proceso de formación que reflexionaran sobre qué han aprendido, para lo cual se les proponía mencionar algo que no sabían y que les hubiera llamado la atención. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Me llama la atención, como ingeniero, que el concepto resiliencia, (totalmente ingenieril: se define como la capacidad de un material para absorber energía antes de fracturarse o, dicho de otro modo, la resistencia de un material), es también perfectamente aplicable a las personas. Es importante que una persona cuente con energía suficiente como para sobreponerse a situaciones adversas, sin romperse». Juan José Romero, educador

«Me ha llamado la atención que faltan recursos que desarrollen actuaciones encaminadas a desarrollar procesos educativos transformadores, y que fomenten el aprendizaje significativo, la autoevaluación, el sentido crítico, la participación y la resiliencia. En efecto, los recursos son fundamentales para la prevención, en caso de que falten recursos se está permitiendo la propagación de los discursos de odio. Además, los recursos existentes no están adaptados a las edades de mi Alumnado (mayores de 12 años), que son los destinatarios y partícipes de estos recursos». Guillermo Hierrezuelo, educador.

«En primer lugar, me ha llamado la atención cómo existen tantas estrategias de prevención diferentes según el modelo de prevención que queramos emplear. Nunca había reflexionado acerca de que



existía otro enfoque diferente al “modelo de déficit”. Para mi prevenir, tenía que ver esencialmente con educar y concienciar, pero nunca se me había ocurrido hacerlo desde un modelo de desarrollo positivo. Con este módulo me he dado cuenta de que mis estrategias preventivas como educadora se han limitado siempre a la “transferencia de conocimiento». María Arias, educadora.

«A través de esta sencilla y evocadora historia (La montaña), he alcanzado a comprender que siempre hay muchas y variadas soluciones frente a un problema, aunque no todas sean siempre igual de efectivas o prácticas». María Erice, joven participante en grupo de mediación.

También se les pidió que aportaran alguna idea sobre qué tipo de acciones preventivas había estado desarrollando cada cual hasta el momento. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Realmente lo que más me ha llamado la atención es que seguimos “queriendo subir a la montaña” con intervenciones de carácter preventivo que:

- Se mueven en la mayoría de los casos en el enfoque del “modelo de déficit” y esto se traduce en la cantidad de material que habéis recopilado, y que he visionado, en donde abundan guías, orientaciones, normativas, infografías... con un escaso impacto significativo tanto en la población diana, que suele ser la juventud, cuanto menos en la ciudadanía.
- Muestran la escasez de recursos (después de visibilizar los materiales propuestos) desde el “modelo de desarrollo positivo”, hecho con, por y para los jóvenes. En mi opinión, da mucho miedo y vértigo el hecho de que los jóvenes puedan ser partícipes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias, porque esto significa “confianza” y “tiempo”, como todo en lo educativo». Benita Medina, educadora.

«Recientemente he visualizado y comentado con mi alunando la materia de la psicóloga Doris González Rodhe “La inclusión es darle la bienvenida a la diversidad”. En este video se pone de manifiesto que cada persona presenta diferentes capacidades y que nadie debe ser estigmatizado por presentar dificultades para alcanzar determinadas expectativas sociales». Antonio Muñoz, educador

Para terminar este bloque de contenidos se pidió una reflexión de carácter más práctico, para que comentaran en qué medida podían desarrollar acciones más eficaces e integrales desde el punto de vista preventivo en su trabajo o voluntariado, enumerando algunas ideas que

se estaban planteando para mejorar su práctica cotidiana. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Al estar profundizando en esta temática, me gustaría plantearme para el desarrollo de las acciones formativas de este año el programar sesiones específicas dentro del módulo de “Habilidades para la comunicación”. He visto materiales interactivos que se podrían adaptar bien a la franja de edad de los jóvenes a los que acompaño (entre 18 y 29 años), muchos de ellos/as migrantes (pudiendo también mejorar competencias idiomáticas y digitales). Esto acompañado del punto de partida de su propia realidad, compartiendo los discursos de intolerancia / odio que hayan podido sufrir personalmente o conocer, reflexionando de manera crítica sobre la actitud personal mostrada, tipo de discurso de odio aparecido.... Y, por supuesto, finalizando con su evaluación y propuestas para futuras intervenciones. Me parece una manera práctica de comenzar con esta primera experiencia: si me podéis ayudar en este sentido, gracias anticipadas». Benita Medina, educadora.

«En esta actividad ejemplo que he puesto, entre otros materiales, cabría este maravilloso discurso de Jorge Dressler que, con la excusa de la métrica y la música, habla de cómo desarrollamos la identidad, del valor y la belleza de lo que nos une y de lo que nos diferencia: <https://www.youtube.com/watch?v=C2p42GASnUo>. Es largo, unos 40 min., pero delicioso». Carlota Martín, educadora.

«Escuchando a mi alumnado y compartiendo con ellos experiencias personales, planteándoles situaciones donde reflexionen y debatan con espíritu crítico y por supuesto, no pasando por alto ninguna acción alineada con discursos de odio». Juan José Romero, educador.

