



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA**

AUTORA: Sara Alejos Valdivieso

TUTORA: Judith Quintano Nieto

Palencia, 22 de junio de 2021



RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se ha realizado en base a una recopilación teórica sobre la Educación para el Desarrollo, presentándose diferentes definiciones de esta, así como la evolución que esta ha sufrido a lo largo de los años hasta la actualidad. Se presenta por otro lado la Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, centrándose en los tipos de educación que engloban a esta y su papel en el sistema escolar haciendo hincapié en la necesidad de incorporación de este tipo de educación en los currículos escolares. La segunda parte del trabajo presenta una investigación en educación, en la que a través del diseño de un cuestionario que cumplimenta profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, se pretenden conocer los contenidos que abordan sobre EpD, en qué espacios los trabajan, los beneficios que estos dan al alumnado y el tipo de formación que tiene el profesorado en cuanto a este tema. Los datos ponen de manifiesto que, aunque cada vez esos contenidos son más contemplados, es necesario incorporarlos con más profundidad, y para ello el profesorado requiere más formación.

Palabras clave

Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía, Sistema Escolar.

ABSTRACT

This master's thesis has been carried out based on a theoretical compilation on Education for Development, presenting different definitions of it, as well as the evolution that it has experimented over the years to the present. On the other hand, Education for Citizenship is presented from the perspective of Education for Development, focusing on the types of education that include this one and its role in the educational system, emphasizing the need to incorporate this type of education in school curricula. The second part of this work, an investigation in education was presented in which, through the design of a questionnaire that teachers of Primary Education and Pre-school Education fill out, it is intended to know the contents that address about Education for Development, in which spaces they are worked, the benefits that these contents give students and the type of training that teachers have with regard to this subject. The data show that, although these contents are increasingly contemplated, it is necessary to incorporate them in more depth, and, according to them, the teaching staff requires more training.

Key words

Education for Development, Education for Citizenship, educational system

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	7
4.1.1. <i>¿Qué es la Educación para el Desarrollo?</i>	7
4.1.2. <i>Evolución de la Educación para el Desarrollo</i>	10
4.1.3. <i>Objetivos del Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible</i>	14
4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EPD	17
4.2.1. <i>La Educación Global</i>	17
4.2.2. <i>Educación Para la Ciudadanía</i>	19
4.2.3. <i>Educación para la Ciudadanía: identidad propia o transversalidad</i>	20
4.2.4. <i>Currículum y educación ciudadana</i>	21
5. METODOLOGÍA	24
5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	27
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	28
6.1. DATOS GENERALES	28
6.2. CONTENIDOS EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	30
6.3. VALORACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
9. ANEXOS	51

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Máster se aborda el concepto de Educación para el Desarrollo (EpD) desde diferentes definiciones y perspectivas (Celorio y Argibay, 2005; Camacho et al., 2010; UNESCO, 1974; Cruz Roja Juventud, 2009) para poder contemplar su significado de forma completa.

Seguidamente se contemplan una serie de conceptos que se considera esencial destacar para poder entender todo el proceso y trabajo que realiza la EpD. Además, para comprender cómo hemos llegado a la concepción actual, se expone la evolución de la EpD a lo largo de los años, observando cómo ha ido cambiando a la vez que lo hacia la sociedad, todo con el fin de paliar las necesidades de cada tiempo. En este apartado se han conocido las diferentes generaciones por las que ha pasado la EpD, tomando como referencia a Argibay y Celorio (2005), Cano (2004) y Mesa (2004).

Además, en el momento actual, es imprescindible vincular la EpD con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) evaluados en 2015, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nuevos retos políticos, ambientales, sociales y también educativos desde un enfoque de sostenibilidad y justicia social.

Dado que este TFM se ubica en el ámbito educativo, se dedicará un apartado social que vincula EpD con la Educación para la Ciudadanía (EpC), haciendo especial referencia a la Educación Global (EG) o la educación para la Ciudadanía Mundial (ECM).

La segunda parte del trabajo se centra en conocer la presencia que tiene la EpC en el ámbito escolar, primero desde los aspectos teóricos y legislativos, para posteriormente conocer este aspecto en una comunidad educativa real. Para ello se ha realizado una investigación mediante la técnica encuesta, gracias a la que el equipo docente de dos centros de Educación Infantil y Primaria ha cumplimentado un cuestionario que arroja datos que posteriormente se han analizado.

La pretensión de esta parte del estudio era conocer la presencia que la EpD tiene en los centros educativos, cómo la aborda el profesorado, en qué espacios y de qué manera se realiza. Además, también ha sido interesante conocer la formación que tiene el profesorado en esta temática.

Todo el trabajo, pone de manifiesto la importancia de incorporar contenidos y metodologías que compartan los objetivos de la EpD, aspectos que son imprescindibles para transformar las realidades educativas y sociales en otras formas de ser y estar en el mundo que garanticen una vida democrática basada en el respeto y la justicia social.

2. FINALIDAD - OBJETIVOS

Objetivo general

- Visibilizar la importancia que tiene la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial en el ámbito escolar.

Objetivos específicos

- Exponer los aspectos teóricos y legislativos que defienden el sentido y pretensión de la EpD.
- Conocer la presencia que tiene la EpD en el ámbito escolar y los beneficios que aporta.
- Conocer cómo se abordan los contenidos de EpD en un contexto educativo concreto.
- Defender la importancia de la formación del profesorado en aspectos relacionados con la EpD para ponerlo en práctica en las distintas acciones educativas.

3. JUSTIFICACIÓN

Tras hacer una lectura de varios documentos sobre EpD, la evolución de esta y la forma en la que se abordan estos contenidos en el ámbito educativo hoy en día, creí importante conocer en profundidad el proceso que ha tenido la EpD desde sus inicios hasta la actualidad realizando su labor en los centros escolares y poder valorar y comparar la teoría que explican los textos con la realidad en las aulas. Considerando que todo ello, además de aumentar mis conocimientos respecto a la temática, iba a ofrecer una visión real de la presencia de la EpD desde los testimonios de docentes en activo. Es por ello, que una vez ubicada en las prácticas decidí solicitar la colaboración

del personal docente del profesorado de dos CEIP de la provincia de Palencia, centros en los que realice el prácticum de esta especialidad.

Para entender el trabajo realizado es necesario empezar por conocer la definición de educación para el desarrollo (EpD), la cual es según la agencia española de cooperación internacional para el desarrollo (ACEID), un proceso socioeducativo continuado que, promoviendo una ciudadanía global, a la vez que crítica, responsable y comprometida con la lucha contra la pobreza y la exclusión, fomentando un desarrollo humano y sostenible respetando el cumplimiento pleno de los derechos humanos.

Como se observa, la EpD aglutina otros tipos de educación como la educación ambiental, la diversidad cultural y la igualdad entre personas, entre otros. Está vinculada al ámbito educativo ya que este se ve desde hace unos años como un instrumento para fomentar una convivencia pacífica, siendo la educación formal una de las maneras para transmitir los contenidos que abarca la EpD (Argibay et. al, 2009).

De hecho, las recomendaciones son que se incorporen a la realidad del centro acciones de EpD de forma regular, pues aparte de ser beneficiosa, es una de las herramientas para adaptarse a los constantes cambios personales, sociales y educativos, de forma que facilita la comprensión del mundo globalizado.

Para la realización de este Trabajo de Fin de Máster he puesto en práctica y desarrolla diferentes competencias referidas en el plan de estudios, como es relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, así como adquirir competencias y aprendizajes el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad, coincidiendo además con algunos de los contenidos que engloba la EpD.

Otra competencia que vinculo a mi trabajo es fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes, cuando se habla de EpD quizás desde la figura de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, se debe tener en cuenta las objeciones del alumnado.

También he analizado la presencia de contenidos de EpD en el ámbito escolar, la forma y frecuencia en abordar los temas, el nivel de formación del profesorado en este tema, etc., aspectos

que van a ser muy de utilidad para planificar las futuras prácticas educativas que espero realizar en mi futuro profesional.

El tema que he trabajado en este TFM tiene mucha importancia y vinculación con la especialidad de este Máster, Intervención Sociocomunitaria, bien desde la función no docente en los equipos y departamentos de orientación como en gran parte con los Ciclos de Formación Profesional en los que la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad tiene atribuida docencia, en los que muchos de los bloques de contenidos que contemplan la EpD están presentes.

Desde la citada familia profesional se precisa del trabajo con personas, y en algunas ocasiones con colectivos vulnerables como minorías étnicas, extranjeros o mujeres y menores en riesgo de exclusión, y adoptar este tipo de contenidos y abordarlos diariamente de forma personal y profesional es imprescindible para una correcta intervención.

Por otro lado, En cuanto a la figura del Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en el plano no docente, los contenidos de EpD son importantes para el trabajo que este debe tener en centros educativos, pues son una herramienta para mediar entre el alumnado y profesorado y fomentar una buena convivencia en el contexto escolar y poder interiorizarlo para potenciarlo en la vida cotidiana.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Educación para el Desarrollo

4.1.1. ¿Qué es la Educación para el Desarrollo?

Para un mejor entendimiento de la Educación para el Desarrollo (EpD), atendemos a algunas de las diferentes definiciones que se dan, como la de la UNESCO en su Conferencia General en noviembre de 1974, que la precisa como una educación orientada a la comprensión, la paz y la cooperación internacional, considerándola también como una educación referente a los derechos humanos y las libertades fundamentales de los sujetos.

Autores como Celorio y Argibay (2005) la definen como una cooperación solidaria haciendo partícipe de los DD. HH a toda la comunidad educativa. Haciendo hincapié en desarrollar una educación en valores para evitar la marginación.

Por su parte, Camacho et al. (2010), lo definen como un proceso educativo y de sensibilización con la intención de conseguir una mayor cooperación y solidaridad internacional en lo referente a Desarrollo.

Cruz Roja Juventud (2009) defiende que un denominador común puede ser que la educación se entienda como un proceso interactivo para la formación integral de personas. Una forma abierta a la participación y creativa que se encuentra orientada hacia el compromiso. Con la finalidad de crear conciencia de que existe desigualdad en cuanto a la riqueza y al poder. Así como de sus causas y consecuencias y de que somos los ciudadanos los encargados de construir unas estructuras más justas.

Muchos autores coinciden en que la EpD, se trata de una ciudadanía global, estando comprometida con los DD.HH. Camacho et al. (2010), afirman que la EpD tiene un carácter transformador en cuanto a los cambios que afectan a la sociedad y al concepto de desarrollo. La UNESCO (2016), da una definición sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) en la cual dice que tiende a aspirar a ser un factor vinculado a la transformación, en el que se inculcan los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes, las cuales los sujetos del proceso de educación necesitan para poder favorecer a un mundo más inclusivo, justo y pacífico.

Es gracias a estos compromisos mundiales, por los que se puede luchar para lograr validar las diferencias y desigualdades existentes en el mundo, aunque hoy en día quedan muchos aspectos por trabajar.

Para comprender lo que es la EpD, es necesario aclarar conceptos asociados, para ello se han tomado como referencia las definiciones que dan Celorio y López (2006) en el *Diccionario de Educación para el Desarrollo* expuestas en la Tabla 1.

Tabla 1

Conceptos vinculados a la Educación para el Desarrollo

Ciudadanía	Ser un ciudadano o ciudadana en el sentido legal y sociológico implica poder disfrutar de los derechos de ciudadanía necesarios para la agencia y la participación social y política” (Celorio y López, 2006; p.37).
Ciudadanía global	Habilitando el espacio de participación dentro del ámbito transnacional. Ante esta perspectiva se puede estructurar “propuestas políticas sobre modelos de democracia global y también la acción de los movimientos transnacionales de la sociedad civil” (Celorio y López, 2006; p. 40). Se crean ciudadanos y ciudadanas desde un sentido

	global a través de las experiencias de EpD, reconociéndose como sujetos pertenecientes a una comunidad global de iguales que se preocupan por temas colectivos y que reclaman ser protagonistas en procesos de desarrollo social y político.
La coeducación	La coeducación designa una manera de entender la educación existente entre niños y niñas. Los defensores de la coeducación siempre han sido personas que consideraban que los niños y niñas debían educarse conjuntamente y tener una educación equitativa. Supone y exige un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad, y tiene como objetivo, promover un desarrollo integral de la persona (Celorio y López, 2006, p.46).
Cooperación para el desarrollo	Según define este término la RAE. “Es la acción y el efecto de cooperar. Cooperar es obrar con otro u otros para el mismo fin” (Real Academia Española; 200, p.649). La cooperación para el desarrollo puede ser referida al conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas preparados para contribuir con personas, pueblos, regiones o países que requieren apoyos para contribuir a la mejora de su calidad de vida. Dentro de la Ayuda Oficial al Desarrollo se distinguen la Cooperación Financiera, la Cooperación Técnica, la Ayuda Alimentaria y la acción humanitaria (Dubois, 2002). Siendo una actividad compleja por la que se la diferencia el trabajo en varias áreas como técnico, financiero, cultural, político. Tanto en gobiernos, instituciones y asociaciones, ONGD o movimientos sociales de los países del Norte ponen sus esfuerzos para activar y motivar el desarrollo en comunidades, regiones o países pobres e intentar concienciar a los países del Norte como del Sur de lo necesario que puede ser colaborar para conseguir un mundo más justo.
Los Derechos Humanos	La EpD es la cooperación solidaria que hace partícipes a toda la comunidad educativa de los DDHH. Por Derechos Humanos se entiende que son aquellos derechos que pertenecen a todos los seres humanos por la mera razón de pertenecer al género humano.
La Educación Global	La necesidad de aprender a pensar y a transformar las injusticias de una forma que se participe de forma activa y consciente como ciudadanos y ciudadanas. A nivel de Europa, este concepto es partícipe de la dimensión global de la Educación para la Ciudadanía democrática y la interrelación existente de las diferentes tradiciones educativas ante temas como democracia, desarrollo, o DD. HH entre otros.

