

TRABAJO FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

***EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA
CIUDADANÍA GLOBAL EN EDUCACIÓN INFANTIL:
ACTUEMOS CON PRISA Y SIN PAUSA***



Universidad de Valladolid

CURSO 2023/2024

AUTORA: NATALIA TORQUEMADA VELASCO

TUTORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT

“Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global es aprender sobre los derechos, es aprender a través de los derechos y es aprender a movilizarse por los derechos”.

UNICEF España (2021)

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

Vivimos en un mundo interdependiente en el que el compromiso por parte de las instituciones educativas se hace cada vez más necesario para promover el pensamiento crítico, desarrollar habilidades sociales e inculcar ciertos valores democráticos en las generaciones venideras. En este contexto, entendemos que los maestros y maestras deben tener una rica formación sobre Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Para ello, es fundamental conocer el punto de partida tanto del propio concepto como de la sensibilización del equipo docente sobre este término. El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil. Con este fin, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo utilizando dos entrevistas semiestructuradas y tres cuestionarios abiertos como herramientas para la obtención de datos. Una vez analizados los resultados, podemos concluir que, aunque se visibiliza la presencia de esta materia en las aulas, no ha calado lo suficiente como para considerar en este momento que el profesorado tiene unas bases sólidas al respecto. Por lo tanto, es imprescindible avanzar asumiendo retos y salvando los obstáculos que se presentan en el día a día; todo ello con la finalidad de construir un mundo más justo, solidario y sostenible.

PALABRAS CLAVE

Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, Educación para el Desarrollo, Agenda 2030, ODS, Educación Infantil, Igualdad, Justicia, Formación.

ABSTRACT

We live in an interdependent world where the commitment of educational institutions is increasingly necessary to promote critical thinking, develop social skills and instill certain democratic values in future generations. In this context, we understand that teachers should receive comprehensive training on Education for Development and Global Citizenship. Therefore, it is essential to know both the origin of the concept itself and the level of awareness among the teaching staff regarding this term. The main objective of this paper is to analyze the degree of knowledge about Development Education and Global Citizenship among Early Childhood Education teachers. For this purpose, a qualitative research has been carried out using two semi-structured interviews and three open-ended questionnaires to obtain data. After analyzing the results, we can conclude that, although the presence of this subject in the classroom is visible, it has not been sufficiently well-established to consider that teachers currently have a solid foundation in this area. Thus, it is essential to progress by addressing challenges and overcoming the obstacles that arise daily, all with the aim of building a fairer, more supportive and sustainable world.

KEY WORDS

Development Education and Global Citizenship, Development Education, 2030 Agenda, ODS, Early Childhood Education, Equality, Justice, Training.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
2.1. Relevancia del tema elegido	2
2.2. Relación con las Competencias de Grado de Maestro en Educación Infantil ..	2
2.3. Relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030	4
2.4. Justificación a nivel personal.....	5
3. OBJETIVOS.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.....	7
4.2. Desarrollo Sostenible.....	10
4.2.1. Origen del Desarrollo Sostenible.....	10
4.2.2. Concepto Desarrollo Sostenible	11
4.3. Antecedentes de los ODS	13
4.4. Agenda 2030 y ODS.....	15
4.5. Papel de los ODS en la educación	18
4.6. Legislación	19
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
6.1. Elección y justificación de la metodología de investigación.....	29
6.2. Diseño de investigación.....	30
6.3. Método de investigación.....	31
6.3.1. Obtención de datos	32
6.3.2. Análisis de datos.....	34
6.3.3. Rigurosidad del estudio	36
6.3.4. Aspectos éticos	37
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	38
8. DISCUSIÓN.....	47
9. CONCLUSIONES	50
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
11. ANEXOS	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	14
Figura 2.....	15
Figura 3.....	17
Figura 4.....	20

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	9
Tabla 2	25
Tabla 3	26
Tabla 4	31
Tabla 5	34
Tabla 6	35

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollo, ciudadanía y globalización son tres conceptos que sin duda están presentes en el debate actual. Por ende, la educación debe abordarlos y ayudar a las futuras generaciones a comprender el impacto que tienen los problemas que existen a nivel mundial en el contexto local.

La importancia de tratar estos temas dentro del aula se planteó por primera vez en el año 1974 cuando la UNESCO afirmó que la educación es el mejor medio para hacer frente a todos aquellos obstáculos que dificultan el bienestar de la humanidad y la supervivencia, impiden alcanzar la igualdad y la justicia, y no permiten tener unas relaciones mundiales sanas. Así pues, se ha convertido en el mejor instrumento para adoptar medidas de cooperación internacional que contribuyan a solucionar todas estas cuestiones. Aquí es donde entra la importancia de poseer profesores con una rica formación y nuestro interés por hacer esta investigación.

Para la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado se ha seguido una estructura concreta. En primer lugar, comenzamos detallando, por un lado, la justificación del tema elegido y, por otro, los objetivos tanto generales como específicos que guían el estudio. Posteriormente, desarrollamos la fundamentación teórica en la que se tratan diferentes temas tales como la Agenda 2030 y los ODS, el desarrollo sostenible, el papel de los ODS en la educación, los antecedentes de los ODS, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y la presencia de esta última en la legislación. En concreto, se define dicho concepto junto a sus ámbitos de actuación y se hace un breve recorrido histórico sobre el mismo a través de nuestros propios conocimientos y de diferentes autores.

A continuación, tras realizar múltiples búsquedas en diferentes bases de datos científicas, presentamos un apartado sobre el estado de la cuestión y, seguidamente, detallamos el diseño de la investigación en donde damos a conocer el método que se va a utilizar y con ello la forma en la que se van a obtener y analizar los datos entre otras cosas. Más adelante, describimos los resultados más relevantes obtenidos durante las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios abiertos resaltando aquellos conceptos que son comunes e identificando lo que cada maestra en particular considera más importante.

Para finalizar, en el epígrafe de la discusión comparamos nuestros hallazgos con los resultados de otros estudios en la literatura existente. A modo de cierre, se muestran las conclusiones que se dividen en: limitaciones del estudio, posibles líneas de investigación futuras y conclusión final y se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que fundamentan y complementan la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación pretende ser una apuesta firme por la implantación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en las aulas de Educación Infantil.