«Desde consejeros ponemos en práctica diferentes formas de prevenir. Esto lo podemos ver claramente reflejado en el proyecto de Espiral Solidaria. Para tratar un aspecto que preocupa a un grupo solemos, a través de un debate o una pregunta abierta, dejar que tomen conciencia sobre los problemas que identifican en su entorno, ellos mismos en este debate proponen soluciones. Después estas soluciones se llevan a la práctica. A modo de conclusión solemos realizar una reflexión en la que nosotros, educadores y moderadores de la actividad, ofrecemos información y opiniones que consideramos relevantes de cara a que ellos actúen de una forma determinada en el futuro». María Erice, joven participante en grupo de mediación

3.7.3. Paradigmas o enfoques sobre las personas Jóvenes

Se ha pedido a las personas participantes en el proceso de formación que reflexionaran sobre qué han aprendido, para lo cual se les proponía mencionar algo que no sabían y que les hubiera llamado la atención. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Una de las ideas más interesantes que he descubierto en este módulo es la de que los jóvenes son una población: no un tema, un sector ni una materia. Me sorprendió ver que muchos no los traten como tal. Son el presente más dinámico de la población y se debería hacer ver que también el futuro laboral de la sociedad». Inmaculada Velarde, educadora.

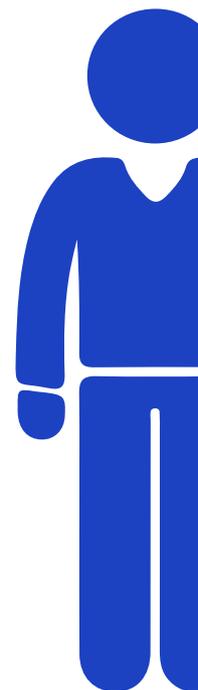
«No sabía que hubiera, distintas perspectivas para estudiar a una parte de la población, en este caso, la juventud. Y me llama la atención que las personas adultas, generalmente tratan a las personas de otras edades, (infancia, juventud y personas ancianas) como si se trataran de seres con menos derechos y capacidades, constituyendo lo que se denomina el adultocentrismo y adultismo». Juan José Romero, educador.

También se les pidió que aportaran alguna idea sobre qué tipo de enfoque sobre las personas jóvenes tienen las actividades que desarrollan normalmente en cada centro, asociación o ayuntamiento. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Por lo general entiendo que se trabaja bajo una perspectiva de ciclo vital, bajo unas presuposiciones, relativamente fijadas por el acervo histórico inconsciente (“los jóvenes son...”, “... es que es muy joven todavía”, ...) y nuestro intento de colocarnos otra vez donde ya no estamos, y aquí cambia todo (perspectiva generacional y biográfica) se nos escapa casi siempre de las manos porque el mundo es otro, y porque igual ya nuestros nuevos miedos hacen que se nos escape lo que significan las diferentes experiencias vividas en ese momento». Carlota Martín, educadora.

«En nuestro Centro Educativo trabajamos con la Perspectiva de ciclo de vida, ya que tenemos en cuenta las características de los jóvenes en función de sus condiciones de desarrollo y su situación de dependencia o independencia respecto a sus Padres, Madres o Tutores. En concreto, se encuentran en la etapa de la adolescencia (12 a 16 años). Todas las actividades que realizamos en el Instituto están adaptadas a cada edad de esta etapa adolescente». Guillermo Hierrezuelo, educador.

Para terminar este bloque de contenidos se pidió una reflexión de carácter más práctico, para que comentaran en qué medida podría,



cada cual, integrar un enfoque de juventudes en la que las personas jóvenes sean sujetos de derecho, enumerando algunas ideas que se estaban planteando para mejorar su práctica cotidiana. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«En este punto entiendo que las acciones más interesantes son las que derivan del aprendizaje servicio, en el que los jóvenes se adhieren a llevar cabo tareas necesarias, conectadas con su realidad, detectando necesidades, buscando soluciones y llevándolas a cabo. Con este tipo de tareas se trabaja la relación del individuo con el entorno social concreto, como individuo responsable y activo, se desarrollan las relaciones intergeneracionales y en distintas esferas de la experiencia (amigos, familia, vecindario, administración pública, profesionales de distintos ámbitos...) a la vez que se ponen en marcha las relaciones entre iguales y se promueve la iniciativa real». Carlota Martín, educadora.

«Para mejorar mi práctica en el Instituto pienso en fomentar la participación del alumnado de Bachillerato como voluntarios en Asociaciones para que participen y colaboren con las mismas en defensa de sus Derechos». Guillermo Hierrezuelo, educador.

3.7.4. Análisis de las causas

Se ha pedido a las personas participantes en el proceso de formación que reflexionaran sobre qué han aprendido, para lo cual se les proponía mencionar algo que no sabían y que les hubiera llamado la atención. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«Desde luego, debemos empezar por utilizar el lenguaje desde fuera de las tendencias actuales: combatir, frenar, destruir, acabar con el odio». Carlota Martín, educadora.

«La clave es el cibercivismo, nuevo vocablo que me ha sorprendido, por lo que supone: llevar el civismo al mundo virtual. Juan José Romero, educador

Básicamente me ha llamado la atención que “el odio no pertenece a ningún grupo en particular”. Asimismo, no había pensado que un chiste pueda tener un calado de odio, al menos no ha sido nunca esa mi intención». Guillermo Hierrezuelo, educador.

«El discurso de odio abarca desde comentarios discriminatorios hasta actos de violencia física. Estos últimos son los más graves. Sin embargo, no debemos dejar de lado ni etiquetar como tonterías los



primeros. Es importante que todos sean perseguidos y denunciados».
María Erice, joven participante en grupo de mediación.