Los fines que pretende conseguir la EpD están enmarcados en un proyecto social, político, económico y cultural en el cual se contempla una mayor justicia social, equidad entre hombres y mujeres y el respeto que se crea el entorno y a los derechos fundamentales (Cruz Roja Juventud, 2009). Por lo que los fines van dirigidos a mejorar la comprensión de los problemas humanitarios.

- Propagar y promocionar la aplicación y defensa tanto de los Derechos Humanos como del Derecho Internacional Humanitario.
- Favorecer la igualdad de derechos, respetando las diferencias entre sociedades distintas y entre diferentes grupos culturales.

- Fomentar la cultura del respeto y de la igualdad, transmitiendo habilidades y actitudes que sean solidarias y tolerantes.

El objetivo que persigue la EpD es, según la Agencia Estatal de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), contar con ciudadanos más informados, más concienciados y que también sean más participativos. Para ello pretende trabajar desde distintos ámbitos entre los que destacan la educación “formal” (centros educativos y universidades), la “no formal” (espacios de ocio y tiempo libre...) y la “informal” (medios de comunicación, redes sociales...) tratando de impulsar un proceso educativo de evolución constante. La EpD lleva a cabo diferentes acciones, las cuales han de formar parte de acciones que deben estar planificadas y orientadas hacia públicos diferentes.

4.1.2. Evolución de la Educación para el Desarrollo

Como afirma Cano (2014), la EpD tiene un gran recorrido convirtiéndose en los últimos años en uno de los mecanismos de las políticas y estrategias definidas por los diversos actores de la cooperación y de la educación.

La idea forma parte de la Cooperación o ayuda integral para el desarrollo. Teniendo en cuenta que la EpD se ha ido transformando según lo hacía la Cooperación, por lo que evolucionan conjuntamente.

La transformación que sufren estos conceptos será percibida según los contextos sociales, políticos y económicos desde los años 40-50 hasta la actualidad. Argibay y Celorio (2005), señalan que en esta transformación se puede observar cómo el proceso que produce el solapamiento de nuevas y viejas estrategias, coexisten hasta la actualidad unas con las otras. Por otro lado, es necesario destacar las diferentes áreas en las que se desarrolla el contexto de la cooperación para el desarrollo, estas se potencian y unen entre sí con la finalidad de alcanzar los objetivos de desarrollo.

En muchas ocasiones se cree que la EpD nace con el fin de informar y difundir las actividades de las ONGD y con la intención de recaudar fondos para apoyar los proyectos sobre EpD. Camacho, Camacho et al. (2010), continúan afirmando que la EpD se trata de un proceso educativo y de sensibilización de la opinión pública con el objetivo de obtener una mayor cooperación y solidaridad internacional sobre temas de desarrollo.

A continuación, se muestra el proceso de evolución que ha sufrido la EpD; cada una de estas etapas han sido denominadas con el término “generación”; añadiendo que esta conceptualización ha sido elaborada básicamente desde la visión de las ONGD.

- La primera generación se denomina Enfoque “Caritativo-Asistencial” o “asistencialista-beneficencia” en los años 40-50, haciendo visibles las primeras prácticas de sensibilización y de recaudación de fondos desde los países desarrollados para ayudar a los países con más necesidades.

Teniendo en cuenta que Baselga (2004), señala que desde el punto de vista de la educación esta actividad tiene un alcance limitado y la escasez de objetivos impide poder hablar de EpD. Añade Ortega Carpio (2006), que las campañas de sensibilización se han extendido hasta la actualidad y su finalidad es generar sentimientos de compasión reclamando caridad ya que iban acompañadas de imágenes catastróficas (Ortega Carpio, 2007). Estas campañas estaban centradas en que la ayuda procediera de Norte, como afirma Mesa (2000).

- Retomando hasta los años 50-60 surge la segunda generación, denominada “desarrollista” etapa en la que se comienza a desarrollar la industria y la economía empieza a evolucionar y a aumentar. Cuando los países del norte destinaban recursos a los países en desarrollo, fomentando de esta manera el nivel de vida de sus ciudadanos, acogiendo el nombre de ayuda o cooperación para el desarrollo. Naciendo de esta manera el término “tercer mundo” viéndose la cooperación internacional abordada por la situación de “subdesarrollo”. En este momento las ONGD crean modelos de acción para fomentar la participación ciudadana en la ayuda a los demás. Atendiendo a Polo (2004), este afirma que el término de la EpD surge como una ayuda para que los países más pobres se puedan desarrollar por ellos mismos.

En esta etapa la EpD se aleja de la perspectiva asistencialista. Los contenidos y mensajes contienen un marcado eurocentrismo (Cano, 2004). Por lo que se aleja el pensamiento de que el Norte tenga alguna responsabilidad al respecto.

Pero la cooperación internacional se ha ido modificando de acuerdo con los cambios en las relaciones internacionales, en las diferentes formas de conocer el concepto de desarrollo y

de pobreza, así como los diferentes medios, estrategias y objetivos que son propuestos por los grandes donantes mundiales y los foros internacionales.

Es en los años 60 con la Declaración del Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo, cuando nacen nuevos programas que fomentan el crecimiento económico en los países en desarrollo.

- La tercera generación. Este paradigma se apoya en el concepto de la “dependencia”, según Cano (2004), de forma que se describe al desarrollo no como un estado atrasado, sino que se trata de una línea estructural de las economías, sociedades y sistemas políticos del Sur, motivado por el colonialismo y neocolonialismo. También conocido como “Enfoque de una Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria”. Esta etapa aparece en los años 60, creándose por el avance que surge en los procesos de descolonización y el crecimiento de los países desarrollados. Celorio y López (2006), añaden que este modelo de EpD tiene un carácter crítico sobre la toma de conciencia ante las responsabilidades históricas del Norte y sobre nuevas incorporaciones de las propuestas de movimientos de renovación.
- Llegando a los años 80, surge la cuarta generación, con el “Enfoque de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible”. Se entendía que el problema provenía del retraso económico que existía con diferencia a los países del Norte, por eso se da la idea de fomentar el crecimiento económico ya que existe una interdependencia entre Norte-Sur que crea conciencia de que el subdesarrollo tiene consecuencias alrededor de todo el mundo.

Estas desigualdades hacen que incremente la pobreza, como afirma Mesa (2000), los países del sur dejan de desarrollarse por la falta de recursos básicos, denominando a esta época “crisis del desarrollo” creando así consecuencias que afectan a gran parte del planeta.

Mesa (2004), añade que el contexto exige que se sumen nuevos aspectos como la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la democracia y los derechos humanos, el medio ambiente y el desarrollo sostenible, las migraciones o la dimensión de género.

En esta etapa se fomenta la dimensión de los problemas del desarrollo, dirigida a favorecer la comprensión de los lazos estructurales entre Norte y Sur, así como de la interdependencia global (Cano, 2004). El mismo autor puntualiza que en este contexto se originan las

conocidas “educaciones para”, como la educación para la paz, la coeducación, la educación ambiental o como la educación intercultural, con el objetivo de constituirse como una herramienta para el análisis crítico de un mundo complejo.

Dejando atrás esta etapa informativa, la EpD, una de sus finalidades es fomentar la transformación de valores y actitudes que predominan en nuestra sociedad sobre otros temas, como la pobreza, el género, el terrorismo, la infancia, etc. (Cruz Roja Juventud, 2009). Tratando de conseguir así movilizar y participar en solidaridad con los sectores marginados tanto del Norte como del Sur.

- La quinta generación comienza en los años 90 y se extiende hasta el momento presente, llamada “Enfoque de Educación para la Ciudadanía Global”. Es en este periodo cuando el desarrollo global se declara en crisis, y haciendo ver que afecta a todo el mundo, tanto países desarrollados y subdesarrollados. Expone Ortega Carpio (2007) que “el desarrollo del mercado se ha convertido en un fin en sí mismo del proceso de globalización” (p. 72).

Igualmente, apunta que en esta generación se empieza a preocupar por los aspectos políticos, sociales y económicos del subdesarrollo. También se añaden el tema de los conflictos armados, los derechos fundamentales, los movimientos migratorios, el género, racismo/xenofobia, la conservación del medio ambiente, el desarrollo sostenible, etc.

Es en esta etapa, surgen críticas al concepto de EpD, debido a la existencia de desigualdad entre países y que las injusticias surgen en contextos políticos, jurídicos y sociales, por lo que se hace una revisión del concepto de EpD.

En un primer momento se puede llegar a pensar que el término EpD hace referencia a un tipo de educación que se implementa en la formación académica en los países en desarrollo, como señala Cruz Roja Juventud (2009). Pero es el sistema educativo una de las vías existentes para hacer uso del sistema de enseñanza desde el cual se difunden sus mensajes, para que pase a formar parte del espíritu de la educación en todos los niveles, existiendo una conexión entre educación formal y el desarrollo, ya que una hace la otra.

4.1.3. Objetivos del Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Para hablar de Educación para el Desarrollo es necesario que se conozca el origen de este modelo, desde el concepto de Desarrollo Sostenible (DS). Este concepto ha evolucionado a lo largo de los años y siempre ha estado relacionado con estudios y prácticas dirigidas al proceso de evolución de los países del Sur. Erias y Álvarez-Campana (2007), resaltan cuatro dimensiones para la evolución de este concepto:

Dimensión económica: entre los años 50 y 60 el concepto de desarrollo sostenible se focalizaba en un crecimiento tanto de la economía en general como del crecimiento económico de las empresas.

Dimensión social: posteriormente, en los años 70 se buscaba la igualdad económica, centrándose en reducir la pobreza en los países que se encontraban en desarrollo.

Dimensión ecológica: entrando en los años 80, proteger el medio ambiente, es uno de los objetivos principales del Desarrollo Sostenible, momento en el que se comienza a observar excesos de contaminación y sobreexplotación.

Dimensión política: con la llegada de los años 90 y la propagación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, se pueden resolver algunos problemas de elección social, con la resolución de algunas deficiencias en la sostenibilidad.

Fue en 1992, cuando la comunidad internacional se reunió en Río de Janeiro, Brasil, para discutir los recursos para iniciar el Desarrollo Sostenible. Durante la llamada Cumbre de la Tierra de Río, aceptaron el Programa 21, dedicado a tomar la acción de planes específicos que consistían en poder lograr el desarrollo Sostenible a nivel nacional, regional e internacional. Posteriormente en 2002 la Cumbre Mundial sobre el DS, aprobó el Plan de Aplicación de Johannesburgo, el cual se basó en los avances que se realizaron desde la Cumbre de la Tierra, optando por un enfoque, con medidas concretas y metas cuantificables y con plazos para cumplimentar su objetivo.

Por otro lado, Hernández et al. (2017), añaden a la definición el deber de enseñar otras nuevas nociones del desarrollo con la intención de fomentar ciertos valores tales como la solidaridad que pueda tener la sociedad con el planeta, con la finalidad de encontrar el bien común. Keles, et al. (2017) y Luffiego y Rabadán (2000), ven este término como las relaciones existentes que hay entre

el entorno, los seres humanos y las responsabilidades que hay entre las generaciones actuales respecto a las generaciones futuras.

Se define este concepto en 1987 desde el *Informe de Nuestro futuro común* dirigido por Brundtland, como:

El DS es aquel que satisface las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades, lo que incorpora dos conceptos clave: el concepto de «necesidades», en particular las necesidades especiales de los más pobres del mundo, a los que deben concederse la mayor prioridad, y la idea de limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social sobre la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras. (p.1-2)

La satisfacción de las necesidades reales de la población, así como la sanidad, vivienda o cultura, como las necesidades socio-personales de una comunidad, como señala Calatrava (1995), que añade que pretende una visión más amplia del desarrollo que alcance objetivos cualitativos los cuales predominen en las dimensiones tanto económicas, como en las ambientales y socioculturales.

En esa línea, el inicio de los ODM nace en la declaración denominada “Declaración del Milenio” en el año 2000, en la Cumbre de Nueva York. El objetivo de esta Declaración es obtener un mundo pacífico, próspero y justo. Ki-Moon (2015), antiguo secretario de la ONU, señala que los Objetivos del Desarrollo del Milenio han creado un movimiento llamativo y exitoso contra la pobreza.

Uno de los mensajes que proclaman en tal cumbre fue “Somos la primera generación que puede acabar con la pobreza”. Siendo considerado el mayor compromiso político para acabar con la pobreza. En esta conferencia los países desarrollados como los países menos desarrollados reconocieron la responsabilidad existente y compartida de la abolición de la pobreza. En esta cumbre se adoptó un plan mundial con el propósito de lograr alcanzar ocho objetivos. Cuenta con unas metas, indicadores y plazos fijados como es el año 2015 para la consecución de estos objetivos y controlar el desarrollo de estos.

Figural

Objetivos del Desarrollo del Milenio



Nota: Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo (2015).