2.1. Relevancia del tema elegido

Los profesionales de la enseñanza juegan un papel fundamental como promotores e impulsores del cambio social, de tal forma que si se consigue que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global ocupe un importante lugar en el ámbito educativo, se podrán inculcar, en el alumnado de esta etapa, valores imprescindibles para que nuestro mundo sea más justo, solidario y sostenible.

2.2. Relación con las Competencias de Grado de Maestro en Educación Infantil

De acuerdo con la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva, consideramos que las competencias relacionadas con nuestro estudio son:

- **Competencias generales**

2. Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

5. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

6. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Las competencias anteriormente mencionadas se reflejan a través de la defensa de argumentos relativos a la implantación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en las aulas, así como la recopilación e interpretación de datos esenciales obtenidos mediante la realización de cuestionarios y entrevistas a las maestras de Educación Infantil.

Asimismo, se han adquirido técnicas de aprendizaje autónomo, dominio de metodologías, poniéndose de manifiesto la capacidad para emprender una actividad de investigación materializada en la elaboración del presente estudio.

Por último, nuestro compromiso ético como profesionales queda patente desde el momento en que consideramos fundamental que las maestras inculquen en el alumnado valores democráticos, de solidaridad, justicia, igualdad...

- **Competencias específicas**

- A. De Formación Básica**

5. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

14. Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.

16. Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.

17. Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.

18. Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

48. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

B. Didáctico disciplinar

12. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural.

En lo que se refiere a las competencias específicas, hemos analizado e incorporado, desde una perspectiva crítica, cuestiones de actualidad, como la igualdad, la inclusión social y el desarrollo sostenible, estrechamente vinculadas a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, cuyo abordaje se hace necesario en la educación escolar.

Por otro lado, hemos realizado un análisis sobre los datos obtenidos a través de las entrevistas y los cuestionarios dirigidos a las docentes, comprendiendo desde un punto de vista crítico la realidad en cuanto a su grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, extrayéndose las oportunas conclusiones.

De igual forma, asumimos que la sociedad es cambiante y que el profesorado debe adaptarse, entre otros, a los cambios pedagógicos y sociales que se presentan en el día a día.

En último lugar, y de manera específica, en la formulación de las preguntas de las entrevistas y los cuestionarios, hemos promovido el interés y el respeto por el medio cultural, social y natural.

2.3. Relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se encuentra estrechamente relacionada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los 17 objetivos que contempla.

La Agenda 2030 se aprueba para hacer frente a problemas globales, como las desigualdades sociales y económicas, cambio climático o agotamiento de recursos

naturales, iniciando el camino para mejorar la vida de todas las personas y no dejar a nadie atrás.

De igual forma, las diferentes acepciones que existen sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, hacen referencia a la necesidad de educar para fomentar una ciudadanía global, que defienda en todo momento la justicia social y los derechos humanos, apostando por un mundo más justo y sostenible.

Por otro lado, y de manera específica, la meta número 7 del Objetivo 4 “Educación de calidad” de la Agenda 2030 establece:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2022).

Sin embargo, el contexto social actual dista mucho de presentar un avance significativo en la consecución de los ODS, tanto con carácter general como de manera específica en el objetivo anteriormente mencionado.

2.4. Justificación a nivel personal

La Convención de los Derechos del Niño establece en su Preámbulo que:

niños y niñas deben estar totalmente preparados para una vida libre en sociedad y ser educados en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, y en particular en el espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (UNICEF España, 2021).

Es imprescindible, por tanto, una reflexión profunda sobre el lugar que debe ocupar la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en nuestro sistema educativo, especialmente, en la Educación Infantil.

Por este motivo, he decidido realizar el presente trabajo, que ayudará a comprobar el nivel de conocimiento del profesorado de Infantil sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

De esta forma, y fruto del análisis que hagamos sobre el resultado de las diferentes entrevistas y cuestionarios, se podrá hacer mayor hincapié, en su caso, en aquellos aspectos que reflejen carencias en la implementación de dicha educación por parte de los docentes, promoviendo la adopción de las medidas oportunas encaminadas a solventar esta situación. De cualquier manera, siempre se podrán buscar vías de mejora a la realidad que encontremos.

Asimismo, ejerceremos una acción transformadora que incentive el cambio preciso para alcanzar nuestro objetivo.

La justicia y la solidaridad solo se alcanzan con la implicación de la ciudadanía en su conjunto y, por ello, el compromiso debe ser unánime, tanto por parte de las políticas y gobiernos, a través de las diferentes administraciones públicas (general, autonómica y local) como del resto de la sociedad.

3. OBJETIVOS.

El objetivo principal que se ha planteado para la elaboración de este trabajo es el siguiente:

- Analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil.

Para alcanzar la consecución de este objetivo general, hemos marcado cinco objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de conocimiento del profesorado de Educación Infantil sobre los principios y objetivos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.
- Identificar y describir las prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global que están siendo implementadas por los y las docentes de Educación Infantil.
- Investigar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como docentes.
- Analizar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como ciudadanos.

- Evaluar el impacto de la formación inicial y continua de las y los maestros de Educación Infantil con el fin de promover la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el aula.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este apartado vamos a tratar el tema de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Para ello, comenzaremos definiendo el concepto y haciendo un breve recorrido histórico sobre el mismo, así como los ámbitos de actuación para terminar incidiendo sobre el concepto de Desarrollo Sostenible.

4.1. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

Antes de nada, consideramos interesante recalcar que la Educación para el Desarrollo, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global son tres conceptos que aunque parezcan sinónimos, no lo son, ya que cada uno implica tener una visión y un enfoque distinto o, al menos, complementario. En este caso, antes de hablar sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, cabe mencionar que combina elementos de la Educación para el Desarrollo Sostenible, la ciudadanía global y la Educación para el Desarrollo, por lo que estos términos están constantemente interrelacionados.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global debe hacer reflexionar sobre la propia vida partiendo de situaciones reales y experiencias cercanas que posibiliten concienciar a niños, jóvenes y adultos sobre la realidad del mundo en el que vivimos, educando de esta forma con una base sólida de valores y actitudes. Por ello, en este contexto es muy importante el empleo de metodologías basadas en la investigación, acción y reflexión para poder, a través de procedimientos creativos, dialógicos y participativos, promover la ciudadanía global y el pensamiento crítico encaminados hacia la adquisición de actitudes que incidan en la transformación de las injusticias (AECID, 2023).