También se les pidió que aportaran alguna idea sobre qué cuestiones tiene que cambiar, cada cual, en su día a día para no promover mensajes que pueden estar en la base de los discursos de odio. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«A modo de conclusión, entiendo que se deben tomar medidas de concienciación y empoderamiento de la sociedad, que van desde el apoyo de los estudios humanísticos y artísticos, como la filosofía, la historia, la música,...que fortalezcan la capacidad de reflexión de la ciudadanía de hoy y de mañana (a saber qué retos deberemos afrontar), a apostar por el estudio de los diferentes lenguajes (literatura, cine, RRSS,...) para que cada individuo pueda tener base y criterio, bien como receptores o emisores, desde la absoluta libertad de expresión, tanto para crear contenidos como para interpretarlos y reinterpretarlos». Carlota Martín, educadora.

«A veces, ni siquiera somos conscientes de que con nuestras palabras podemos estar siendo ofensivos con otras personas. Lo veo con mi alumnado, cuando usan expresiones como “fui a comprar al moro”, a lo que yo contesto, “ah, te refieres al bazar marroquí”. Y es igual con muchas expresiones que llevamos mucho tiempo oyendo y repitiendo, sin ser conscientes de lo ofensivas que pueden llegar a ser». Juan José Romero, educador.

«Además, debo cuidar los mensajes que transmito en las Redes Sociales, para que no se malinterpreten ni puedan generar reacciones negativas de odio. Hay que cuidar la literatura escrita en todos los mensajes. Pero sobre todo hay que cambiar el tratamiento que los medios de comunicación ofrecen sobre los inmigrantes y las personas sin hogar, ya que a veces les culpabiliza de su situación». Guillermo Hierrezuelo, educador.

«Todos podemos poner de nuestra parte para reducir los mensajes de discurso de odio. A nivel personal, valoro que ciertas creencias, es decir estereotipos, que pueda tener, deberían ser cambiados, ya que realmente son infundados y no se ajustan a la realidad. Evitar reír algún tipo de chiste sería también otra forma de paralizar la divulgación de ese mensaje, de cuya transmisión, en muchas ocasiones, no nos damos cuenta». María Erice, joven participante en grupo de mediación.

Para terminar este bloque de contenidos se pidió una reflexión de carácter más práctico, para que comentaran en qué medida podría,

cada cual, integrar estas ideas sobre análisis de las causas en su práctica cotidiana. Algunas de las aportaciones más destacadas son las siguientes:

«En relación a de qué modo podría integrar estas ideas en mi práctica educativa, además de usar el rebobinado en clase cuando detecte algún comentario que pueda generar odio, daré una charla a mi alumnado sobre el rebobinado. Para explicar este concepto, me apoyaré en el artículo de El País “Rewind”, el proyecto de unos estudiantes españoles para ‘deshacer’ el odio en redes sociales, que compartiré con mi alumnado a través del Google Classroom corporativo. Aprovecharé esa misma publicación en Classroom para ilustrar la explicación anterior con el siguiente ejemplo que también haré llegar a mi alumnado: se trata del vídeo de YouTube (Barcelona) “Hate Interrupter Teams: Rebobina / Rewind” cuyo enlace es <https://youtu.be/myvMMEE0-w0> ». Antonio Muñoz, educador.

«Establecer una dinámica en la que cada alumno exponga un estereotipo/creencia que tenga acerca de x colectivo e intente racionalizarlo. Así, a través de una reflexión grupal, se llegaría a la conclusión de que estos



ANEXOS



A. Tablas de datos sobre jóvenes participantes en grupos de mediación.

Enfoque de prevención	Observación Sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	33,33%	40,00%	60,00%	1
Importancia a las condiciones socioeconómicas y socioculturales. La mayoría de las acciones educativas tienen como base el diálogo y el desarrollo del sentido crítico. Además, se desarrollan actividades orientadas hacia el desarrollo comunitario.		50,00%	40,00%	2
Tiene como base la interacción sistémica y cambiante entre las características personales con las del contexto. Pone el foco en favorecer que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida y mejorar su capacidad de resiliencia.		10,00%		

Enfoque de juventudes				
Presenta el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación, cuidado, protección, etc. de la población juvenil.	70,00%		100,00 %	entre 1 y 2
Se promueve que los jóvenes participen en la educación y desarrollo de otros jóvenes.	30,00%	33,33%	63,33%	1
Habla de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.		66,67%	36,67%	2
Grupos intergeneracionales diversos participan de forma activa intercambiando saberes y experiencias, utilizando estrategias de construcción colectiva.				