En 2015, la ONU hizo publicó los datos sobre el desarrollo de los ODM desde el inicio de su propósito. Es cierto que se han alcanzado retos, pero también que hoy en día hay que seguir trabajando en estos objetivos ya que no se han podido conseguir todos a niveles completos ni paliar la pobreza, por lo que se plantea una nueva agenda de compromiso con el desarrollo sostenible con plazo hasta el año 2030. En esta nueva agenda también denominada Agenda 2030 se integran nuevos objetivos para paliar otros problemas que en los anteriores objetivos no se habían valorado. La agenda 2030 añade 17 nuevos objetivos con el mismo propósito que tenía desde su inicio, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz.

Figura 2

Objetivos Desarrollo Sostenible.



Nota: Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo (2015).

4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EPD

4.2.1. La Educación Global

Para conocer el desarrollo y ubicación de la Educación para la ciudadanía (EpC), primeramente es necesario hacer alusión a la Educación Global (EG), la cual abarca la Educación para el Desarrollo, la Educación en Derechos Humanos, la Educación para la Sustentabilidad, la Educación para la Paz y Prevención de Conflictos hasta la Educación Intercultural; de forma que engloba la dimensión de la Educación para la Ciudadanía, como se defiende en la Declaración de Educación Global de Maastricht (2002).

La educación global es aquella que abre los ojos y mentes de las personas a las realidades del mundo globalizado, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos (p. 2).

Relacionado esta educación con la 5ª generación de la EpD, esta tiene una característica relevante, es el impulso de una Educación para la Ciudadanía Global, la cual se considera promotora del desarrollo humano y de todo lo que aborda este concepto. Implicando todo lo que se refiere a la perspectiva de género, medioambiente, derechos colectivos e individuales, justicia y equidad tanto local como global (Argibay et al., 2009).

La Educación Global es una perspectiva educativa que se desarrolla desde la interacción de la población en un mundo globalizado (Cabezudo, 2008). Es a partir de la década de los 90 que se planteó la necesidad de dar a la educación un carácter que plasmara la Educación Global y posteriormente, la Educación para la Ciudadanía Global. Por lo que se considera necesario que la educación este abierta a todos los seres humanos creando oportunidad y competencias para aprender a reflexionar y compartir pensamientos y la función que desempeña cada persona en una sociedad global e interconectada. Comprendiendo también las complejas relaciones sobre temas comunes sociales, ecológicos, políticos y económicos, de manera que marquen la forma en que se piensa y actúa (Argibay et al., 2009).

Cabezudo (2008), define la Educación Global como un proceso que conlleva la transformación del aprendizaje. Ante este término se puede hablar de una cultura individualista, reproducida en

muchos sistemas de educación a nivel mundial donde los temas globales no son considerados de gran importancia con relación a las visiones nacionales y los objetivos educativos propios. Por otro lado, basándose en una planificación y estrategias pedagógicas en las que la solidaridad es más factible que se desarrolle hacia un incremento del entendimiento internacional y a una cooperación más precisa entre las naciones y los pueblos.

Este aprendizaje transformador desde la Educación Global al que se refiere Cabezado (2008), abarca un profundo cambio estructural ante los indicios básicos a nivel de pensamiento teórico, de sentimientos y de acciones. Expresa que se trata de una educación para la mente y para el corazón. Por esta razón implica un gran cambio de camino a la interconexión y el desarrollo de vínculos entre otros individuos, creando entre culturas y pueblos mayor posibilidad de entendimiento e igualdad de oportunidad, así como de cooperación entre sus ciudadanos y mayor justicia social.

Dentro de esa EG y EpC, desde este trabajo se opta por prestar atención de forma específica a la EpD, por ello, para incorporar en el ámbito escolar, tanto de forma directa como transversal, contenidos propios de EpD. Se toma como referencia la propuesta de Ortega-Gaite (2016) en la que se expone una validada batería de contenidos estructurada por bloques, tal y como se presenta en la tabla 2 y que serán el eje central del posterior estudio de campo que se presenta en el siguiente apartado.

Tabla 2
Bloques de contenido de EpD (Ortega-Gaite, 2016)

B1: Contenidos socioeconómicos	B2: Identidad, diversidad e igualdad	B3: Formación política y participación ciudadana	B4: Educación ambiental
Globalizaciones.		Sistemas políticos.	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente.
Distribución económica y desigualdad.	Identidad personal y desarrollo socioafectivo.	Formas de participación ciudadana.	Acceso y distribución de recursos naturales.
Acceso y calidad de la enseñanza.	Identidades colectivas.	Conflictos sociopolíticos.	Relación del ser humano con la naturaleza.
Acceso y calidad sanitaria.	Equidad e igualdad entre personas.	Derechos Humanos.	
Acciones de cooperación internacional.	Diversidad cultural e intercultural.	Solidaridad y justicia social.	
		Movimientos sociales.	

4.2.2. Educación Para la Ciudadanía

La Unesco (2016), define la Educación para la ciudadanía (EpC) como una forma de dar un sentido de pertenencia a una comunidad que sea más amplia y a una humanidad común. Haciendo hincapié en que existe la interdependencia política, económica, social.

Naval (1995), explica que la EpC es la identidad que desarrolla un individuo; mencionando la extensión existente ante el compromiso político que implica y los prerequisites sociales necesarios para una segura ciudadanía. Siendo estos algunos de los rasgos que se muestran ilustrados en el concepto de ciudadanía democrática.

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia (2004), resaltan que se debería asegurar la posición y estatus de la Educación para la Ciudadanía dentro del currículo formal: el modelo separado (asignatura de “Educación para la ciudadanía”) y el modelo integrado.

Otra de las medidas que destaca Domingo (2002), es la de la formación de profesorado de manera evidente en técnicas de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía e introducirlas, así como fomentar la publicación y la difusión de proyectos, programas y materiales didácticos de educación para la ciudadanía dirigidos a los docentes de todos los niveles educativos.

Martínez (2003), menciona la importancia de apoyarse en diferentes instituciones como las organizaciones de voluntariado, asociaciones y plataformas vinculadas a temas de ciudadanía. Teniendo en cuenta estas apreciaciones, se puede entender que la finalidad de la EpC está en formar personas con una actitud política y que sean moralmente activas, para ser conscientes de sus derechos y obligaciones, personas que sean comprometidas y defensoras de la democracia y los DD. HH, personas solidarias con el entorno que nos rodea. Siendo esta una forma de mejorar la calidad educativa, añadiendo los fines de la educación, con la formación para la paz, el respeto a los DD. HH, la vida en común y la conexión social o la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que atenúen el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, y fomenten el valor de los espacios forestales y el Desarrollo Sostenible. De esta forma lo defiende la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Intermón-Oxfam (2005), propone como objetivos generales de la Educación para la ciudadanía global los siguientes:

- Comprender las relaciones que se establecen entre la vida en nuestros contextos y la de personas de otras partes del mundo.
- Aportar conocimientos sobre los elementos y agentes económicos, sociales y políticos los cuales explican la dinámica de la realidad social en la que vivimos y que estimulan la existencia de pobreza y la desigualdad.
- Desarrollar competencias alrededor de un sistema que, apuesta por principios éticos, los cuales generen actitudes democráticas, responsables, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que fomenten el crecimiento de la autoestima, capacitándose a ser responsables y conscientes en cuanto a las implicaciones de sus actos.
- Desarrollar un pensamiento que sea crítico y resolutivo.

4.2.3. Educación para la Ciudadanía: identidad propia o transversalidad

La EpC fue estipulada por la LOE en la agenda de los debates educativos, después de varias iniciativas ligadas a la fomentación de una ciudadanía europea. Pero, por otro lado, el término de ciudadanía nace como proyecto educativo al mismo tiempo del propósito de construir sistemas educativos públicos y universales. A esto hay que añadir que no hay una forma correcta y perfecta de implementar la EpC en las escuelas, pero la ECM por la que apuesta UNESCO (2016) cree necesarios educadores que estén cualificados y que comprendan bien el proceso de enseñanza y el aprendizaje transformador y participativo.

El educador debe ser comprendido como guía y facilitador, que anime al alumnado a participar en la búsqueda crítica y que pueda apoyar el desarrollo y evolución de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que puedan fomentar un cambio social y personal positivo (UNESCO 2016). Un punto importante para poder llevar a cabo la integración de la ECM en el aula es la formación del profesorado. Es necesario que el profesorado pueda ofrecer una ECM que sea de calidad, también hay que tener en cuenta que esto puede ser posible solo si el profesorado cuenta con el apoyo de directores, las comunidades y familiares del alumnado, siempre que el sistema escolar pueda aplicar un enfoque pedagógico adecuado para una ECM eficaz.

Para que la ECM sea eficaz se exigen entornos pedagógicos seguros y positivos para que estos entornos puedan crear una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje, atendiendo a diferentes tipos de aprendizaje, pudiendo valorar el conocimiento y la experiencia de los educandos al igual que pueda permitir la participación de alumnos de diferentes procedencias. Los entornos donde se aplique la ECM deben ser espacios seguros ante debates de temas polémicos (Martínez, 2006).

Cabe prestar atención a ciertos factores que pueden influir en la inclusión, incluso limitar algunas oportunidades de aprendizaje. Estos factores pueden ser, la capacidad física y mental, la orientación sexual, el género o la situación económica entre otros.

Para la inclusión y aprendizaje de los factores anteriormente citados se debe asegurar una EPC dentro del currículo, pero es aquí donde el debate continúa abierto a nivel internacional: ¿Cómo hacerlo, desde un modelo transversal o en asignaturas individuales? (Martínez, 2006).

4.2.4. Currículum y educación ciudadana

La enseñanza tradicional es caracterizada a lo largo de los años por dedicarse a la transmisión de conocimientos básicos y al desarrollo de habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y el cálculo, alejándose de la realidad social y personal de sus alumnos y de la cultura de su propia comunidad; pero desde hace ya unos años muchos educadores del movimiento de la Escuela Nueva han sido partidarios de una aproximación de la escuela hacia la naturaleza, como Dewey, Cousinet y Freinet, los cuales fomentaron la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales, del trabajo en equipo y la cooperación en las escuelas, así como M^a Montessori, que desarrolló una escuela ergonómica, adaptada a las capacidades psicobiológicas del alumnado (Luzuriaga, 1961).

Desde el punto transversal, como explica UNESCO (2016), la ECM puede encauzar la colaboración de profesionales dirigidos a otras disciplinas en el ámbito de la educación y acentúa que también pueden beneficiarse de la propia transversalidad. Continúa explicando que en los diferentes ámbitos relacionados con la educación se puede abordar en diferentes materias.

Estos enfoques transversales pueden crear dudas y parecer desafortunados y problemáticos. Incluso a primera vista parecen complicados de poner en práctica si por medio escasea la experiencia, pero dan respuesta a las necesidades de los estudiantes poniendo de antemano que garantiza y fomenta la colaboración y cooperación entre profesores y los educandos.

Muñoz (2016), explica los motivos por los cuales se han sufrido los cambios en el sistema escolar en cuanto a Educación para la Ciudadanía. El proceso de incitación a una Educación para la Ciudadanía comenzó con la LOE (2006). Se presentó como una asignatura en el currículo, pero esta ha sido breve debido a que ha tenido una duración de 5 años, incorporándola en los tramos educativos. Comenzó en el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (2004- 2011) el momento en el que se implantó en España, mediante la Ley Orgánica de Educación de 2006, una Educación para la Ciudadanía Democrática basándose en una cultura universal de los Derechos Humanos (LOE, 2/2006, de 3 de mayo). La culminación de esta educación en el ámbito escolar respondía al deber que se adquirió con Naciones Unidas, ya que España se adhirió al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, desde el que se comprometía a inducir de una forma progresiva unos contenidos de educación en Derechos Humanos en todo el sistema educativo.

Este tipo de educación se desarrolló, de forma obligatorio y además evaluable, desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en el último ciclo de la Educación Primaria y en un curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mediante Educación Ético-Cívica, en 4º de ESO; y por medio de Filosofía y Ciudadanía, en 1º de Bachillerato.

Fue con el cambio de gobierno, el momento en el que se decidió que debería desaparecer esta asignatura, de forma que se fue eliminando progresivamente con la implantación paulatina de la nueva Ley de Educación (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

En la actual Ley LOMLOE (2020) está más orientada a los contenidos que a las competencias; por lo que el tiempo para trabajar con el alumnado es limitado e insuficiente para poder ahondar en temas como la EpD. Además, se llega a plantear sobre la necesidad de simplificar asignaturas y poder modificar el currículo. Muchos docentes se guían por el temario que viene marcado por los libros de texto y que difiere de las competencias y objetivos que presenta el currículo y no siempre va en la línea de valores acorde a la EpD.

Aunque atendiendo a la Ley LOMLOE, hace alusión a los denominados ejes transversales (valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y valores ecológicos), intentando que se produzca un proceso de enseñanza/aprendizaje que pueda repercutir en metodologías activas, y que invite a la reflexión y a la comprensión transformadora del conocimiento, pero eliminando la asignatura de educación para la ciudadanía.

Por otro lado, Celorio y López (2012) hablan sobre una posible 6ª Generación de la EpD, refiriéndose a un enfoque al sector educativo. Por lo que el nuevo Plan Director de la Cooperación Española (2017-2020), tiene la intención de que la calidad de la educación mejore a lo largo de los próximos años. Interesándose por temas como la igualdad, la lucha contra la violencia de género, la cultura, la ciudadanía global o el desarrollo sostenible, aunque no estén incluidos en el currículo del sistema educativo.