Las corrientes constructivistas del conocimiento, cuyo origen se encuentra en la psicología de Vygotsky, Piaget, Bruner o Luria, el modelo de investigación-acción diseñado por Lewin, que posteriormente profundizaron y retomaron Kemmis o Carr, o la

pedagogía de Paulo Freire, entre otras muchas, son algunas de las múltiples fuentes en las que se basa la Educación para el Desarrollo (Martínez Scott, 2014).

Con el paso del tiempo, se ha producido un aumento de la importancia otorgada desde el ámbito científico y educativo a la Educación para el Desarrollo, sin embargo, hasta la fecha no existe una definición específica a causa de los múltiples significados que poseen cada una de las palabras que componen este concepto, lo cual está estrechamente ligado con la rapidez a la que evoluciona tanto la educación como el propio término.

Por ello, Santamaría-Cárdaba (2018) elabora una definición concreta sobre la Educación para el Desarrollo para facilitar su comprensión, describiéndola como un proceso educativo cuyo objetivo es fomentar una ciudadanía global crítica y autónoma que defienda en todo momento la justicia social y los derechos humanos, apostando por un mundo más justo y sostenible.

Siguiendo esta misma línea, debemos ser conscientes de lo necesario que resulta construir una sociedad comprometida, informada, crítica y sensibilizada con el respeto y cuidado hacia el medio ambiente, la discriminación y las injusticias que se producen en el mundo, siendo fundamental en este sentido conocer los objetivos que pretende alcanzar la Educación para el Desarrollo, haciendo especial hincapié en los siguientes (Calvo, 2017):

- Ampliar el conocimiento referente a las fuerzas sociales, políticas y económicas que provocan y explican la presencia de opresión y pobreza y condicionan a los individuos de las diferentes culturas.
- Sensibilizar y dar a conocer las desigualdades y problemas entre los países del sur y los países del norte.
- Aceptar que las acciones propias nos afectan tanto a nosotros mismos como a los demás.
- Fomentar la igualdad y el respeto y transmitir actitudes y habilidades tolerantes y solidarias.

Introducir en el contexto educativo formal la Educación para el Desarrollo no es una tarea fácil ni sencilla, ya que entre los múltiples problemas a los que debemos hacer frente se encuentran aquellos que impiden que ésta tenga el protagonismo que realmente se merece. Uno de esos problemas es la escasa responsabilidad que se tiene en el momento de impartir determinados contenidos, puesto que al no ser una asignatura como tal del currículum, se crea la idea totalmente errónea de que la Educación para el Desarrollo

forma parte de asignaturas como *Educación para la ciudadanía* o *Educación en valores*, desapareciendo de este modo la motivación por trabajar sus objetivos y contenidos en el resto de materias (Martínez Scott, 2014).

Diferentes autores como Bourn y Brown (2011) o Bourn (2014), defienden la idea de que la Educación para el Desarrollo debe tener en cuenta distintos aspectos globales como por ejemplo la justicia social, el desarrollo sostenible o los derechos humanos, puesto que serán éstos quienes definan la sociedad. Asimismo, la abordan desde un enfoque cuya base es la Educación para la Ciudadanía Global.

A veces se nos olvida que vivimos en un mundo con miles de millones de personas, e ignoramos aquellas realidades diferentes de la nuestra. Por ello debemos ser conscientes de que, como bien indica Todorov (1988), el conocimiento de lo ajeno incrementa el enriquecimiento propio, ya que dar es recibir, razón por la cual resulta imprescindible que los estudiantes desarrollen el sentido crítico mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que puedan fomentar actitudes solidarias y poner fin a ciertos prejuicios.

Para sintetizar todas las ideas mencionadas anteriormente y clarificar el concepto de Educación para el Desarrollo, Aguado (2011) elabora la tabla comparativa que se muestra a continuación, en donde resume de manera idónea lo que verdaderamente supone este término.

Tabla 1

Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	
SÍ ES	NO ES
Un proceso continuo	Un contenido o una acción aislada
Transformadora y crítica	Estabilizadora
Tanto en el Norte como en el Sur, en ambas direcciones	Para lugares concretos, unidireccional, del Norte al Sur
Dialéctica	Fija
Comprometida, política y no neutral	Colaboracionista, neutral
Una opción educativa transversal e integral	Sólo una asignatura
Para toda la sociedad	Sólo para los especialistas en Educación
Para la Educación formal, no formal e informal	Sólo para la Educación formal
Una prioridad en los planes de Cooperación	Un aspecto más en los planes de Cooperación
Un aspecto en el que los poderes públicos deben estimular y dar ejemplo cotidiano	Un aspecto que los poderes públicos ven positivamente
Un aspecto que necesita de la formación continua del profesorado y de los actores implicados	Un aspecto que dejamos en manos de especialistas
Inclusiva, multicultural y diversa	La imposición de un supuesto modelo de desarrollo
Para generar propuestas y soluciones	Sólo para estudiar problemas y sensibilizar
Un aprendizaje de la resolución de conflictos por medios pacíficos	Un aprendizaje de la supervivencia social
Una opción que considera que "otro mundo es posible" y apuesta por el valor educativo de la utopía	Una opción para contener la conflictividad social

Fuente: Aguado (2011).

En definitiva, la educación se encuentra ante un gran desafío, puesto que es de vital importancia incorporar en el proceso educativo una visión del mundo en su totalidad y preparar a todas aquellas alumnas y alumnos para que actúen con el compromiso y la responsabilidad que precisa la ciudadanía global. Sobre esta base, el objetivo principal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en su sentido más amplio, se centra en trabajar día a día para finalmente dar lugar a una transformación social con la finalidad de crear sociedades más sostenibles y justas. Por lo tanto, uno de los puntos clave a tratar a lo largo de este trabajo será el modo de implementación de ésta en el ámbito de la educación formal.

4.2. Desarrollo Sostenible

El desarrollo sostenible tiene un objetivo claro: construir un mundo en el que el medio ambiente se proteja de los posibles daños causados por el ser humano, el crecimiento económico sea incluyente y sostenible, la confianza social obtenga apoyos por parte de políticas centradas en el refuerzo de las comunidades y la pobreza extrema llegue a su fin (Sotillo, 2015).

Si se consiguiera este objetivo, se establecerían las bases para lograr un entorno en el que todos y cada uno de los ciudadanos pudieran vivir de acuerdo a sus intereses y alcanzaran sus metas y objetivos personales. Sin embargo, a nivel mundial, el desarrollo sostenible tan solo se hará realidad cuando se garantice a todas las personas que, por un lado, van a poder satisfacer sus necesidades básicas y tener poder de decisión acerca de su futuro y, por otro, se van a respetar sus derechos humanos fundamentales.