Modelos/ Metodologías Pedagógicas.				
Educación clásica, tradicional Acompañamiento basado, principalmente, en consejo de la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente	50,00%		100,00 %	entre 1 y 3
Acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente.	50,00%	46,15%	80,76%	1
Acompañamiento basado, principalmente, supervisión de la persona adulta, experta, en el proceso de aprendizaje. Adulto gestor, facilitador		46,15%	11,54%	2
Acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua. Comunidad de aprendizaje, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales y mediación dialógica.		7,69%	7,70%	3

ODS				
Desconoce la existencia de una agenda mundial para el desarrollo	88,89%		100,00 %	entre 1 y 3
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo, pero no da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	11,11%	57,14%	57,14%	1
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo y da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.			11,11%	2
Tiene conciencia de que su trabajo está relacionado con una agenda global para el desarrollo, hasta ubicar sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030.		42,86%	31,75%	3



	Observación Sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Enfoque de prevención				
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	33,33%	40,00%	60,00%	1

Equidad de género				
No es consciente de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad	38,46%		100,00 %	entre 1 y 3
Considera que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas. Se desarrollan intervenciones de género puntuales, promueven cambios superficiales, huyen del conflicto	61,54%	18,15%	18,15%	1
Admite la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres. Cuestionamiento de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.)		54,55%	47,60%	2
Defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas. acciones para la transformación de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.)		27,29%	34,25%	3

Análisis crítico de la información y uso de RRSS				
Reenvía mensajes sin analizar consecuencias. No consultan fuentes	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Reenvía mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias. Desconfía de algunas noticias sensacionalistas	33,30%	33,33%	33,33%	1
Contrasta noticias, consulta fuentes y verifica información en páginas de desmentidos		66,67%	66,67%	2
Participa en grupos y espacios de análisis de información para verificación				

Cultura de paz y el valor de la diversidad.				
Valoración positiva la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la fuerza. Preocupación por la seguridad personal y la supervivencia.			18,18%	Igual
Valora la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la imposición. Preocupación por la seguridad y la supervivencia de familia, amistades ...	66,67%	18,18%	81,82%	entre 1 y 2
Estilo de liderazgo facilitador/a. Resolución pacífica de los conflictos. Importancia del diálogo, el valor de la diversidad, y el cumplimiento de los DDHH.	33,33%	54,55%	54,55%	1
Crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH. Importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos		27,27%	27,27%	2

Enfoque medioambiental.				
Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias exclusivas a elementos bióticos de la naturaleza y el entorno más inmediato	66,67%	9,09%	9,09%	Igual
Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias a elementos vivos y no vivos de a la naturaleza y el entorno más inmediato	33,33%	36,36%	90,91%	entre 1 y 3

	Observación Sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Enfoque de prevención				
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	33,33%	40,00%	60,00%	1
Considera que vivimos en un entorno ecosocial que está interconectado de forma sistémica; teniendo en cuenta elementos del macro y microcosmos en el ecosistema		36,36%	33,33%	1
Cuestionamiento de sistema socio ambiental. Análisis crítico de problemas. Descentralización, bioregionalismo, comunitarismo, equidad social. Decrecimiento		18,18%	51,51%	2
			6,07%	3

Participación y asignación de roles y responsabilidades				
Entiende que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones	53,85%	9,09%	9,09%	Igual
Intenta participar en grupos de autoridad	30,77%	27,27%	90,91%	entre 1 y 3
Crítica que los grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y fomenta que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones	15,38%	36,36%	39,16%	1
Promueve la existencia y participa de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal		27,27%	26,58%	2
			25,17%	3

Integración de los planes de prevención				
No menciona que se desarrollen actuaciones de prevención de los discursos de odio e intolerancia	100,00%			
Desarrollo de intervenciones puntuales de prevención de los discursos de odio e intolerancia		100,00%	100,00 %	1
Plan de prevención de discursos de odio. Mejorable su transversalización				
Plan de acción integrado en la arquitectura social del centro				

Identificar mensajes de odio y a intervenir para reducir su propagación				
No se identifican mensajes de odio ni de condescendencia	46,15%	6,67%	6,67%	Igual
Se identifican los mensajes odio de mayor gravedad o consecuencias negativas	46,15%	20,00%	93,33%	entre 1 y 3
Se identifican micromachismos y microracismos	7,69%	53,33%	32,31%	1
Se consultan páginas de verificación de mensajes que promueven el odio y la intolerancia		20,00%	37,94%	2
			23,08%	3

Manejo de mensajes recibidos				
No conocen la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación	77,78%		100,00 %	entre 1 y 3
Conocen la existencia de protocolos de denuncia	22,22%	41,67%	58,33%	1
Conocen la existencia de páginas para verificar bulos		33,33%	25,00%	2
Usan los protocolos de denuncia y/o las páginas de desmentidos		25,00%	16,67%	3

Enfoque EpD				
Las acciones se centran en la sensibilización social y captación de fondos. Se sensibiliza y ofrece información sobre los problemas concretos sin atender a las causas.	71,43%		100,00 %	entre 1 y 2
En las acciones se incorporan los "problemas mundiales". Se habla de las causas de los problemas y busca la toma de conciencia, crítica y solidaria.	28,57%	33,33%	61,90%	1

	Observación Sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Enfoque de prevención				
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	33,33%	40,00%	60,00%	1
Carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH. Compromiso y la acción para la transformación social. Incidencia política sobre temas locales y globales.		66,67%	38,10%	2
Acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores. "Otro mundo es posible y necesario". Búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos. Educación crítica y emancipadora.				