Desde un modelo transversal la forma de seleccionar el contenido hace posible la incorporación de tal contenido en asignaturas que no parece que puedan tener cabida en la EpC, como pueden ser la literatura o las matemáticas, además permite orientar la formación vinculada con problemas de gran importancia para el alumnado en relación con su vida cotidiana.

Se considera importante una contemplación clara sobre la postura que ha de tener el centro en cuanto al desarrollo y elección de temas transversales. Rosales (2015), considera partir de un profundo estudio sobre las características socioculturales de los alumnos. Considerando que la valoración que adapte el centro en cuanto a temas transversales deba reflejarse en las señas de identidad y en los objetivos generales que propone el proyecto educativo y la creación de un clima positivo relativo a la actitud para el trabajo con el alumnado.

Rosales (2015), continúa exponiendo que las materias visuales, la música o la literatura pueden desarrollar una capacidad auto expresiva, fomentar el sentido de pertenencia y facilitar un entendimiento y diálogo junto a personas de diferentes culturas. Tienen también una función de indagación y de análisis crítico en cuanto a cuestiones sociales o de otro tipo. No se puede olvidar el deporte el cual hace favorable la comprensión del trabajo en equipo y la cooperación, así como la diversidad, cohesión social y la equidad.

Por otro lado, UNESCO (2016), sigue explicando que los cursos separados de ECM, son poco comunes, pero aun así hay países en los que se enseñan por separado los aspectos del aprendizaje que están relacionados con la ECM. Observando el ejemplo de la República de Corea, en la cual en el año 2009 se introdujo una nueva materia obligada, denominada “Actividades creativas basadas en experiencias”, teniendo esta la finalidad de favorecer y endurecer en el alumnado la colaboración, la creatividad y la formación de su carácter. Ante esta experiencia, las actividades que se llevan a cabo para lograr su objetivo son similares a las relacionadas con el enfoque de la escuela en su conjunto (Rosales, 2015).

Existe un conflicto actual sobre introducir una asignatura específica o no, pero la realidad se encuentra en que muchos profesores en educación secundaria se sienten aturdidos ante la necesidad de impartir numerosos contenidos relativos a su asignatura en breve período de tiempo. Por lo que, para ellos introducir nuevos temas, que incluso creen alejados de su materia, puede producir una sobrecarga docente difícil de asumir (Rosales, 2015).

En este caso la figura del Profesor Técnico en Servicios a la comunidad (PTSC), desde su formación previa, en algunos casos como educador/a social, puede ser el profesional indicado para guiar al profesorado para enfrentarse a temas de EpD. Pues la figura del PTSC desde la educación social esta ejercitado para el desarrollo y reflexión de capacidades y el análisis para apostar por un cambio social (Hipólito, 2017). La misma autora defiende que desde esta profesión se fomenta un pensamiento reflexivo hacia la transformación y el cambio social, por lo que esta figura podría ser la que comenzara a desarrollar procesos que contuviesen EpD y que lo fomentara al profesorado para estos inculcarlo al alumnado de forma transversal en muchas ocasiones.

5. METODOLOGÍA

En esta parte del trabajo se presenta la metodología de investigación educativa desarrollada, que tiene como finalidad conocer el trabajo que hace el profesorado respecto a la educación para el desarrollo y la ciudadanía en el ámbito escolar, conociendo la presencia de la EpD en sus prácticas docentes y educativas, la importancia que otorgan a la misma, así como la formación y conocimientos previos que tiene el profesorado.

La investigación en temas de educación es observada por el sistema educativo, tanto por los equipos directivos de los centros y por el profesorado como una acción que se cree cada vez más necesaria desarrollar para poder identificar y diagnosticar las necesidades educativas, sociales, institucionales y personales (Martínez, 2007). Continúa diciendo la misma autora, que se trata de una acción desarrollada para llevar a cabo cambios eficaces en las prácticas educativas, en la enseñanza, en la estructuración y organización de los sistemas educativos, para fomentar los métodos de convivencia y resolución de conflictos en las relaciones que tienen los agentes que pertenecen a la comunidad educativa.

La metodología para la realización de este trabajo hace uso de la técnica encuesta por muestreo, siendo su principal instrumento el cuestionario, el cual es definido como un conjunto de preguntas, que buscan la reacción de la muestra a la que pertenece la población, respondiendo a las preguntas, tratando, además, de responder a las preguntas principales de la investigación. Teniendo en cuenta que la función de extracción de muestras ha sido imaginada como la habilidad de controlar y medir la fiabilidad sobre la información que se establece de forma útil, aplicando la teoría de las probabilidades. Podemos entender que la encuesta somete a examen a una parte de la población para la realización de proyectos sociales (Callejo Gallego et al., 2009).

Para realizar la encuesta se ha optado por diseñar un cuestionario, que tiene como fin, extraer cierta información de la población, para someterla a una observación científica en la cual se representa a dicha población. Como afirma Callejo Gallego et al. (2009), sirven para dar una solución, un control, una explicación o descripción.

El cuestionario es un instrumento útil en la recogida de datos, sobre todo a aquella población que es difícilmente accesibles en cuanto a la distancia o por dispersión de los sujetos a los que interesa realizar la muestra, o por la dificultad para poder reunirlos, permitiendo además identificar y sugerir hipótesis (Muñoz, 2013). Da la posibilidad de que todos los sujetos que se sometan a él puedan ser preguntados con las palabras exactas, las preguntas tendrán un idéntico orden. La encuesta es destacada por proporcionar el contraste de su eficacia y su fiabilidad (Callejo Gallego et al., 2009).

En este caso, la encuesta realizada será mixta, recopilando información cualitativa y cuantitativa. El tipo de preguntas que aparecen en el cuestionario es diverso; preguntas cerradas, dando distintas opciones a marcar y, por otro lado, se dan preguntas abiertas que responderán desde su propia experiencia u opinión en cuanto a EpD. Presentándose, también, preguntas semiabiertas en las cuales pueden formar otras respuestas.

El cuestionario se estructura 4 bloques (ANEXO I). El bloque 0 sobre datos generales, se pregunta sobre el sexo, la edad, los años de experiencia docente, el centro en el que trabajan actualmente, el curso y la asignatura en la que imparten clase. También se les pregunta si forman parte de alguna comisión o de redes y los espacios en los que ponen en práctica la EpD, para poder poner en relación con las respuestas de las siguientes preguntas.

El bloque 1, sobre contenidos de EpD, comienza por la pregunta 1 y entabla de forma estructurada cuatro bloques sobre contenidos que se desarrollan en EpD desde una homogenización de las escalas. Esta pregunta será evaluativa categorizada en la cual se solicita al profesorado que valore la frecuencia con la que aborda los contenidos sobre EpD que se les ofrece, desde una escala gradiente, la cual contempla las valoraciones de “nunca, casi nunca, a veces, con frecuencia y siempre” tomándose puntuaciones desde 0 a 4 en el orden correspondiente.

El bloque 2, aborda el tratamiento de los contenidos; se les pregunta sobre los momentos en los que abordan los contenidos de los bloques anteriormente citados. El tipo de escala utilizada es de selección múltiple, es decir, los docentes tienen la opción de elegir entre varias de las categorías de respuesta posible que se les ofrece. Con la pregunta 3 se quiere saber en qué espacios trabajan la EpD, el tipo de pregunta que se utiliza es de selección múltiple, además de ser una pregunta categorizada con apertura ya que el entrevistado tiene la opción de incluir otra categoría donde se señala “otros”. Al igual que en la anterior pregunta, la 4, es de selección múltiple, con la que se pretende conocer qué tipo de actividades se realizan en cuanto a EpD. En la 5ª pregunta se pide al profesorado que señale alguna de las experiencias que ha realizado y que considere más significativa sobre EpD. por lo que se trata de una pregunta abierta ya que se carece de alternativas previas para responder.

El bloque 3º, formación y experiencia en materia de EpD, comienza con la pregunta 6 que se ofrecerá una escala en la que medirán del 1 al 5, los beneficios que consideran que tienen en el alumnado en cuanto a una serie de contenidos que se les ofrece, por lo que se trata de una pregunta evaluativa categorizada. La pregunta 7 también es de tipo evaluativa categorizadora ya que se pretende conocer la formación que el profesorado cree tener en cuanto a los bloques de contenidos sobre EpD que se les ofrece, por lo que deberán evaluar estos contenidos con una escala gradiente, figurando las respuestas “nunca, casi nunca, a veces, con frecuencia y siempre”. Por último, en la pregunta 8, se consulta al profesorado sobre si creen que necesita formación respecto a contenidos en EpD, desde una pregunta abierta, en la que deberán responder con su propia opinión.

La encuesta se facilitó a los docentes en mano, con la ayuda del equipo directivo del centro, quienes apoyaron en el reparto, proponiéndoles a ambos centros que la recogida sería en una semana, por lo que se trata de un cuestionario sincrónico, es decir que se repartirá, realizará y recogerá en un periodo de tiempo y no se volverá a repetir la encuesta para medir su evolución con posterioridad.

Posteriormente se realizó la descripción y análisis de la muestra desde una perspectiva general, destacando los datos relevantes de alguno de los centros. El análisis estadístico se realiza tras finalizar el trabajo de campo, al realizar todas las entrevistas, por lo que se procesa la información obtenida desde el cuestionario, con la finalidad de simplificar el análisis estadístico de los datos. Dentro de las funciones de la estadística se diferencian las fases de la estadística, como es la estadística descriptiva, que recoge, reduce y representa los datos y la descripción que es denominada la estadística exploratoria, encargada de recoger, resumir y presentar datos además de encargarse de buscar patrones y de la detección de anomalías de estos (Callejo Gallego et al., 2009).

5.1. Contexto de la investigación

El proceso de investigación se desarrolló en los centros de Educación Infantil y Primaria donde se realizó el prácticum de este Máster, en el Equipo de Orientación y Educación Psicopedagógica de Venta de Baños (EOEP). El Equipo consta de tres orientadores y una Profesora Técnica de Servicios a la comunidad (PTSC).

A Cada uno de los orientadores le pertenecen tres centros de los municipios de la provincia de Palencia, en los cuales realizan su labor en distintos días de semana. Los centros de los municipios en los que está dividido el trabajo del EOEP, se estructuran de la siguiente manera: en Baltanás, Torquemada y Villaviudas permanece un orientador. En Venta de Baños, con los tres colegios que tiene el municipio y Dueñas trabaja otro orientador. Los centros educativos de Villamuriel y el Centro Rural Agrupado (CRA) del Cerrato pertenecen al orientador que ha tutorizado el Prácticum y han sido los centros objeto de análisis. La PTSC aborda todos los centros anteriormente citados. En los distintos centros educativos los profesionales trabajan diferentes días de la semana en cada uno.

El número de docentes a los que se entregó el cuestionario fueron 53, la totalidad de los claustros de los dos centros, pertenecientes a las etapas de infantil y primaria, algunos de ellos con presencia en ambas etapas educativas.

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Datos generales

Para comenzar considerábamos necesario conocer datos generales del profesorado participante. De los 53 docentes a los que se entregó la encuesta, fueron 38, los que la contestaron, de tal manera que ese fue el resultado final de la muestra. Siendo 26 docentes los que respondieron del CEIP Pradera de la Aguilera y 12 del CRA del Cerrato tal como se muestra en la tabla 2, destinada a los datos de la muestra. De ellos el 65,78 % (25) contestaron que son tutores frente al 34,21% (13) que dicen no serlo. En la tabla 2, sobre datos de la muestra se observa que en ambos centros educativos predomina el número de mujeres docentes al de hombres que han respondido a la encuesta.

Tabla 3
Datos de la muestra

	HOMBRES	MUJERES	Total	% representación claustro
CEIP PRADERA DE LA AGUILERA	10	16	26	70.27%
CEIP CRA DEL CERRATO	4	8	12	75%
TOTAL	14	24	38	72,63%

Las edades comprendidas entre el profesorado de ambos centros son diversas, desde los más jóvenes, de 23 años hasta los 41, siendo un 26,31% (10) de la muestra y coincidiendo con que estos son los que menos años de experiencia profesional como docente tienen. Observando que el profesorado que más tiempo lleva ejerciendo esta profesión está en torno a los 30 o 32 años de experiencia, coincidiendo con los que mayor edad tienen. En este caso, el 73,68% (28) es el profesorado más mayor con edades comprendidas desde los 54 hasta 61 años.

Los docentes participantes en la muestra tienen presencia en todas las etapas y niveles educativos Desde 1º de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria, pasando por todos los cursos. El 31,57% (12) tiene presencia en varios niveles a la vez, siendo estos del CRA del Cerrato, ya que suponen pequeños grupos de alumnado y el profesorado imparte clase en el mismo espacio y tiempo a diferentes cursos.

Además, de los 38 profesores y profesoras que han contestado a la encuesta, 34,2% (13) han marcado que no son tutores y en cambio con gran diferencia, el 65,8% dice sí ser tutor/a, lo que puede suponer mayor relación y conocimiento del alumnado.