4.2.1. Origen del Desarrollo Sostenible

Nos remontamos a mediados del siglo XX para hablar del desarrollo sostenible, momento en el que comenzó a surgir la preocupación por el impacto social y ambiental. Uno de los acontecimientos más relevantes de esta época fue la publicación, en el año 1962, del libro *Silent Spring* de Rachel Carson, el cual hacía una pequeña llamada de atención sobre los efectos tan negativos que ocasionaban los pesticidas en el medio ambiente.

Otro momento decisivo en la historia del desarrollo sostenible fue la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano que se llevó a cabo en Estocolmo en el año 1972, puesto que en ella se reconoció la necesidad de incorporar la protección del medio

ambiente en las tomas de decisiones económicas y políticas, un hecho que hasta entonces nadie se había planteado o se había hecho de forma poco contundente.

Desde hace aproximadamente 35 años, se comenzó a trabajar y fomentar diferentes cuestiones como por ejemplo el desarrollo humano y el desarrollo sostenible. Este último se manifestó por primera vez en el año 1987 con la publicación del *Informe Brundtland* de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aunque originalmente este informe se denomina *Nuestro Futuro Común*. Los integrantes de esta Comisión, dirigida por Gro Harlem Brundtland¹, incorporaron nuevos términos para concretar los conceptos de la realidad presentada e hicieron una urgente llamada de atención al estar completamente convencidos de que el bienestar, la seguridad y, en general, la conservación del planeta, dependen de los cambios que se realicen ahora.

El *Informe Brundtland*, expone que el ser humano es el único que puede hacer de este desarrollo un desarrollo duradero y sostenible con el objetivo de satisfacer las necesidades de la generación presente sin tener que perjudicar las necesidades de la generación futura, estableciéndose a partir de ese momento diferentes conferencias y cumbres en donde poco a poco se fueron integrando múltiples organizaciones y gobiernos.

Posteriormente, con la Cumbre de Río en el año 1992, el desarrollo sostenible pasó a entenderse como un camino con el que poder avanzar en el crecimiento económico al mismo tiempo que se respetan los límites ambientales (Martínez Scott et al., 2012).

4.2.2. Concepto Desarrollo Sostenible

Con el paso del tiempo, la concepción sobre el desarrollo sostenible ha experimentado una evolución hacia un enfoque cada vez más práctico, desplazándose progresivamente de un énfasis en los intereses y necesidades individuales hacia una perspectiva global. Esta nueva percepción destaca la importancia de considerar aspectos interdependientes y a nivel mundial, integrando tanto la inclusión social, como el desarrollo económico y la sostenibilidad ambiental.

El desarrollo sostenible se puede definir como el desarrollo que permite al ser humano mejorar sus condiciones de vida y satisfacer sus necesidades, teniendo presente en todo

¹ Vicepresidenta de The Elders que ejerció como directora general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Enviada Especial de las Naciones Unidas para el Cambio Climático y Primera ministra de Noruega.

momento la importancia de ofrecer oportunidades de manera equitativa y de mejorar las capacidades humanas para, de este modo, poder alcanzar una vida plena (Colom, 1998).

Aunque este concepto engloba una serie de ámbitos que han ido transformándose y evolucionando con el paso de los años, resulta necesario destacar tres dimensiones indispensables a la hora de hablar sobre el mismo que no se pueden percibir de forma separada, sino que están íntimamente relacionadas unas con otras (Artaraz, 2002):

- **Dimensión económica:** Hace referencia a la eficaz utilización de los recursos, el crecimiento económico y la productividad. Esta dimensión es fundamental, puesto que sin una economía estable y fuerte es muy complicado alcanzar a largo plazo el desarrollo sostenible, pero no por ello es la más importante, ya que hay que buscar un equilibrio entre todas las dimensiones.
- **Dimensión ambiental:** Hace referencia a la protección y conservación del medio ambiente. Esta dimensión resulta imprescindible para asegurar la supervivencia de los ecosistemas y especies y para hacer frente a los daños que sufre día a día la naturaleza, enfocándose en la defensa de la biodiversidad, el mantenimiento de los recursos naturales y la reducción de la presencia de carbono.
- **Dimensión social:** Hace referencia a la igualdad, la inclusión y la justicia social. Esta dimensión es básica a la hora de garantizar el acceso a todas las personas a aquellos recursos necesarios para poder vivir de forma digna, enfocándose en la educación, la igualdad de género, la salud y la erradicación de la pobreza.

En esta misma línea, cabe destacar la aportación de la ONU (2019) en la que se menciona que el desarrollo sostenible, ante todo, intenta encontrar recursos que solucionen los problemas medioambientales y sociales y satisfacer las necesidades de la generación actual sin poner en peligro las de las próximas generaciones, aprendiendo a vivir de un modo sostenible.

Cuando hablamos de desarrollo sostenible nos estamos refiriendo a un término básico para nuestra era, pudiendo entenderse tanto como un método con el que hacer frente a los problemas globales, como una forma de comprender el mundo que nos rodea. Por ello, este es uno de los retos más importantes que debe alcanzar nuestra generación, hacer realidad en nuestro planeta desigual y deteriorado el desarrollo sostenible.

4.3. Antecedentes de los ODS

La mayoría de las veces que pensamos en cómo será el mundo dentro de unos años, imaginamos un mundo tóxico y peor, una sociedad cruel, injusta y desigual, una atmósfera en la que no se puede respirar y mucho menos vivir, una tecnología invasiva, en pocas palabras, un futuro aterrador para las generaciones venideras donde el sueño de habitar un mundo sano es prácticamente imposible. Sin embargo, debemos ser conscientes de que nada está escrito, todo esto depende de nosotras y nosotros, puesto que lo que podemos imaginar, lo podemos hacer (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2023).

Promover un modelo de desarrollo que garantice la conservación del planeta, apostar por un futuro verde o creer firmemente en la sostenibilidad, son a día de hoy tres pilares básicos a tener en cuenta para todas aquellas empresas, instituciones, gobiernos y, evidentemente, ciudadanos.