Lenguaje inclusivo				
Usa lenguaje no inclusivo.	100,00%	14,29%	14,29%	Igual
En ocasiones utiliza matices y expresiones que favorecen la visibilidad de hombres y mujeres o de niños y niñas en las acciones.		50,00%	85,71%	entre 1 y 3
Utiliza un lenguaje inclusivo en el que incluye genéricos y datos diferenciados según sexo.		21,43%	49,99%	1
Presenta y visibiliza a todas las personas y colectivos, por lo que describe elementos que señalan la diversidad de los grupos.		14,29%	21,43%	2
			14,29%	3

B. Tablas de datos. Sobre jóvenes participantes en sensibilización.

	Observación sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Protocolo de denuncia y derivación				
No sabe cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conoce la existencia de algún recurso, del que no da certezas)	66,67%		100,00 %	entre 1 y 2
Conoce más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, así como la existencia de ... para denunciar en RRSS.	33,33%	44,44%	77,77%	1
Cuenta con herramientas para saber dónde derivar (bases de datos) en caso de vulneración de DDHH y actúa derivando.		44,44%	22,22%	2
Desarrolla medidas complementarias a la derivación con apoyo directo a víctimas.		11,11%		

Confianza percibida				
No saben a quién recurrir en situaciones de acoso y discriminación	50,00%		100,00 %	entre 1 y 2
Recurren a educadores/as concretos	50,00%	37,50%	62,50%	1
Conocen de la existencia de un grupo de mediación y sus funciones		25,00%	37,50%	2
Participan o promueven grupos de mediación		37,50%		

Manejo de mensajes recibidos				
No conocen la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación	77,78%		100,00 %	entre 1 y 2
Conocen la existencia de protocolos de denuncia	22,22%	61,54%	83,76%	1
Conocen la existencia de páginas para verificar bulos		38,46%	16,24%	2
Usan los protocolos de denuncia y/o las páginas de desmentidos				

C. Tabla resultados formación online.

ODS	Observación sobre GM			
	Al inicio	Al finalizar		
Desconoce la existencia de una agenda mundial para el desarrollo	16,66%	11,11%	5,55%	Igual
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo, pero no da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	83,44%	11,11%	94,45%	1 y 2
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo y da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.		33,33%	38,9%	1
Tiene conciencia de que su trabajo está relacionado con una agenda global para el desarrollo, hasta ubicar sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030.		55,55%	55,55%	2

Enfoque de prevención				
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	16,66%	11,11%	5,55%	Igual
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	16,66%	11,11%	94,45%	1 y 2
Importancia a las condiciones socioeconómicas y socioculturales. La mayoría de las acciones educativas tienen como base el diálogo y el desarrollo del sentido crítico. Además, se desarrollan actividades orientadas hacia el desarrollo comunitario.	66,66%	22,22%	55,55%	1
Tiene como base la interacción sistémica y cambiante entre las características personales con las del contexto. Pone el foco en favorecer que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida y mejorar su capacidad de resiliencia.		55,55%	38,9%	2

Medidas de denuncia, derivación y apoyo				
No sabe cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conoce la existencia de algún recurso, del que no da certezas)	66,66%			
Conoce más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, así como la existencia de ... para denunciar en RRSS.	33,33%	25%	100%	entre 1 y 2
Cuenta con herramientas para saber dónde derivar (bases de datos) en caso de vulneración de DDHH y actúa derivando.		62,5%	37,5%	1
Desarrolla medidas complementarias a la derivación como apoyo directo a víctimas.		12,5%	62,55	1 y 2

Modelos/ Metodologías Pedagógicas.				
Educación clásica, tradicional Acompañamiento basado, principalmente, en consejo de la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente	33,33%			
Acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente.		12,5%	100%	entre 1 y 2
Acompañamiento basado, principalmente, supervisión de la persona adulta, experta, en el proceso de aprendizaje. Adulto gestor, facilitador	16,66%	12,5%	37,5%	1
Acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua. Comunidad de aprendizaje, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales y mediación dialógica.	50%	75%	62,5%	2

Análisis crítico de la información y uso de RRSS				
Reenvía mensajes sin analizar consecuencias. No consultan fuentes	16,66%			
Reenvía mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias. Desconfía de algunas noticias sensacionalistas	33,33%	12,5%	100%	entre 1 y 2

Contrasta noticias, consulta fuentes y verifica información en páginas de desmentidos	50%	75%	70,83 %	1
Participa en grupos y espacios de análisis de información para verificación		12,5%	29,17 %	2

Cultura de paz y el valor de la diversidad.

Valoración positiva la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la fuerza. Preocupación por la seguridad personal y la supervivencia.	16,66%	11,11%	11,11%	igual
Valora la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la imposición. Preocupación por la seguridad y la supervivencia de familia, amistades ...	16,66%	11,11%	88,89 %	entre 1 y 2
Estilo de liderazgo facilitador/a. Resolución pacífica de los conflictos. Importancia del diálogo, el valor de la diversidad, y el cumplimiento de los DDHH.	33,33%	22,22%	22,22 %	1
Crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH. Importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos	33,33%	55,55%	66,67 %	2

Participación y asignación de roles y responsabilidades

Entiende que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones	28,57%	11,11%	11,11%	igual
Intenta participar en grupos de autoridad	28,57%	22,22%	88,89 %	entre 1 y 2
Crítica que los grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y fomenta que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones	14,29%	22,22%	30,15 %	1
Promueve la existencia y participa de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal	42,86%	44,44%	58,74 %	2

Enfoque de juventudes

Presenta el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación, cuidado, protección, etc. de la población juvenil.	25%	11,11%	11,11%	igual
Se promueve que los jóvenes participen en la educación y desarrollo de otros jóvenes.	25%	22,22%	88,89 %	entre 1 y 2
Habla de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.	25%	22,22%	19,44 %	1
Grupos intergeneracionales diversos participan de forma activa intercambiando saberes y experiencias, utilizando estrategias de construcción colectiva.	25%	44,44%	69,45 %	2