Ante la pregunta si forman parte de alguna comisión, el 50,52% (23) afirman que no, frente al 18,42% (7) que dice formar parte de la comisión de convivencia del centro, siendo esta una de las más comunes en los centros educativos definiéndose por ser un órgano que está dirigido a la mediación y al tratamiento de conflictos ya que se ocupa de la planificar, gestionar y evaluar la convivencia en el centro (Torrego, 2006). Dato destacable ya que la mayoría de ellos pertenecen al CEIP Pradera de la Aguilera, concretamente el 15,78% (6). Dado que esta comisión debe estar integrada por dos profesores, el jefe o la jefa de estudios y el director o directora, siendo cuatro el total de profesorado participante se puede entender que los otros dos restantes han pertenecido en algún momento a dicha comisión o quizá cabe la posibilidad de que participen en ella de forma puntual.

Tras conocer la realidad, consideramos que pueda ser debido al compromiso que tiene el equipo directivo y docente ante temas de mediación y resolución de conflictos en el centro. Solamente el 2,63% (1) ha respondido que pertenecen a la comisión de igualdad. Siendo esta persona profesorado del CEIP Pradera de la Aguilera, puede que se deba a la vinculación que puede tener con la comisión de convivencia, creando conciencia en este centro de la desigualdad, para poder afrontarla. Es interesante que en centros pequeños quede sitio para las comisiones, que el profesorado esté involucrado en mejorar y paliar las necesidades del alumnado, preocupándose por el buen ambiente que pueda haber entre los compañeros y compañeras, siendo partícipes de que no haya desigualdades y discriminaciones entre los menores y el centro.

Cuando se diseñó el instrumento, se consideró interesante conocer si el profesorado, formaba parte de redes y/o espacios en los que se pudiese en práctica la EpD, hubo muy pocas respuestas, exactamente 4, respondiendo solo un 25% (1) a las opciones planteadas, *Vinculación directa con*

el tejido social asociativo, el otro 25% (1) formando parte de ONG, optando un 50% (2) por Escuelas para la sostenibilidad. Este aspecto es llamativo, pues, el EOEP dice que ninguno de los dos centros tiene vinculación con Escuelas para Sostenibilidad. Esta parte del profesorado, que afirma pertenecer a dichas redes, quizá sea porque han formado parte en otro momento o incluso por una confusión al haber desarrollado el proyecto de DS el pasado año en el CEIP Pradera de la Aguilera, proyecto propuesto por el equipo directivo, pero que no se desarrolló con vinculación a Escuelas para la Sostenibilidad, pues se puso en marcha por iniciativa propia del centro.

6.2. Contenidos Educación para el Desarrollo

La pretensión primera de este cuestionario era conocer aspectos vinculados a la presencia de los contenidos propios de EpD en el centro, así como las formas de abordarlo y la valoración que hacen de la inclusión de los mismos en las prácticas docentes y educativas.

Primeramente, tomando de referencia la batería de contenidos de EpD ya validada por Ortega-Gaite (2016) expuesta en el marco teórico de este trabajo, se pregunta por la frecuencia con la que abordan esos contenidos por bloques. Para ello, se parte de una valoración mediante una escala Likert que va desde 0 hasta 4 (nunca=0, casi nunca=1, a veces=2, con frecuencia=3 y siempre=4).

Una cuestión interesante es que al analizar las respuestas se tiende a responder la opción “a veces” de una forma reiterada, aspecto que realmente no sabemos cómo interpretar, si porque es una realidad o por no poner de manifiesto la ausencia o presencia escasa de ese contenido.

A continuación, se presenta la Tabla 4 con los datos otorgados en cada uno de los bloques de contenidos sobre EpD calculados realizando la media aritmética, y para un mejor entendimiento de cada uno de ellos, se apostará por una gráfica para el análisis de los contenidos de cada bloque.

Tabla 3

Bloques de contenidos de EpD

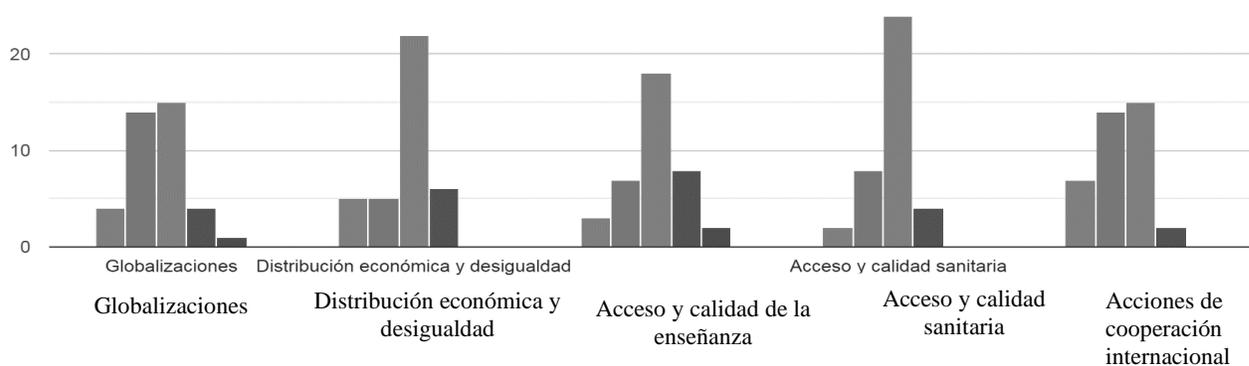
BLOQUE	CONTENIDOS	MEDIA	Media Bloque
Contenidos socioeconómicos	• Globalizaciones	1.57	1.67
	• Distribución económica y desigualdad.	1.76	
	• Acceso y calidad de la enseñanza.	1.97	
	• Acceso y calidad sanitaria.	1.78	
		1.31	

	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones de cooperación internacional. 		
Sobre los contenidos de identidad, diversidad e igualdad.	<ul style="list-style-type: none"> • la identidad personal y el desarrollo socioafectivo. 	3,02	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades colectivas. 	2,44	2.94
	<ul style="list-style-type: none"> • Equidad e igualdad entre personas. 	3,18	
	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural e intercultural. 	3,15	
Sobre los contenidos formación política y ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de participación ciudadana. 	1,82	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos sociopolíticos. 	0,94	
	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos. 	2,52	1.88
	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad y justicia social. 	2,65	
	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos sociales. 	1,5	
Contenidos educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente. 	3,26	
	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso y distribución de recursos naturales. 	2,55	2.98
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del ser humano con la naturaleza. 	3,15	

Nota: nunca=0, casi nunca=1, a veces=2, con frecuencia=3 y siempre=4

Figura 3

Bloque de Contenidos Socioeconómicos

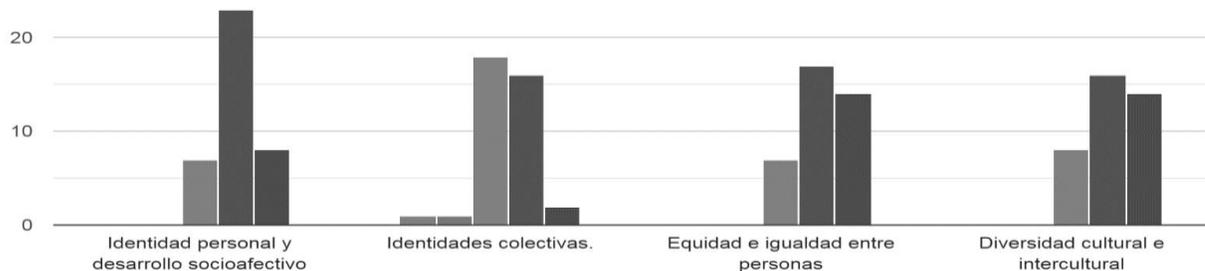


En el bloque de Contenidos Socioeconómicos, la media de respuesta está muy cercana a “a veces”, pero parece que el contenido de “acciones de cooperación internacional” es el tema menos abordado de este bloque, debido a que el profesorado no lo hace casi nunca. Este último contenido puede ser “una oportunidad más para desarrollar el concepto de equidad aprendiendo juntos lo que implica un posicionamiento político que tiene que ver con la justicia social” (García, 2013, p.161). Puede que no muchos docentes lo hayan relacionado de esta manera, por lo que puede que lo

integren de forma inconsciente. También puede que sean contenidos que se aborden en ciertas asignaturas dependiendo del tema a tratar como puede ser, quizá, en ciencias sociales al hablar de los diferentes países, pero fuera de este espacio puede que no surjan estos contenidos tan fácilmente.

Figura 4

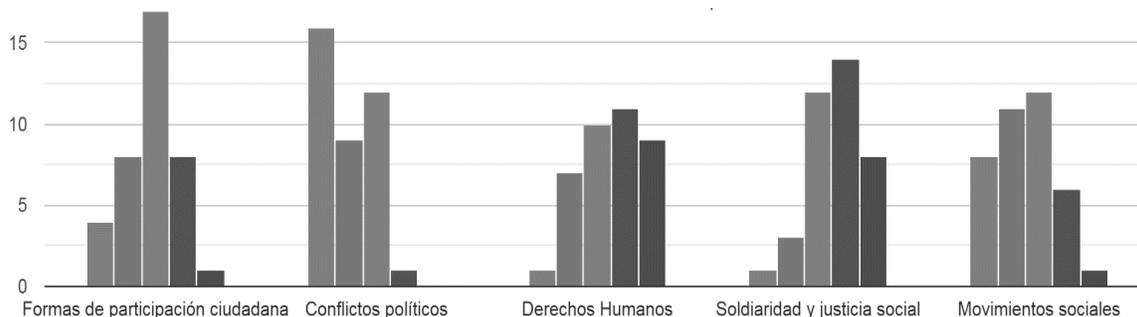
Bloque de contenidos de identidad, diversidad e igualdad.



En el bloque sobre identidad, diversidad e igualdad, los contenidos se suelen abordar con frecuencia; un aspecto a destacar en cuanto a contenidos de identidad personal y el desarrollo socioafectivo es que puede estar vinculada su presencia con que, en las primeras etapas educativas, infantil y Primaria, el tema emocional está bastante presente, al igual que el autoconocimiento, aspecto a valorar en estos centros, pues según Soler (2016). Parece que, aun conociendo la importancia del desarrollo socioafectivo, a la hora de incluirlo en el currículo escolar va disminuyendo su presencia a medida que se avanza de nivel educativo, estando más presente en la educación infantil. En contenidos relacionados con la equidad e igualdad entre personas y la diversidad cultural e intercultural, puede que la frecuencia con la que se aborde sea porque se trata de inculcar al alumnado la idea de que todo el mundo es igual en derechos y valores y no se debe discriminar a nadie y esto lo practican casi cada día en las aulas, vinculándolo a que en el CEIP Pradera de la Aguilera existe la comisión de igualdad, y puede ser motivo de inculcar este tema un poco más, aunque no existen diferencias significativas entre los centros. Además, este aspecto también tiene sentido pues existe un número elevado de población marroquí y gitana y, trabajando desde esa perspectiva se favorece la inclusión educativa y social de esas culturas. Por otro lado, en identidades colectivas se observa que es el contenido menos abordado ya que la media de profesores respondió que no trabajaban estos contenidos casi nunca.

Figura 5

Contenidos formación política y ciudadana.



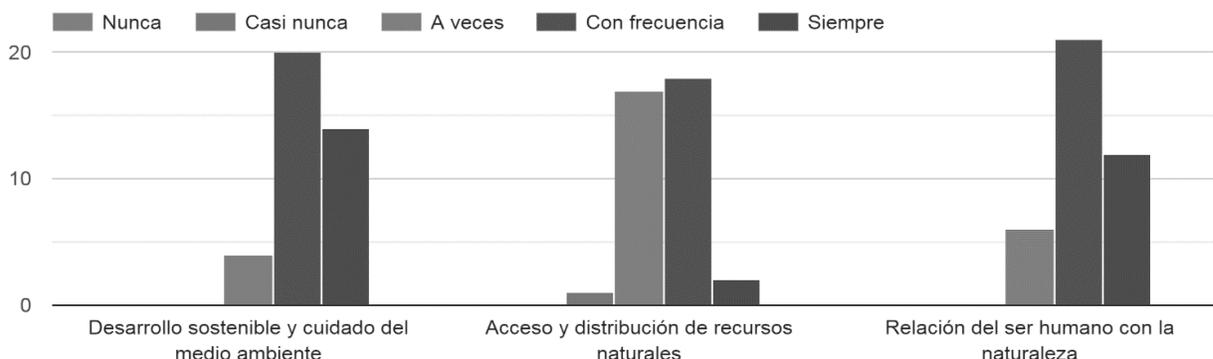
En el bloque sobre formación política y ciudadana, el profesorado dice trabajar los contenidos de formas de participación ciudadana y movimientos sociales a veces; quizás pueda deberse a que se han desarrollado algunas actividades debido a visitas de entidades externas como Cruz Roja, que acudió a ambos centros para tratar contenidos sobre hábitos saludables o como es el caso del Pradera de la Aguilera, que recibió la visita de la Asociación de Autismo de Palencia para que el alumnado y profesorado del colegio conociera la labor que hacen en esta entidad.

En cuanto a los contenidos sobre Derechos Humanos, son abordados con frecuencia, aunque parece que son trabajados de forma puntual en los días de la mujer, de los derechos del niño, o el mismo día de los DD. HH; los contenidos sobre solidaridad y justicia social se valoran de forma similar. Este último contenido está relacionado con la cooperación internacional de la que se trata en el primer bloque, sorprendiendo la diferencia en la media de respuesta. Puede que esté influenciado por el desconocimiento del concepto primero, o que quizá la solidaridad y justicia social no se contemple a escala internacional y sí local, regional y/o nacional.