Sin embargo, este interés por alcanzar un modelo sostenible de desarrollo hace escasas décadas era completamente inexistente. Es cierto que se podían escuchar algunos comentarios en defensa del medio ambiente, pero eran pocas las voces que se elevaban pidiendo una reflexión profunda sobre la temática, o que realizaran una llamada de atención sobre las posibles consecuencias que se iban a producir en el futuro por los comportamientos del presente.

Si consultamos en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), podremos encontrar que el concepto de desarrollo está vinculado con la acción y el efecto de desarrollar o desarrollarse, siendo necesario por tanto aclarar el sentido de la palabra desarrollar, la cual se puede definir como el progreso o crecimiento, especialmente en el ámbito cultural, social o económico.

Por ello, a mediados del año 2000, de manera conjunta entre El Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la ONU y el Banco Mundial se creó el documento *2000: Un mundo mejor para todos. Consecución de los objetivos de desarrollo internacional*. Este escrito estaba enfocado en la reducción de las desigualdades, tanto sociales como económicas, y de la pobreza del planeta, y presentó un elemento innovador, la incorporación de indicadores para poder evaluar los objetivos planteados con mayor exactitud.

A finales de ese mismo año, los gobiernos redactaron la *Declaración del Milenio*. En este documento se propusieron 8 objetivos, 18 metas y 48 indicadores, lo que conocemos hoy en día como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), fijando como fecha límite para cumplirlos el año 2015. Los diferentes objetivos fueron:

Figura 1

Objetivos de Desarrollo del Milenio



Fuente: CEPAL (2008).

Llegado el año 2015, se diseñó un documento titulado: *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*, en el que se plasmaron los fracasos y triunfos alcanzados a través de los ODM. Algunos de los grandes éxitos logrados fueron los siguientes: aumentaron los cuidados médicos y el acceso a la sanidad, creció el número de estudiantes escolarizados, mejoró la nutrición de las personas, disminuyó la mortalidad de personas infectadas por enfermedades como el VIH, se redujo en más de la mitad el número de personas que vivían en pobreza extrema o aumentó el salario de la clase media a más de cuatro dólares al día (PNUD, 2015).

En contraposición, hay muchos autores que critican estos ODM como por ejemplo Calle (2007), al utilizar argumentos como los que se exponen a continuación. El primero de ellos es que los Objetivos de Desarrollo del Milenio denuncian la pobreza y, sin embargo, no dedican ni una sola palabra a explicar lo que supone vivir en esa situación o el deterioro que ocasiona. Además, hablan de personas, pero no hacen referencia en ningún momento a los derechos humanos básicos o a palabras como participación y democracia, al igual que hablan de problemas y no mencionan las interrelaciones que hay entre los mismos, ni las raíces u orígenes que los causan. Del mismo modo, pretenden ser universales y, por el contrario, consideran que la pobreza nace a causa de la escasa cantidad de dinero sin tener en cuenta las guerras o las dificultades que existen para poder satisfacer las necesidades básicas.

En el año 2012, al contemplar que se estaba aproximando la fecha límite de los ODM, se creó un grupo de trabajo, formado por el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, concretamente el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, con el fin de orientar la agenda en la que se determinarán objetivos nuevos para alcanzar una vez finalizara el año 2015, optando por trabajarlos mediante un enfoque global, lo cual dio lugar a lo que conocemos hoy en día como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

4.4. Agenda 2030 y ODS

Cuando mencionamos la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, nos estamos refiriendo a un plan de acción a favor del planeta, la prosperidad y las personas, que tiene como objetivo fortalecer el acceso a la justicia y la paz universal (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2023).

Un total de 193 Estados miembros de la ONU dieron su aprobación ante una resolución en donde se admitió que el desafío más grande e importante del mundo actual es el fin de la pobreza, señalando que no puede haber un desarrollo sostenible si no se logra la erradicación de la misma.

En esta Agenda se presentan 17 objetivos y 169 metas con un carácter indivisible e integrado que contemplan los ámbitos social, ambiental y económico. Tras aprobarse, los diferentes Estados prometieron hacer todo lo posible por reunir los medios correspondientes para su puesta en funcionamiento a través de alianzas centradas en las necesidades de los más vulnerables y pobres.

Figura 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: ONU (2022).

Las características principales de los ODS se pueden resumir de la siguiente forma (CEPAL, 2019):

- **Son universales:** la Agenda 2030 se ha convertido en un referente universal hasta el punto de implantarse prácticamente en el 100% de los países, teniendo todos ellos que hacer frente a multitud de tareas y retos tanto de manera conjunta como individual para el cumplimiento de las cinco dimensiones que poseen los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- **Son transformadores:** suponen un inmenso cambio puesto que, si echamos la vista atrás, y visualizamos el modelo de desarrollo tradicional, podremos observar que no se parece en absoluto al desarrollo sostenible de la actualidad que abarca la dimensión social, medioambiental y económica. La Agenda 2030 ofrece una nueva perspectiva en la que el desarrollo sostenible se basa en la dignidad de las personas y los derechos humanos y se centra en el planeta y las personas.
- **Son civilizatorios:** no dejan a nadie atrás y hacen referencia a un mundo de respeto universal centrado en la no discriminación y la igualdad en y entre los países con una responsabilidad clara, promover y proteger los derechos humanos independientemente de la religión, etnia, opinión política, sexo, nacionalidad, color, nacimiento, idioma o cualquier otra condición.

Para entenderlo de una forma más clara, resulta imprescindible conocer el eje principal de la Agenda 2030, es decir, las 5 dimensiones que la conforman, también llamadas 5P, pudiendo los ODS establecer conexiones y agruparse entre sí en función de sus metas a partir de estas dimensiones (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015):

- **Personas:** erradicar el hambre y la pobreza en todas sus dimensiones y formas y asegurarse de que todos los seres humanos viven en un medio ambiente saludable en el que se tiene en cuenta su dignidad y la igualdad de derechos.
- **Planeta:** evitar la degradación del planeta a través del uso sostenible de los recursos naturales, medidas básicas para afrontar el cambio climático y una producción y consumo responsables, pudiendo satisfacer de este modo las necesidades de las generaciones tanto presentes como futuras.
- **Prosperidad:** garantizar que todas las personas disfruten de una vida plena y próspera y velar porque el progreso social, tecnológico y económico se lleve a cabo en armonía con la naturaleza.