Enfoque EpD

Las acciones se centran en la sensibilización social y captación de fondos. Se sensibiliza y ofrece información sobre los problemas concretos sin atender a las causas.	16,66%	11,11%	22,22 %	igual
En las acciones se incorporan los "problemas mundiales". Se habla de las causas de los problemas y busca la toma de conciencia, crítica y solidaria.	66,66%	11,11%	77,78 %	entre 1 y 3
Carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH. Compromiso y la acción para la transformación social. Incidencia política sobre temas locales y globales.	16,66%	44,44%	16,67 %	1
Acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores. "Otro mundo es posible y necesario". Búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos. Educación crítica y emancipadora.		33,33%	61,11 %	2 y 3

Equidad de género

No es consciente de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad	14,29%			
Considera que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas. Se desarrollan intervenciones de género puntuales, promueven cambios superficiales, huyen del conflicto	14,29%	22,22%	100%	entre 1 y 2

Admite la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres. Cuestionamiento de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.)	14,29%	11,11%	17,45 %	1
Defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas. acciones para la transformación de los mandatos de género (control en pareja, reputación, etc.)	57,14%	66,66%	82,55 %	2

Enfoque medio ambiental.

Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias exclusivas a elementos bióticos de la naturaleza y el entorno más inmediato	20%			
Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias a elementos vivos y no vivos de a la naturaleza y el entorno más inmediato	40%	33,33%	100%	entre 1 y 2
Considera que vivimos en un entorno ecosocial que está interconectado de forma sistémica; teniendo en cuenta elementos del macro y microcosmos en el ecosistema		16,66%	67,32 %	1
Cuestionamiento de sistema socio ambiental. Análisis crítico de problemas. Descentralización, bioregionalismo, comunitarismo, equidad social. Decrecimiento	40%	50%	32,68 %	2

Valoración	Total
1	
2	
3	
4	
5	16,7%
6	83,3%

D. Tabla de resultados valoración del proyecto.

Sexo	
Mujer	62,5%
Hombre	37,5%

Identificar mensajes de odio y a intervenir para reducir su propagación	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
No se identifican mensajes de odio ni de condescendencia	55,56%	25,00%	46,15%	*	9,09%		6,25%	
Se identifican los mensajes odio de mayor gravedad o consecuencias negativas	33,33%	75,00%	46,15%	*	27,27%	20,00%	25,00%	
Se identifican micromachismos y microracismos	11,11%		7,69%	*	45,45%	60,00%	50,00%	*
Se consultan páginas de verificación de mensajes que promueven el odio y la intolerancia					18,18%	20,00%	18,75%	

ODS	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Desconoce la existencia de una agenda mundial para el desarrollo	44,44%	75,00%	53,85%	*	9,09%		6,67%	
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo, pero no da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	33,33%	25,00%	30,77%		27,27%	50,00%	33,33%	*
Conoce que existe una agenda mundial para el desarrollo y da detalles suficientes de objetivos y/o líneas de actuación.	11,11%		7,69%	*	27,27%	25,00%	26,67%	
Tiene conciencia de que su trabajo está relacionado con una agenda global para el desarrollo, hasta ubicar sus acciones dentro de la carta de DDHH y de las metas de la agenda 2030.	11,11%		7,69%	*	36,36%	25,00%	33,33%	

Enfoque de prevención	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Énfasis en el contexto y la importancia de transmitir conocimiento para promover estilos de vida sanos. La mayoría de las acciones se centran en explicar y contenido.	57,14%	40,00%	50,00%	*	11,11%		7,69%	*
Énfasis en los efectos o consecuencias. La mayoría de las acciones se centran en informar de las consecuencias negativas de las acciones y disuadir para que no se produzcan las conductas de riesgo.	42,86%	60,00%	50,00%	*	11,11%		7,69%	*
Importancia a las condiciones socioeconómicas y socioculturales. La mayoría de las acciones educativas tienen como base el diálogo y el desarrollo del sentido crítico. Además, se desarrollan actividades orientadas hacia el desarrollo comunitario.					55,56%	75,00%	61,54%	*
Tiene como base la interacción sistémica y cambiante entre las características personales con las del contexto. Pone el foco en favorecer que cada persona pueda adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida y mejorar su capacidad de resiliencia.					22,22%	25,00%	23,08%	

Protocolo de denuncia y derivación	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
No sé cómo dar apoyo (más allá de apoyo moral), ni derivar a servicios (o tan solo conocía la existencia de algún recurso, del que no se mucho más que de su existencia)	55,56%	75,00%	61,54%	*	7,69%		5,88%	
Conoce más de dos recursos y/o teléfonos de derivación a los que recurrir, así como la existencia de ... para denunciar en RRSS.	33,33%	25,00%	30,77%		15,38%		11,76%	*
Cuento con herramientas para saber dónde derivar (bases de datos) en caso de vulneración de DDHH y actúo derivando.	11,11%		7,69%	*	38,46%	75,00%	47,06%	*

Realizan actividades que tiene como objeto desarrolla medidas complementarias a la derivación como apoyo directo a víctimas	0,00		0,00		38,46%	25,00%	35,29%	*
---	------	--	------	--	--------	--------	--------	---