Es el contenido sobre conflictos sociopolíticos el que menos se aborda y se sitúa en casi nunca; respecto a este dato también hay diferencias, ya que el CEIP Pradera de la Aguilera lo hace a veces frente al CRA del Cerrato que lo hace nunca, cerca de casi nunca.

Figura 6

Sobre los contenidos educación ambiental.



En el último bloque, sobre contenidos en educación ambiental, el profesorado responde que trabaja los contenidos de desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente junto a los de relación del ser humano con la naturaleza de forma frecuente, puede que se deba a las diferentes actividades que llevan a cabo sobre reciclaje en ambos centros. En el Pradera de la Aguilera se realizó el pasado curso (2019-2020), un proyecto sobre Desarrollo Sostenible, por lo que se ha visto reflejada la implicación del profesorado en su transmisión. Por otro lado, el CRA del Cerrato, participa de forma puntual, desde casi todos sus centros en actividades del ayuntamiento con la limpieza y cuidado de sus pueblos. Cuando dicen que abordan contenidos de la relación del ser humano con la naturaleza puede deberse a las excursiones que hacen ambos centros a lugares del entorno de los propios municipios y de la provincia, así como las plantaciones de árboles en los alrededores de los centros.

Se identifica que el contenido que menos se trabaja, pero con muy poca diferencia ya que lo hacen entre a veces y con frecuencia, son los contenidos de acceso y la distribución de recursos naturales.

Momentos en los que se abordan los contenidos

Posteriormente era interesante conocer los momentos en los que esos contenidos eran abordados dentro de la realidad educativa. Para este análisis se han propuesto respuestas categorizadas con posibilidad de elegir entre varias opciones de respuesta además de haber una abierta.

Un dato destacable es que la primera opción, que dice que nunca los abordan y que no se considera necesario abordar estos contenidos, no lo ha elegido ningún encuestado, dato favorable ya que se

puede percibir como señal de que existen momentos en que sí se comentan los contenidos de los bloques anteriores. El 66,7% (7), lo realizan desde el Proyecto Educativo del Centro coincidiendo con las respuestas a la pregunta posterior referida a compartir experiencias que consideren significativas, entre ellas se encuentran los almuerzos sin plásticos, que consiste en que lleve a la hora del almuerzo alimentos que en sus recipientes no contengan plásticos al igual que en los utensilios donde el alumnado los guarda. Plantación de semilleros o árboles, el proyecto del centro de Desarrollo Sostenible o la carrera solidaria que se hizo en el CEIP Pradera de la Aguilera. En el CRA del Cerrato, el alumnado de algunos de sus centros también participa en el plantado de árboles en los alrededores de los propios municipios junto con la participación e iniciativa de los ayuntamientos, sobre todo con el alumnado de infantil.

El 52,8% (19) lo realizan en momentos puntuales, lo que coincide con la mayoría de las respuestas del profesorado, ya que lo realizan en el día de la paz, el día de la discapacidad o el día de la mujer. Estos días de celebraciones mundiales, son elementos que el propio currículo propone y decreta tratar de forma transversal, pero parece que solo se dan importancia y se trabajan los días de la propia celebración, lo que da que pensar que no pueden ser fomentados e inculcados de una manera completa, tratándose de actuaciones anecdóticas y puntuales.

El 19,4% (7) profesores y profesoras afirman que lo trabajan de forma independiente a los contenidos, como explica algún docente, desde cuentos o cortos. La EpC, debe trabajarse de una forma transversal, para que no sea solo cuestión de algunos profesores y profesoras que están concienciados con el cambio, como afirma Bolívar (2007), dando un sentido innovador al desarrollo de la práctica educativa. Pero esta transversalidad, como se observa, no se lleva a cabo, son algunos profesores quienes lo toman por su cuenta. Explica el mismo autor, que es complicado a veces hacerlo de forma transversal por la dificultad de trabajarlo en ciertas asignaturas. Ante eso el 44,4% (16) lo realiza desde el Plan de Acción Tutorial (PAT), siendo este, el mejor espacio para trabajar los temas de EpC, dando valor al PAT desde el centro. Bolívar (2006) explica que debería ser el profesorado capaz de fomentar algunos enfoques más activos y que estén desarrollados en la participación de estos en el aula y el espacio y momento adecuado podrían ser las tutorías, abriendo un ambiente también para el aprendizaje.

Dada la vinculación de esta temática con la educación en valores, es necesario recuperar la recomendación del Ministerio de Educación y Ciencia (2004):

La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado, se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía. (p. 98)

Embid (2008) señala que el área llamada “Educación para la Ciudadanía” debería abordar, en general, la educación en «valores» desarrollándose también a través del propio proyecto del centro y la presencia de los valores deberían darse de manera transversal en las demás materias. Recomienda a los gobiernos de los Estados miembros que "hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas, favoreciendo y apoyando las iniciativas en dicho sentido" (Unión Europea, 2002).

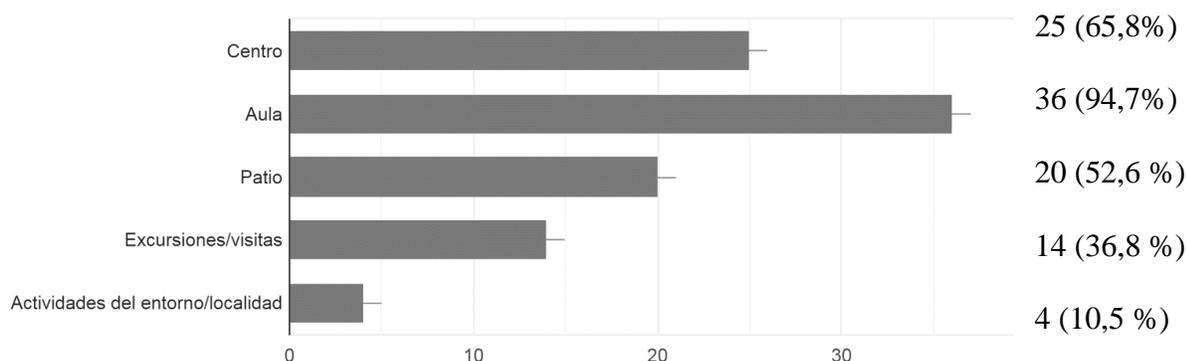
Además, sobre estos contenidos, la totalidad de la muestra dice trabajarlos de forma transversal, esto se puede deber a que hacerlo de esta manera es por la propia obligación del currículo. Según la Ley de Educación-LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, las materias en Educación para a ciudadanía y Derechos Humanos se impartirían de forma transversal, tras la paulatina retirada de la propia asignatura.

Espacios en los que se trabaja la EpD.

Tras conocer la presencia de contenidos y los momentos en los que se abordaban, considerábamos importante conocer en qué espacios se trabaja la EpD. Se trata de una pregunta con posibilidad de respuesta múltiple.

Figura 7

Espacios en los que se trabaja la EpD



Tal y como se refleja en la Figura 7, parece ser que el aula es el espacio educativo en el que más se trabajan estas temáticas, respaldada por el 94,7% (36), lo que significa que el profesorado lo contempla en mayor o menor medida y lo incorpora a la realidad cotidiana, sea por iniciativa propia o a propuesta del centro. También un porcentaje representativo, un 52,6% (20), apunta su presencia en el patio escolar, aspecto que puede estar vinculado a todas aquellas acciones puntuales que se hacen en los centros y que se destinan a la totalidad de la comunidad educativa, como los almuerzos sin plásticos, en el caso del CEIP Pradera de la Aguilera y el cuidado del patio, utilizando las papeleras y reciclando en el caso de ambos centros.

También a la hora del juego, en todos los centros que han participado están integrados contenidos en relación a valores sobre equidad e igualdad entre personas e incluso sobre diversidad e igualdad entre personas, por el hecho de que juegan todos juntos, diferentes clases, de diferentes edades, a los mismos juegos tanto niños como niñas y los niños y niñas marroquíes están integrados con sus compañeros y compañeras. Quizás en el CRA del Cerrato, estén más integrado estos contenidos en el patio ya que se trata de poco alumnado y la discriminación y la desigualdad no se aprecia mucho ya que son los mismos compañeros, son amigos fuera del colegio.

Otro aspecto a destacar es que un 65,7% (25) apunta que los contenidos están presentes a nivel de centro, en este sentido se pueden referir a las actividades que se desarrollaron sobre el proyecto de Desarrollo sostenible que se realizó en el Pradera de la Aguilera o las actividades que se realizan los días puntuales, lo que también puede estar vinculado a un 58,3% (21) que afirma participar en las actividades relacionadas con la EpD que se realizan desde entidades externas por propuesta del centro. Un 83,3% (30) dice que trabaja estos contenidos, dentro de la dinámica del aula por propia iniciativa, de lo que se deduce que se hace de forma puntual o incluso continuada, dependiendo de si el profesorado tiene o no formación en EpD y lo proyecta en el aula.

También, es destacable que un 10,5% (4) lo realice en actividades en el entorno o propias de la localidad, en este caso, son los docentes del CRA del Cerrato, los que más han seleccionado esta opción. Al ser pueblos pequeños y pocos alumnos y alumnas, es más fácil tener esa accesibilidad a realizar actividades en coordinación con el ayuntamiento, como los huertos o la plantación de árboles y plantas o trataba incluso la interculturalidad con las demás personas de los propios municipios, como ocurre concretamente en uno de los colegios del CRA del Cerrato, Magaz de Pisuerga, en el que la educadora social del ayuntamiento del municipio se coordina con el colegio

para que el alumnado comparta iniciativas con las personas adultas que participan en actividades municipales (Becerril y Bores, 2016).

Ante estas actuaciones se puede observar la importancia de la colaboración entre escuela y comunidad como aspecto fortalecedor del desarrollo comunitario. En este caso el contexto que presenta la comunidad se refiere al conjunto de la población que vive en la misma localidad en la que está ubicada la escuela (Arequito, 2003). El mismo autor afirma que es un modelo de trabajo entre ambas instituciones ya que la escuela hace servicio a esa comunidad y de tal modo la escuela conozca el contexto de los sectores a los que ha prestado servicio. Siendo este un modo de que la escuela coopere con los grupos comunitarios en identificar y formular esas acciones educativas que son necesarias para poder satisfacer sus demandas.

Para terminar, y también significativo, un 36,8% (14) apunta abordar estos temas en excursiones, vistas y/o salidas culturales y ambientales. Ambos centros tienen la suerte de localizarse cerca de la ciudad de Palencia y cerca de Valladolid y además la Montaña Palentina no está muy lejos y eso les permite hacer excursiones al teatro, a museos y poder visitar parques naturales del Norte de Palencia. En el caso del CRA del Cerrato, todos los años hacen estancias de una semana al CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) en Cervera, donde hacen salidas ambientales y culturales por la zona, además en este centro está muy integrada la educación ambiental y entre otras actividades hacen rutas de senderismo. A este tipo de actividades se le puede vincular la responsabilidad docente de abordar tales contenidos fuera de la dinámica del aula, quienes lo hacen, un 16,7% (6).

En este apartado, es interesante destacar que cuando se requiere tratar algún tema, el profesorado o el centro, acude en muchas ocasiones a entidades externas. La posibilidad de incorporar estas temáticas en el currículo de es una forma de que el propio profesorado se obligue a formarse e interesarse por sus materias de forma que sería una alternativa a que no siempre se acuda a entidades externas y pueda formarse en temas de EpD. Gómez (2007), añade que, aunque la mayoría del profesorado señala que la enseñanza en temas de ciudadanía debe estar incluido el desarrollo de temas que sean controvertidos socialmente y polémicos, pero en realidad, estos contenidos suelen ser evitados al considerarse que tienen connotaciones políticas partidistas, o por otro lado porque podrían resultar inaceptables y mal vistos para algunos sectores de la comunidad.

6.3. Valoración y formación del profesorado

Beneficios que genera la EpD en el alumnado

Para terminar este apartado, era imprescindible conocer la valoración que hace el profesorado de los beneficios que genera en el alumnado trabajar ese tipo de contenidos; para ello se ofrecen múltiples opciones y se solicita una valoración en una escala de 1 a 5.

Tabla 4

Beneficios que genera en el alumnado la EpD

Contenidos	Media aritmética
Alerta sobre situaciones de injusticia y sus causas.	4,16
Ayudar a comprender problemas desde una perspectiva global.	4,04
Despertar conciencia crítica en la ciudadanía.	4
Generar prácticas solidarias y de compromiso activo.	4
Fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.	4
Potenciar habilidades como la capacidad de negociar y llegar a compromisos.	3,95
Fomentar el cuidado del medio ambiente.	4,61
Favorece un modelo de vida más sostenible.	4
Desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo.	4
Desarrollar actitudes como el respeto y la responsabilidad.	4,57
Resolver los conflictos de manera no violenta.	4,42
Comprensión de la propia identidad y de las diversidades que existen dentro de las sociedades.	4
Fomenta la participación en clave de justicia social.	4,1
TOTAL, MEDIA CONTENIDOS	4.14

En general la media de los contenidos es de 4.14, una puntuación que pone de manifiesto que se valora la incorporación de los contenidos de EpD en la acción educativa, pues ayudan al alumnado y fomentan una sociedad más democrática. Los temas enfocados a lo socioafectivo también están valorados con una media muy alta.