- **Paz:** promover sociedades justas, inclusivas y pacíficas libres de violencia y temor, ya que no existe el desarrollo sostenible sin paz y viceversa.
- **Alianzas (Partnership):** poner en marcha los instrumentos necesarios para dar cumplimiento a la Agenda 2030 a través de una Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible enfocada en los más desfavorecidos y basada en un espíritu de solidaridad global con la participación de todas las partes interesadas, personas y países.

Figura 3

Conexión de las 5 dimensiones con los ODS



Fuente: ALGAR (2021).

Para conocer los avances realizados y supervisar su cumplimiento, cada año se elabora un informe en el que se describen, de forma general, los esfuerzos que se han llevado a cabo hasta la fecha en todo el mundo, haciendo especial hincapié en aquellos ámbitos de progreso y en los que resulta imprescindible tomar una serie de medidas.

Sin embargo, existen muchas voces críticas con los ODS. Por un lado, podemos encontrar críticas que tienen que ver con el propio documento y su redacción como la de Gómez (2018) afirmando que el vocabulario con el que se han redactado tanto los objetivos como las metas es bastante impreciso, confuso y ambiguo, hecho que ha facilitado enormemente su incumplimiento. Esto se puede observar a simple vista al encontrar palabras difusas tales como minimizar, ampliar, mejorar, mantener o proteger, lo cual ha provocado que en la redacción final se hayan tenido que sustituir ciertas palabras por otras más concretas y específicas.

Por otro lado, podemos encontrar críticas a la falta de compromiso firme por parte de los agentes que deben implementarla como la de Sachs et al. (2020). Éstos consideran que en todas las áreas de la Agenda 2030 se pueden observar grandes oportunidades de innovación que acelerarían enormemente las soluciones y reducirían los costes. Pero, al mismo tiempo, creen que el problema real que está obstaculizando y dificultando este proceso no es la persecución de unas metas ambiciosas, más bien se trata de la necesidad de organizarse para lograrlas, tomarlas en serio, poner en marcha los recursos pertinentes para su consecución y participar e involucrarse de manera significativa en la resolución de problemas.

4.5. Papel de los ODS en la educación

Colom (1998) señala que la herramienta más fructífera para generar un cambio en lo que se refiere al desarrollo sostenible es la educación. Resulta de vital importancia que ésta llegue al mayor número de personas para que así todos y cada uno de los ciudadanos puedan ser capaces de valorar y aceptar la tan necesaria sostenibilidad del desarrollo. Éste será el camino idóneo para provocar una revolución educativa y cultural que dé lugar a una transformación en la humanidad, permitiendo así eliminar la idea abusiva y avariciosa que se tiene de la sociedad en la que vivimos.

Hoy en día, podemos admitir que se están produciendo cambios, pero esto no significa que nuestra labor haya terminado. Todo lo contrario, a pesar de las críticas que hemos abordado, somos conscientes de la necesidad de incluir y trabajar los ODS como un elemento esencial de nuestras vidas, pudiendo mejorar de esta forma la sociedad, aunque sea mediante pequeñas acciones. Si no actuamos de este modo, nuestro planeta irá a peor y estará destinado al fracaso.

Algunos gobiernos ya están actuando y tomando medidas para llevar a cabo el cambio, para alcanzar esa sostenibilidad, pero cabe recalcar que con eso no es suficiente, puesto que todos y cada uno de los ciudadanos debemos comprometernos para que sea posible, resultando de vital importancia ante esta situación la labor de los docentes en el aula.

Reconocida por la Constitución Española como un derecho fundamental, la educación tiene como propósito garantizar o permitir el desarrollo de la personalidad de todos los individuos en base a una serie de principios. Esta educación debe ser de calidad (ODS 4) y gratuita, pudiendo fomentar de esta manera en el estudiantado actitudes como la tolerancia, la libertad y el respeto a modo de principios básicos de convivencia.

Por un lado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), a nivel gubernamental, han diseñado el programa *Docentes para el Desarrollo* con un objetivo claro, dar paso a una educación orientada hacia el desarrollo humano y sostenible. Por otro lado, la Junta de Castilla y León, a nivel autonómico, ha creado el proyecto *Próxima estación: ODS 2030* también con una finalidad clara, incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo. Ahora bien, es necesario que todo esto llegue realmente a las aulas y no se quede simplemente en buenas intenciones. Para ello, es indispensable dotar a los colegios de recursos que permitan la implementación de estas políticas.

Por otra parte, desde los centros educativos, el profesorado no se puede limitar a trabajar los ODS en momentos puntuales como el Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza o el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Todo lo contrario, debe introducirlos de forma permanente a lo largo del curso, permitiendo a los niños y niñas ser conscientes de la responsabilidad que tienen sus acciones tanto a nivel grupal como individual.

Monk (2014) afirma que conforme pasan los años cada vez resulta más necesario formar seres conscientes de las problemáticas globales y locales, momento en el que el desarrollo sostenible pasa a un primer plano al permitir a la sociedad fortalecer su capacidad reflexiva, principalmente en todos aquellos asuntos de desigualdad que repercuten a nivel mundial. Por ello, los colegios deben comprender a la perfección qué son los ODS, qué es la Educación para el Desarrollo y qué es la sostenibilidad, puesto que por ejemplo esta última palabra se utiliza en muchos ámbitos y es impactante ver escuelas que en ningún momento se han cuestionado cuál es el significado de este término. En consecuencia, todas las personas que forman parte del centro deben analizar su situación, respecto a la temática que se aborda en este trabajo, preguntándose dónde están para, a partir de ese momento, poder comenzar a tomar diferentes medidas que conlleven acciones concretas.

4.6. Legislación

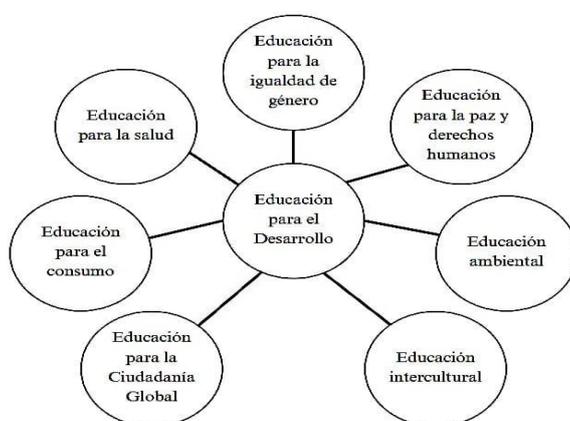
La Educación para el Desarrollo afirma que el currículum más adecuado es aquel que aspira a tener una educación con una clara voluntad de transformación social, cooperativa, no sexista, comprometida con aquellos sectores que están marginados, solidaria, crítica

en determinados ámbitos como por ejemplo el político, ideológico o cultural y, sobre todo, que eduque desde y en libertad (Argibay et al., 1997).