	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Modelos/ Metodologías Pedagógicas.								
Educación clásica, tradicional Acompañamiento basado, principalmente, en consejo de la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente	50,00%	25,00%	41,67%	*	12,50%		8,33%	*
Acompañamiento basado, principalmente, en la advertencia de los riesgos que expone la persona adulta, experta. Adulto autocrático, benevolente.	50,00%	75,00%	58,33%	*	12,50%		8,33%	*
Acompañamiento basado, principalmente, supervisión de la persona adulta, experta, en el proceso de aprendizaje. Adulto gestor, facilitador					25,00%	75,00%	41,67%	*
Acompañamiento basado en el diálogo como fuente de crecimiento de educador y educando, que intercambia los papeles de forma continua. Comunidad de aprendizaje, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales y mediación dialógica.					50,00%	25,00%	41,67%	*

	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Análisis crítico de la información y uso de RRSS								
Reenvía mensajes sin analizar consecuencias. No consultan fuentes	55,56%	75,00%	61,54%	*	11,11%		8,33%	*
Reenvía mensajes de personas conocidas sin analizar consecuencias. Desconfía de algunas noticias sensacionalistas	33,33%	25,00%	30,77%		22,22%		16,67%	*
Contrasta noticias, consulta fuentes y verifica información en páginas de desmentidos	11,11%		7,69%	*	55,56%	100%	66,67%	*
Participa en grupos y espacios de análisis de información para verificación					11,11%		8,33%	*

	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Cultura de paz y el valor de la diversidad								
Valoración positiva la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la fuerza. Preocupación por la seguridad personal y la supervivencia.	42,86%	40,00%	41,67%		12,50%		8,33%	*
Valora la uniformidad. Resolución de los conflictos a través de la imposición. Preocupación por la seguridad y la supervivencia de familia, amistades ...	28,57%	60,00%	41,67%	*	12,50%		8,33%	*
Estilo de liderazgo facilitador/a. Resolución pacífica de los conflictos. Importancia del diálogo, el valor de la diversidad, y el cumplimiento de los DDHH.	14,29%		8,33%	*	62,50%	75,00%	66,67%	*
Crítica al sistema encaminada a la transformación con propuestas basadas en el enfoque de DDHH. Importancia del establecimiento de sinergias con grupos diversos	14,29%		8,33%	*	12,50%	25,00%	16,67%	*

	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Participación y asignación de roles y responsabilidades								
Entiende que las figuras de autoridad deben tomar las decisiones	50,00%	40,00%	46,67%		12,50%		8,33%	*
Intenta participar en grupos de autoridad	40,00%	60,00%	46,67%	*	25,00%		16,67%	*
Crítica que los grupos de autoridad estén formados mayoritariamente por hombres y fomenta que participen jóvenes y mujeres, en igualdad de condiciones	10,00%		6,67%	*	25,00%	25,00%	25,00%	
Promueve la existencia y participa de forma activa en grupos que fomentan la toma de decisiones horizontal			0,00		37,50%	75,00%	50,00%	*

	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Enfoque de juventudes								

Presenta el trabajo con jóvenes desde una concepción vertical que deben asumir personas adultas para la educación, cuidado, protección, etc. de la población juvenil.	14,29%		8,33%	*	12,50%		8,33%	*
Se promueve que los jóvenes participen en la educación y desarrollo de otros jóvenes.	71,43%	20,00%	50,00%	*	12,50%		8,33%	*
Habla de la juventud como un grupo diverso y heterogéneo que tiene el derecho de participar y actuar sobre su entorno.	14,29%	60,00%	33,33%	*	37,50%	25,00%	33,33%	*
Grupos intergeneracionales diversos participan de forma activa intercambiando saberes y experiencias, utilizando estrategias de construcción colectiva.		20,00%	8,33%	*	37,50%	75,00%	50,00%	*

Enfoque EpD	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Las acciones se centran en la sensibilización social y captación de fondos. Se sensibiliza y ofrece información sobre los problemas concretos sin atender a las causas.	50,00%		36,36%	*	11,11%		7,69%	*
En las acciones se incorporan los "problemas mundiales". Se habla de las causas de los problemas y busca la toma de conciencia, crítica y solidaria.	50,00%	100,00%	63,64%	*	11,11%		7,69%	*
Carácter interdependiente de la respuesta con enfoque de DDHH. Compromiso y la acción para la transformación social. Incidencia política sobre temas locales y globales.					55,56%	75,00%	61,54%	*
Acciones encaminadas a la participación social activa y generación de sinergias entre actores. "Otro mundo es posible y necesario". Búsqueda de la transformación personal y colectiva hacia modelos contrahegemónicos. Educación crítica y emancipadora.					22,22%	25,00%	23,08%	

Equidad de género	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
No es consciente de que el hecho de nacer hombre o mujer condiciona la vida de las personas en nuestra sociedad	40,00%	40,00%	40,00%					
Considera que el hecho de ser mujer u hombre puede condicionar la vida personal y/o profesional de las personas	40,00%	60,00%	46,67%	*	12,50%		8,33%	*
Admite la existencia de presiones sociales para orientar la multiplicidad de formas de vida en función de lo que se espera de hombres y mujeres	10,00%		6,67%	*	50,00%	25,00%	41,67%	*
Defiende la capacidad de las personas para elegir con libertad las características de su vida más allá de los mandatos de género y valora la experiencia de personas que se han enfrentado a los mandatos de género en el curso de sus vidas	10,00%		6,67%	*	37,50%	75,00%	50,00%	*