Se puede observar que en temas de ciudadanía la media está en el 4, en contenidos de potenciar habilidades como la capacidad de negociar y llegar a compromisos tiene la media más baja con 3.95. La media más alta es en el cuidado con el medio ambiente, pudiendo estar relacionada con otras respuestas como, los almuerzos sin plásticos, el cuidado de los patios en ambos colegios o la plantación de árboles, incluso con relación a las salidas ambientales que hacen desde los centros, como pueden ser las excursiones del CRA del Cerrato al Crie de Cervera. Aunque se observa una

diferencia en cuanto a la que valoran más positivamente fomentar el cuidado del medio ambiente el CEIP Pradera de la Aguilera con una media de 4,46 que el CRA del Cerrato con 3,41.

En cuanto al desarrollo de actitudes como el respeto y la responsabilidad, desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo la resolución de conflictos de manera no violenta, podía estar vinculada su positividad con la comisión de convivencia, ya que sobre todo la puntuación es más alta en el último contenido, en el CEIP Pradera de la Aguilera. En fomentar la participación en clave de justicia social, está valorada con una media de 4 y en contenidos sobre solidaridad y justicia social, los datos apuntan que se abordan casi con frecuencia.

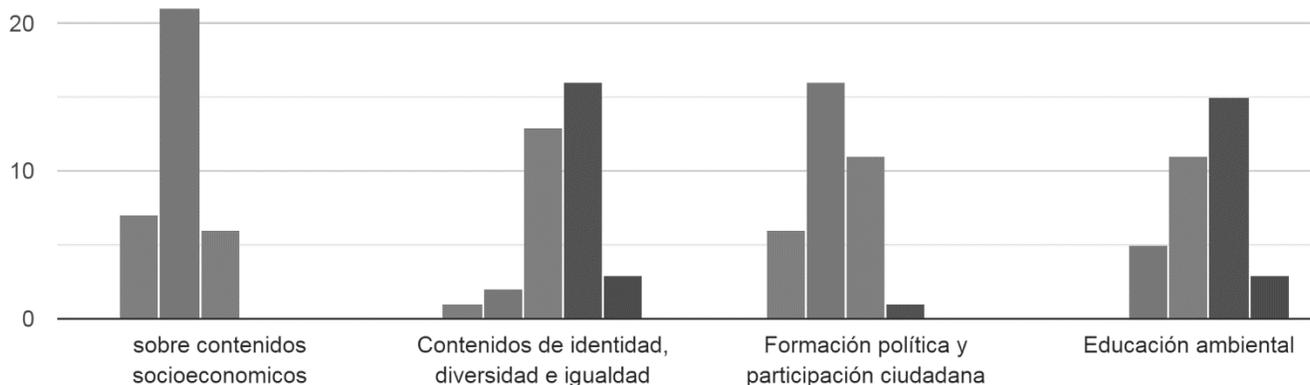
La valoración de estos contenidos es positiva, pero llama la atención que, en muchos de ellos, cuando en la primera pregunta se habló por esos contenidos en bloques, muchos de los docentes, afirmaban abordar esos contenidos a veces o casi nunca, pero en cambio en lo relacionado a los beneficios que los mismos generan en el alumnado les seleccionan positivamente. Por ejemplo, cuando se les pide valorar si generan beneficios en alerta sobre situaciones de injusticia y sus causas o ayudar a comprender problemas desde una perspectiva global, lo seleccionan con una media de 4, pero por el contrario en el bloque de contenidos socioeconómicos, dicen abordarlo con una media bastante reducida, entre casi nunca y a veces.

Formación del profesorado

El instrumento finaliza en este apartado, con la pregunta 7, con una escala Likert en la que también se utilizará una media aritmética que va desde 0 hasta 4 (nunca=0, casi nunca=1, a veces=2, con frecuencia=3 y siempre=4), sobre la formación que el propio profesorado tiene sobre EpD. Sobre los bloques de contenidos socioeconómicos, la media apunta que 1,1, por lo que la respuesta es que tienen poca formación; en contenidos del bloque de identidad, diversidad e igualdad la media dice tener suficiente formación, siendo esta de 2,28. Sobre formación política y participación ciudadana la media está en 1,52, por lo que dice tener poca formación en este contenido, destacando que el profesorado del CEIP Pradera de la Aguilera en el que su profesorado puntualiza tener una media de 1,57 respecto a la del CRA con 1, por lo que la del primer centro está cerca la respuesta suficiente. Por último, en educación ambiental, la media de profesorado señala que tienen suficiente formación, cerca de ser bastante la respuesta ya que la media en este bloque es de 2,61, apartado mejor valorado.

Figura 8

Formación del profesorado en contenidos sobre EpD



En cuanto a la relación que existe entre la frecuencia con la abordan contenidos en EpD y la formación que tiene el profesorado, se observa que la media en el primer bloque sobre contenidos socioeconómicos, dicen abordarla con una media de 1,67 y tener una formación con una media de 1,1 por lo que están más valorados los contenidos que abordan a su formación, lo que denota el esfuerzo que hace el profesorado por abordarlo, aunque sea en corta medida.

En Contenidos de identidad, diversidad e igualdad, afirman abordarlo con una media de 2,69 y dicen tener una formación con una media de 2,28, con datos similares. En cuanto a Formación política y participación ciudadana, la media de formación es menor con 1,52, frente a la frecuencia con la que abordan esos contenidos que es de 1,88. Cuando se pregunta por educación ambiental, la media en este caso de la formación que tiene el profesorado es de 2,93 y la media de la frecuencia con la que abordan tales contenidos con 2,61, datos muy similares, como se ha podido observar, este es uno de los bloques que ambos colegios más han desarrollado con diversas actividades, lo que coincide con que el profesorado considera que es el bloque sobre el que está más formado.

En general es mayor la frecuencia con la que abordan los contenidos es mayor que la formación que tienen. Abordan los contenidos adaptándose muchas a veces a las circunstancias, es decir, debido necesidades y problemáticas que surgen en las aulas, e incluso a veces al temario, el profesor aborda ciertos contenidos informándose de la temática y llevándolo a cabo según su experiencia y habilidades, pero la falta de formación hace que no se aborden en profundidad, muchas veces de forma puntual por los docentes o el centro, y otras muchas solicitando el apoyo

a entidades externas. Este aspecto nos hace repensar en fórmulas para poder abordarlo de forma más directa y estable.

Formación necesaria del profesorado en EpD.

En la última cuestión, para cerrar la recogida de información, mediante una consulta abierta se pregunta al profesorado si considera necesaria la formación en contenidos de EpD; un 73,68% (28) de la muestra responden. Las respuestas pueden agruparse de la siguiente forma: 28,57% (8) apuntan que necesitan actualizarse, que nunca es suficiente la formación que se les da, que necesitan reciclarse porque hay constantes cambios en el mundo. Por otro lado, un 7,14% (2), afirma que formación en EpD, es la base para fomentar cambios en la sociedad. Hay un 35,71% (10) de profesorado que opina que la formación en EpD es esencial para transmitirlo al alumnado, quienes son los sujetos para crear un mundo mejor. También hay un 1,68% (6) que destaca que tienen poca formación y que es necesario que primero estén los propios profesores y profesoras formados para poder transmitirlo después al alumnado, porque dicen saber lo justo en contenidos de EpD.

Por otro lado, se contemplan respuestas 3,57% (1) sobre que no es necesaria ya que como docentes están suficiente preparados para amoldarse a trabajar los temas necesarios sin necesidad de formación.

En general el profesorado dice darle importancia a tener formación en contenidos sobre EpD, es un tema para valorar ya que algunos creen que deberían tener más formación y el ser consciente de ello puede que dé lugar a que opten por formarse en contenidos de EpD en un futuro, sobre todo porque como ellos afirman los tiempos cambian y muchos de ellos quizá decidan adaptarse al cambio para también adaptar a su alumnado al mundo en el que vivimos, un mundo en constante transformación. Una formación adecuada el profesorado puede enfrentarse a los retos del sistema escolar, del alumnado y de la sociedad.

Por otro lado, se observa que cuando se les pregunta sobre contenidos en EpD el profesorado parece que estos lo abordan de forma inconsciente, sin haber realizado una reflexión y propuesta precisa, ya que en general la mayoría los trata más de lo que creen, cada día al resolver diferentes situaciones en el aula con el alumnado, aunque la mayoría de ellos no tenga formación en este

ámbito, los contenidos los abordan, por lo que en general surgen con frecuencia contenidos en EpD aunque no los hayan previsto. Este aspecto también es optimista, aunque el reto que queda por delante es que estos aspectos queden visibilizados en la práctica, en los proyectos de centro y en sus acciones educativas para reivindicar su importancia y necesaria presencia.

7. CONCLUSIONES

Es el momento de cerrar este trabajo, y lo que más valoro es que el análisis de los datos, puestos en relación con la parte teórica, me han ayudado a repensar acciones y estrategias para incorporar la EpD en el contexto educativo de forma real y continuada, así como ser consciente de muchas de las ausencias existentes. Atendiendo a los objetivos propuestos al inicio de este Trabajo de Fin de grado, me detendré en este epígrafe a exponer y reflexionar el grado de cumplimiento de los mismos.

Propuse un objetivo general, con el que quería hacer visible la importancia que tiene la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial en el ámbito escolar, lo que he observado, que está presente, pero, aunque la EpD se lleva trabajando durante años, si nos adentramos en el ámbito educativo, aunque tenga presencia, aún la queda mucho para instaurarse en los centros escolares de una manera naturalizada y explícita.

Ya que los contenidos que aborda al EpD son importantes para el progreso del alumnado para formarse como ciudadanos y ciudadanas y para que puedan desaparecer las desigualdades que surgen en las aulas, estos contenidos deberían considerarse igual de importantes como escribir y leer ya que los valores que ofrece la EpC son vitales para desarrollo personal fuera y dentro de las aulas. Y es que las justificaciones teóricas que ofrecen los diferentes autores que han investigado sobre la EpD y EpC son esclarecedoras para saber que en las aulas se precisa de este tipo de educación para formar al alumnado como personas críticas, seguras y diversas, donde se conciba esa múltiple diversidad como enriquecimiento personal y social y no como motivo que genere desigualdades sociales.

Uno de los problemas de que no esté visible del todo e interiorizada en el ámbito escolar, considero que son los cambios legislativos sucesivos debido a los cambios de partidos políticos en el gobierno, lo que hace que la educación en los centros escolares no se dé atendiendo a las

necesidades de la realidad social, sino según los valores de cada partido. Desde hace unos años se toma cada vez más conciencia de que es necesaria esta educación, pero todavía queda mucho que pulir y asentarse en el sistema escolar, porque la forma en la que se ha tratado desde 2006, cuando la instauró la LOE como una signatura única, ha sufrido varias modificaciones y vaivenes que están suponiendo muchas incertidumbres y, en cierto modo, abandono, pues tanto cambio genera que se pueda pensar que no se trata de un área imprescindible. No obstante, que en el momento actual se esté reivindicando y proponiendo su presencia en el currículo escolar es señal de avance.

En cuanto a los objetivos específicos propuestos, se ha pretendido alcanzarlos desde una investigación en profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, para conocer la presencia que tiene la EpD en los centros educativos y los beneficios que esta produce y conocer cómo se abordan los contenidos de EpD en el ámbito escolar y en qué espacios se dan. Las respuestas obtenidas ante estos objetivos apuntan que la presencia, dependiendo de los contenidos que se traten, es mayor o menor. Algunos contenidos de los que se proporcionó para evaluar en la encuesta son quizá difíciles de transmitir de forma transversal y a todos los niveles, sobre todo los relacionados con temas políticos y económicos, y puede ser que por eso el profesorado encuentre más impedimentos o tenga menos formación para garantizar su incorporación. Pero otros contenidos relacionados con igualdad, diversidad cultural y medio ambiente están más presentes, quizá porque son necesidades o problemáticas que se pueden observar en la realidad del día a día en los centros educativos. Además, en los niveles donde más se dan estos contenidos y más importancia le dan es en Educación Infantil, quizá por fomentar la convivencia en los primeros años del alumnado y la preparación para la vida social y ciudadana, aspectos que a medida que se eleva de nivel van desapareciendo y abriendo paso a poner el centro de atención en los contenidos curriculares, sobre todo de ciertas materias.

Se quiso conocer los beneficios que los contenidos en EpD generaba en el alumnado desde la perspectiva del profesorado y se considera que son favorables en su mayoría, ya que les hacen ser más críticos, desarrollar valores que promuevan el cambio personal y social positivo y fomentar el respeto. Por lo que la presencia de este tipo de educación es importante en el desarrollo del alumnado para formarse como ciudadanos y ciudadanas.

Se observa que el profesorado suele trabajar estos contenidos de forma transversal ya que puede ser más fácil hacerlo en algunas asignaturas que tengan relación con el tema como puede ser en

ciencias sociales en cuanto al medio ambiente. Algunos contenidos son quizá más fáciles de trabajar en otros momentos y espacios, como ellos puntualizan lo hacen en el patio o excursiones donde se puede ver la relación que tiene el alumnado entre sus compañeros y compañeras y observar las necesidades existentes y poder trabajar los temas de desigualdades entre personas y diversidad cultural o medio ambiente entre otros, los más cercanos quizás al alumnado.