Antes de nada, consideramos interesante resaltar que los temas transversales, aquellos que dan lugar a las tan conocidas “Educación para...”, surgen por primera vez en el año 1990 con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), las cuales tras fusionarse dan lugar a la tan mencionada Educación para el Desarrollo.

Figura 4

Principales “Educaciones para” en relación con la Educación para el Desarrollo



Fuente: adaptado de De Pedro (2010) (citado en Martínez Scott, 2014).

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) hace referencia a una educación en la que se debe formar a las personas a través de la igualdad entre mujeres y hombres y el respeto por las libertades y los derechos fundamentales, pudiendo así crear una ciudadanía democrática y desarrollar una conciencia crítica en temas tan significativos como la desigualdad. Este hecho es corroborado por Morillas (2006) al destacar que la base de un gran porcentaje de los fines de la LOE es la solidaridad y la cooperación en y entre los pueblos. Del mismo modo, en el propio preámbulo de la LOE se menciona de manera indirecta la Educación para el Desarrollo:

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y

de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (p.10).

Continuando con el análisis de la legislación, podremos encontrar el Real Decreto 1630/2006, el cual está concretamente destinado al segundo ciclo de Educación Infantil, en cuyo interior se hacen múltiples referencias tanto al Desarrollo Sostenible como a la propia Educación para el Desarrollo.

Para ser más exactos, este Real Decreto indica que la valoración de la riqueza y diversidad del medio natural, el vínculo afectivo con el mismo y el descubrimiento de que todos y cada uno de los ciudadanos formamos parte de ese medio, son la base para potenciar desde la escuela actitudes de cuidado y respeto. Asimismo, en el transcurso de la lectura de este documento, es interesante resaltar algunos de sus objetivos tras considerar necesario, por un lado, adecuar el comportamiento de los niños y niñas a las necesidades de los otros para así poder desarrollar hábitos y conductas de ayuda, colaboración y empatía, evitando así actitudes de dominio o sumisión y, por otro, adquirir pautas elementales de relación social y convivencia, además de propiciar la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo así al desarrollo posterior de la competencia social.

No obstante, con la implantación de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) es notable el reemplazo de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, obligatoria para todo el alumnado, por la asignatura *Valores Sociales y Cívicos*, en Educación Primaria, y *Valores Éticos*, en Educación Secundaria. Ambas asignaturas están dirigidas a aquellos estudiantes que no cursan la asignatura de religión, por lo que no todos los alumnos reciben los valores que se transmiten a través de estas materias como la justicia, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad o la libertad en línea con lo que la Educación para el Desarrollo promueve.

Sin embargo, Martínez Scott (2014) tras analizar la LOMCE, considera de difícil cumplimiento esta intención al observar que su modelo educativo excluye a un gran porcentaje de estudiantes, sobre todo aquellos que tienen menos recursos económicos, centrándose en un perfil de persona concreto y anteponiendo la división a la unión.

Por otro lado, resulta imprescindible hacer una especial mención a la ley vigente, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020), la cual supone una modificación de las leyes anteriores e incorpora nuevos aspectos referentes a la Educación para el Desarrollo, pudiendo así dar más importancia y profundizar en cuestiones como, por ejemplo, la formación del alumnado en base a la igualdad de oportunidades y la no discriminación o la sensibilización social. Uno de los apartados en los que se puede comprobar esta afirmación es el artículo 12, los principios generales:

La programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (p.19).

Por último, consideramos interesante destacar el Real Decreto 95/2022, destinado a la etapa de Educación Infantil en su conjunto. En él, se afirma que los niños y niñas, a lo largo de estos seis años, incorporarán y adoptarán hábitos para el desarrollo sostenible en sus rutinas diarias como la protección y el cuidado de la naturaleza, y los seres que la habitan, o el consumo responsable. Esto les permitirá de manera progresiva valorar las oportunidades que proporciona el medio ambiente y, en general, todo aquello que posibilita la vida en el planeta. Todo ello deja clara la necesidad de que la formación de los estudiantes debe ser acorde a los principios y valores de la Educación para el Desarrollo.

Además, en este Real Decreto se introduce una nueva competencia clave, la competencia ciudadana, cuyo objetivo es ofrecer modelos positivos que impulsen el aprendizaje de actitudes como la inclusión, la equidad, la convivencia, el respeto o la igualdad y que proporcionen pautas para la resolución dialogada y pacífica de los conflictos, pudiendo de este modo sentar las bases de lo que requiere una ciudadanía democrática.

A pesar de todo, el currículum actual va en línea con la afirmación que hace Oxfam (2005), tras considerar necesario que se lleve a cabo un cambio en el mismo, permitiendo así a todas las alumnas y alumnos ser capaces de comprender y analizar la realidad y de intervenir frente a las desigualdades, dando respuestas en todo momento desde una perspectiva igualitaria y solidaria acorde con la Educación para el Desarrollo.

Para concluir este análisis sobre la evolución de las distintas leyes educativas, principalmente las más recientes, y su relación con la Educación para el Desarrollo, nos gustaría resaltar la necesidad de adaptarse a los cambios que surgen con el paso del tiempo y a la sociedad, teniendo presente en todo momento tanto el ámbito local como el global. Por ello, este tipo de educación y el desarrollo sostenible deben ser respaldados por el currículum correspondiente, para así poder tener trascendencia en el día a día de los estudiantes y que no se convierta en una simple formación aislada, anecdótica o puntual.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para llevar a cabo un proceso de investigación, resulta imprescindible plantearse una serie de preguntas como, por ejemplo, qué se ha dicho ya sobre el tema elegido, cómo se ha abordado o de qué forma se ha tratado por otros autores y autoras, razón por la cual es tan necesario elaborar un estado de la cuestión.

El estado de la cuestión se puede definir como una presentación objetiva, completa y sistemática, aunque también clara y abreviada, de todas las investigaciones existentes sobre cualquier tema o problema, independientemente de la rama del conocimiento que se tenga en mente estudiar (Zubizarreta, 1986).