Enfoque medio ambiental	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias exclusivas a elementos bióticos de la naturaleza y el entorno más inmediato	36,36%	25,00%	33,33%	*	12,50%		8,33%	*
Intervenciones sobre medio ambiente se realizan de forma puntual y tienen referencias a elementos vivos y no vivos de a la naturaleza y el entorno más inmediato	36,36%	75,00%	46,67%	*	25,00%		16,67%	*
Considera que vivimos en un entorno ecosocial que está interconectado de forma sistémica; teniendo en cuenta elementos del macro y microcosmos en el ecosistema	18,18%		13,33%	*	25,00%	25,00%	25,00%	
Cuestionamiento de sistema socio ambiental. Análisis crítico de problemas. Descentralización, bioregionalismo, comunitarismo, equidad social. Decrecimiento	9,09%		6,67%	*	37,50%	75,00%	50,00%	*

Manejo de mensajes recibidos	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
No conocen la existencia de protocolos de denuncia ni de verificación	62,50%	40,00%	53,85%	*				
Conocen la existencia de protocolos de denuncia	37,50%	60,00%	46,15%	*	25,00%	20,00%	23,08%	
Conocen la existencia de páginas para verificar bulos					37,50%	20,00%	30,77%	*

Usan los protocolos de denuncia y/o las páginas de desmentidos					37,50%	60,00%	46,15%	*
--	--	--	--	--	--------	--------	--------	---

Confianza percibida	Al inicio			DG	Al finalizar			DG
	M	H	Total		M	H	Total	
No saben a quién recurrir en situaciones de acoso y discriminación	20,00%		14,29%	*				
Recurren a educadores/as concretos	50,00%	25,00%	42,86%	*	25,00%	20,00%	23,08%	
Conocen de la existencia de un grupo de mediación y sus funciones	20,00%	75,00%	35,71%	*	25,00%	20,00%	23,08%	
Participan o promueven grupos de mediación	10,00%		7,14%	*	50,00%	60,00%	53,85%	*

Valora el proyecto en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima.

	M	H	Total	DG
1				
2				
3				
4				
5	60,00%	33,33%	50,00%	*
6	40,00%	66,67%	50,00%	*

Valora en una escala la el nivel de satisfacción de los y las jóvenes MEDIADORES en la participación en un proceso de creación y desarrollo de estrategias didácticas preventivas, en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima.

	M	H	Total	DG
1				
2				
3				
4				
5	20,00%	33,33%	25,00%	*
6	80,00%	66,67%	75,00%	*

Valora en una escala la el nivel de satisfacción de los y las jóvenes que han sido sensibilizados durante el proyecto, en una escala de 1 a 6, donde 6 es la puntuación máxima.

	M	H	Total	DG
1				
2				
3				
4				
5	60,00%	33,33%	50,00%	*
6	40,00%	66,67%	50,00%	*

E. Tabla resumen de análisis de Planes de Convivencia

Fecha	Descripción	TOTAL
aceptación		24
acoso	incluye también bullying, ciberacoso y cyberbullying	142
agresión	agresión de forma genérica	55
agresión verbal	Incluye también insulto y humillación	48
agresión física		27
apoyo		47
armonía		5
autoconocimiento		4
autocontrol		6
autoestima		10
competente	confianza en las propias competencias. Excluye "competencias básicas" y "órgano competente"	2
compromiso	palabra compromiso de forma genérica. Incluye Compromiso educativo y Compromiso de convivencia	196
confianza		21
corresponsabilidad	se incluye "responsabilidad compartida"	19
cuidados	se excluye cuidado de objetos	49
cultura de paz		36
deberes	obligación. Se excluyen derivados de la palabra "deber" cuando esta puede ser sustituida por "poder" y "educación obligatoria"	145
derechos humanos		6
dignidad	dignidad de la persona	9
disciplina	control / orden / disciplina. Se excluyen órdenes legislativas, disciplina sinónimo de materia y orden de enumeración	340
discriminación		39
diversidad		41
equidad		5
exclusión		11
filosofía	creencias	5
generosidad	compasión	2
guía		12
género		79
honra	incluye honor	6
igualdad		56
intolerancia		2
justicia		14
lenguaje		7
liderazgo		3
mensajes		5
obediencia		2
participación	palabra participación y derivadas, de forma genérica	111
participación de las familias	participación familiar	51
participación juvenil	participación específica del alumnado	76
pertenencia	que forma parte de un grupo o colectivo	15
prevención		124
protección	incluye proteger. Se excluye "protección de datos"	60
reglamento		48
respeto		174
responsabilidad	responsabilidad personal. Se excluye "responsable" cuando hace referencia a una función que desempeña una persona (responsable del servicio de).	79
riesgo	situación de riesgo	40
rumor		1
seguridad		39

sinergia		1
tolerancia		16
tradición		3
uniformidad	unidad/ uniformidad. se excluye la palabra Unidad si hace referencia a unidad didáctica o equipo de trabajo (unidad de promoción...).	23
verdad		3
vocación	desarrollo de Carrera. Se incluye Servicio	10
víctima		49
ética		6



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