La forma de trabajar y de abordar los contenidos de EpD también depende de la formación del profesorado ya que es importante, porque cuando el docente tiene interiorizados unos valores, este lo transmitirá al alumnado de forma natural, incluso en muchas ocasiones indirectamente. Pero no todo el profesorado tiene formación en EpD, aunque lo consideran importante para el desarrollo personal del alumnado y el de ellos mismos. Este aspecto me hace considerar que, si todavía no se han sentado las bases firmes en el sistema educativo, el profesorado quizá se ve reticente a esa formación porque, aunque lo considere importante, todavía pueden no verlo como contenidos esenciales en el sistema educativo, sobre todo siendo conscientes de que en la tarea de educar son numerosas las exigencias de actualización constante que interpelan el profesorado.

Por lo general, cuando se trabaja en EpD se muestra la importancia de introducir la Educación para el Desarrollo fomentando concienciar a la sociedad de las problemáticas mundiales, siendo este otro de los objetivos propuestos y es que, el conocer otras realidades paralelas hace darse cuenta de que no todo el mundo tiene las mismas condiciones de vida, de esa forma se puede sustentar ser más solidarios, porque, en el mundo globalizado e interconectado en el que vivimos, los unos necesitan de los otros.

En definitiva, este trabajo me ha hecho ver la necesidad de incorporar este tipo de educación en el contexto escolar, y también la necesidad de que los agentes educativos estemos formados al respecto para poder garantizar la inclusión de los contenidos de EpD en las acciones que desarrollemos, sea directa o transversalmente. En base a esto, mi postura es que, desde el sistema educativo se garantice desde esa doble vía, desde una asignatura propia en la que se incorporen de forma directa los contenidos, pero respaldándose en las demás materias de forma transversal, para que se observe la relación que tiene la EpD con las demás áreas del sistema educativo, con los aspectos metodológicos y didácticos y así hacer visible su importancia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECID. (2017). *Educación y sensibilización para el Desarrollo: ¿Qué es la Educación para el Desarrollo?* <https://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo>
- Rodino, A. M. (2003). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Hegoa.
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A., Ortega, M.L., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J.J y Monterde, R. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal. Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de acción integrada*. Universidad del País Vasco.
- Becerril Gonzales. R. y Bores Calle, N. (2016). *Poniendo rumbo a la vida de los escolares*. Campus Universitario de La Yutera. Universidad de Valladolid. Palencia. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/314280360_Poniendo_rumbo_a_la_vida_de_los_escolares
- Birchall, K. (2003). *La Commission européenne et le partenariat Nord-Sud, Antipodes*, N° 161-162, pp. 20-21. ITECO.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Cabezudo, A. (2008). *Pautas para una Educación Global conceptos y metodología sobre Educación Global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa - Lisboa.
- Callejo Gallego, J, Viedma Rojas, A, Gutiérrez Brito, J, del Val Cid, C. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Cano Ramírez, A. y Cabrera Suárez, F. (2011). *La educación para el desarrollo como antecedente del impacto formativo de la responsabilidad social universitaria*, en Berriel, R. y Cano, A. (coords). *Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y reflexiones*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cano, A. (2014). *Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global: Aproximación diagnóstica en los títulos de grado*

- de las universidades españolas tras la implementación del EEES*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
https://acceda.ulpgc.es:8443/xmlui/bitstream/10553/12352/2/0701380_00000_0000.pdf
- Celorio, G. y López, A. (2005). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.
- Celorio, G., Celorio, J.J., y López, A. (2012). *La Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Reflexiones en torno a una práctica transformadora. Hegoa
- Comisión de Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio (NIH Publicación No. A/RES/55/2). <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Cruz Roja Juventud (2009). Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional.
https://www2.cruzroja.es/?gclid=CjwKCAjwq7aGBhADEiwA6uGZpykHoHU3e7bCDgFL2aVta9Kqs-dPuW4xMdXaQPslI9Cc53pkSd036BoCuZwQAvD_BwE
- Declaración Global de educación de Maastricht. (2002).
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168070e540>
- Domingo, A. (2002). *Educación para una ciudadanía responsable*. ICCE-CCS.
- Domínguez, J. (2005). *Democracia y Escuela*. IFEMA, Madrid, en:
http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/jose_dominguez.pdf
- Dubois, A. (2002): *Cooperación para el desarrollo*. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo. Hegoa.
- Earthscan. Peces Barba, G. (1999): *Curso de Derechos Fundamentales*. Madrid, BOE/U. Carlos III. PNUD (2000): Informe sobre Desarrollo Humano. Madrid, Mundi Prensa.
- Rodríguez Zidán, E. (2006). *¿Es la escuela una institución pública democrática?* Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 75, 35-73. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/pitarch1.pdf>
- El Tratado de Maastricht. (1992). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>
- Erias, A., y Álvarez-Campana, J.M. (2007). *Educación ambiental y desarrollo sostenible*. Pirámide.
- García, M. (2016). *Valores en la escuela y sostenibilidad. La Carta de la Tierra: Un estudio de caso en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/22445/1/Tesis1232-170303.pdf>
- García, M. (2013). *La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva*. Algunas contradicciones en el caso España-Latinoamérica.
- GIL, F., Jover, G. y Reyero, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Paidós.
- Hipólito Ruiz, N. (2017). *Educación para el Desarrollo y Educación Social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano*,

- Desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global*. (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/15276/TESIS%20Hip%C3%B3tesis%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Honorez, A. (2003). *Le partenariat Nor-Sud, une idée que fait son chemin*. Antipodes. Nº 161-162, pp. 8-19. ITECO.
- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Luffiego, M. y Rabadán, J.M. (2000). *La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza*. Enseñanza de las Ciencias, 18(3), 473-486. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21701>.
- Martínez González, R.A. (2006). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia dirección general de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Martínez, M.J. (2003). *Del sistema a la acción: impacto de las labores educativas de las ONGD valencianas*. ISCUAL-AREA.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de cuestiones internacionales, 70, 11-26. <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Edentre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. MEC.
- Muñoz Ramírez, A. (2016). *¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular?* Foro de Educación, 14(20), 105-128. Doi. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.007>.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Eunsa.
- Naval, C. y Laspalas, J. (eds.) (2000). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*. Eunsa.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. "Nuestro futuro común" (NIH Publicación No. A 42/427). <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Infomedela-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. "Nuestro futuro común" (NIH Publicación No. A 42/427). <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Infomedela-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Objetivos del Desarrollo del Milenio: Informe de 2015. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report2015_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa
- Ortega Carpio, M^a. L. (2007). *Diez años en permanente evolución. De la Educación para el Desarrollo humano y sostenible...a la educación para la ciudadanía global* en Celorio, G. y López de Munain, A. Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. Hegoa.
- Ortega-Gaite, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Pérez, L. M. y Carracedo, M. (2016). *Estado de la cuestión de la educación para el desarrollo en las zonas europeas del Proyecto Rural DEAR Agenda*. En OCUVa, Resumen del diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en el ámbito rural europeo (pp.25-52). Observatorio Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (OCUVa). http://cooperacion.uva.es/files/2020/05/Resumen_Ejecutivo.pdf
- Rivera-Hernández, J.E., Alcántara-Salinas, G., Blanco-Orozco, N.V., Houbron, E., y Pérez-Sato, J.A. (2017). ¿Desarrollo Sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. *Revista Posgrado y Sociedad*, 15(1), 57-67. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1825>
- Rodino, A. M. (2006). *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para políticas sociales*. Revista IIDH. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Rodino-2/publication/268344019_Educacion_en_derechos_humanos_Una_propuesta_para_politic_as_sociales/links/57ed9cf208ae2df364033851/Educacion-en-derechos-humanos-Una-propuesta-para-politic-as-sociales.pdf
- Ortega-Gaite, S. (2016). *Análisis de manuales escolares de educación para la ciudadanía y derechos humanos de educación secundaria obligatoria en clave de educación para el desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Rosales López, C. (2015). *Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites*. *Foro de Educación*, 13(18), pp. 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>

Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Editorial Graó.

9. ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Estimados y estimadas docentes:

Soy estudiante de Máster de profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas, dentro de la especialidad Intervención Sociocomunitaria.

En mi Trabajo de Fin de Máster me gustaría conocer qué presencia tiene la Educación para el Desarrollo (EpD) en el ámbito educativo, qué contenidos se trabajan, cómo se trabajan, en qué espacios se trabaja o el conocimiento que tiene el profesorado sobre EpD.

La EpD se define como la educación que aspira a construir sociedades más justas, solidarias y sostenibles, comprendiendo cómo funciona el mundo desde las distintas perspectivas y qué consecuencias tienen nuestros hábitos a gran escala; todo ello desde el planteamiento de ciudadanía global, que resalta la necesidad de aprender a pensar y a transformar las injusticias participando de forma activa y consciente como ciudadanos y ciudadanas. Aspectos en consonancia con los retos de la Agenda 2030 y cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Aprovechando mi experiencia de prácticas en el EOEP de Venta de Baños, me gustaría que el profesorado de los centros del equipo pudiera colaborar en la realización de este cuestionario. ¡Muchas gracias por su atención y colaboración!

BLOQUE 0. DATOS GENERALES. (señala con una x)

Sexo

Hombre Mujer Prefiero no decirlo

Año nacimiento

Años de experiencia docente

Curso en el que impartes clase

1º Educación Infantil Educación primaria 1º Educación primaria

2º Educación Infantil 2º Educación primaria 5º Educación primaria

3º Educación Infantil 3º Educación primaria Educación primaria

Asignaturas que impartes:

Educación Física Ciencias Sociales Matemáticas

Lengua y literatura Música Educación plástica

Ciencias de la Naturaleza Inglés Tecnología

Formas parte del Departamento de Orientación:

PTSC Orientador/a PT AL

Eres tutor/a

SÍ NO

¿Formas parte de alguna comisión? ¿Cuál?

¿Formas parte de redes y/o espacios en los que se pone en práctica la EpD?

Escuelas para la sostenibilidad
 Vinculación directa con el tejido social asociativo
 Participación en Premios Vicente Ferrer
 Otros, ¿cuáles?

BLOQUE 1: CONTENIDOS DE EPD

Siguiendo un estudio que plantea una estructura de contenidos de EpD por bloques, nos gustaría saber con qué frecuencia abordan los mismos...*(señala con una x)*

Sobre los contenidos socioeconómicos

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Globalizaciones					
Distribución económica y desigualdad					
Acceso y calidad de la enseñanza					
Acceso y calidad sanitaria					
Acciones de cooperación internacional					

Sobre contenidos de Identidad, diversidad e igualdad

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Identidad personal y desarrollo socioafectivo					
Identidades colectivas.					
Equidad e igualdad entre personas					
Diversidad cultural e intercultural					

Sobre formación política y participación ciudadana

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Formas de participación ciudadana					
Formas de participación ciudadana					
Conflictos sociopolíticos					
Derechos Humanos					
Solidaridad y justicia social					
Movimientos sociales					

Educación ambiental

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente					
Acceso y distribución de recursos naturales					
Relación del ser humano con la naturaleza					

BLOQUE 2: TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS (señala con una x

¿En qué momentos abordan esos contenidos?

Momentos puntuales (el día de la mujer, la paz...)

Se trabaja únicamente si viene contemplado en el libro de texto

Se relaciona con contenidos de asignaturas de forma esporádica

Los contenidos son de las asignaturas de: _____

Se relaciona con contenidos de asignaturas de forma permanente

Los contenidos son de las asignaturas de: _____

Se trabaja de forma independiente a los contenidos curriculares.

Tienen entidad propia dentro del Proyecto Educativo de Centro

Tienen entidad propia dentro del Plan de Acción Tutorial

Otros:

¿En qué espacios trabajas la EpD?

Centro

Aula

Patio

Excursiones/visitas

Actividades del entorno/localidad

Otros:

¿Qué tipos de actividades se realizan?

Dentro de la dinámica de aula, responsabilidad del docente

Dentro de la dinámica del aula en colaboración con entidades externas (*ONG, entidades, asociaciones, ...*)

Fuera de la dinámica del aula, responsabilidad del profesorado

Fuera de la dinámica del aula en colaboración con entidades externas (*ONG, entidades, asociaciones, ...*)

¿Podrías señalar brevemente alguna de las experiencias realizadas que consideres más significativas?

¿Qué beneficios consideras que genera en el alumnado trabajar esos contenidos? (*Conteste en una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta que el 1 es el grado mínimo y el 5 el máximo*)

	1	2	3	4	5
Alerta sobre situaciones de injusticia y sus causas.					
Ayudar a comprender problemas desde una perspectiva global.					
Despertar conciencia crítica en la ciudadanía.					
Generar prácticas solidarias y de compromiso activo.					
Fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.					
Potenciar habilidades como la capacidad de negociar y llegar a compromisos.					
Fomentar el cuidado del medio ambiente.					
Favorece un modelo de vida más sostenible.					
Desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo.					
Desarrollar actitudes como el respeto y la responsabilidad.					
Resolver los conflictos de manera no violenta.					
Comprensión de la propia identidad y de las diversidades que existen dentro de las sociedades.					
Fomenta la participación en clave de justicia social.					
Otros:					

BLOQUE 3. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA EN MATERIA DE EPD(*señala con una x*)

Como docente, ¿Qué formación dirías que tienes respecto a los contenidos de EpD propuestos?
(señala con una x)

	Nada	Poca	Suficiente	Bastante	Mucha
Sobre los contenidos socioeconómicos					
Sobre contenidos de Identidad, diversidad e igualdad					
Sobre formación política y participación ciudadana					
Educación ambiental					

¿Consideras que en general el profesorado necesita formación respecto a este tipo de contenidos?
¿Por qué?

¡Muchas gracias por su colaboración!