Un correcto estado de la cuestión facilitará enormemente, a todo aquel que investigue, identificar posibles vacíos y generar nuevos conocimientos para futuras investigaciones, lo cual se conseguirá contrastando los planteamientos de los diferentes autores y dejando un espacio a la reflexión sistemática (Pérez, 2020).

Por ello, este trabajo dedicado a la documentación es de vital importancia, puesto que las conclusiones a las que llegan los investigadores no nacen de la nada, todo lo contrario, surgen de la elaboración de un estado de la cuestión sobre el tema, el cual también evita que se duplique el mismo trabajo (López, 1996).

Aplicando toda esa teoría sobre este proceso de investigación, en el estado de la cuestión del presente Trabajo Fin de Grado, vamos a revisar los distintos estudios que mantienen algún tipo de relación con el tema seleccionado: analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global que posee el profesorado en la etapa de Educación Infantil. De esta forma, podremos conocer los problemas que se han tratado hasta la actualidad junto a su evolución. Para ello, tendremos en cuenta las cuatro

fases propuestas por Codina (2018), búsqueda, evaluación, análisis y síntesis, aportando información y registrando los pasos seguidos en todo momento, promoviendo así la mayor transparencia posible.

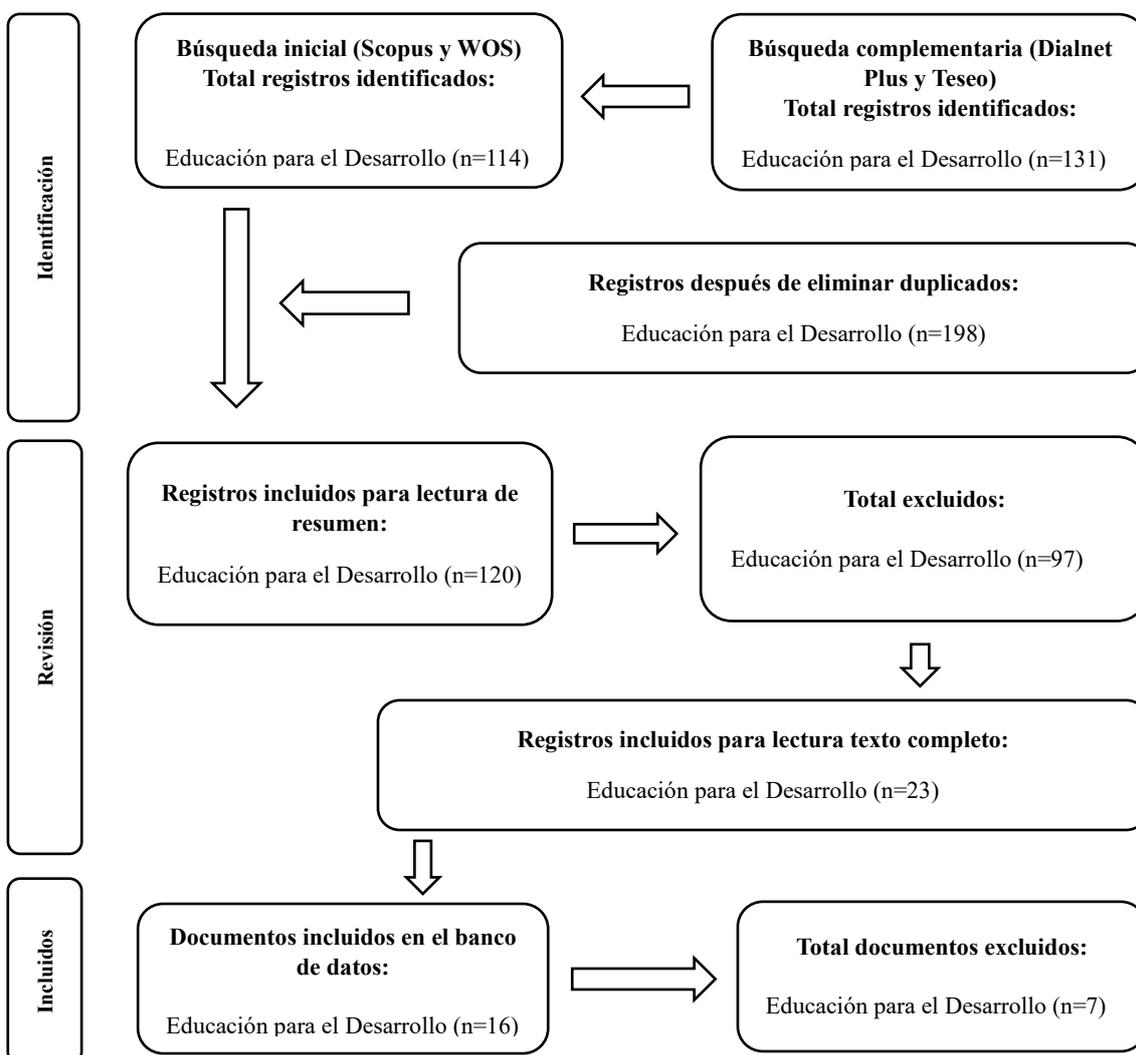
En cuanto a la fase inicial, la fase de búsqueda, hemos consultado diferentes bases de datos científicas, tanto nacionales como internacionales, entre las cuales se encuentran Scopus, Web Of Science (WOS), Dialnet Plus y Teseo, las bases de datos que tienen mayor relevancia a nivel científico. En ellas, hemos utilizado varios descriptores, concretamente “Desarrollo Sostenible”, “Ciudadanía Global”, “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, “Agenda 2030”, “ODS en Educación” y “Educación para el Desarrollo”. Finalmente, nos hemos decantado por este último por dos razones, en primer lugar, porque nuestra intención es partir de lo más sencillo, y en segundo, porque se puede encontrar un número razonable de documentos relacionados con el mismo, pudiendo así hacer una adecuada y óptima selección.

Una vez decidido el descriptor, “Educación para el Desarrollo”, lo hemos buscado en las distintas bases de datos científicas mencionadas anteriormente y hemos obtenido una amplia variedad de documentos, entre ellos artículos de revista, tesis doctorales y capítulos de libro. Tras esta búsqueda, hemos procedido a hacer una selección para quedarnos con los más significativos en relación al tema de estudio.

Continuando con la fase de evaluación, hemos descartado aquellos documentos que no alcanzaban la calidad que requiere esta investigación y, por tanto, no se ajustaban de manera correcta a la introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión. Para ello, hemos diseñado un diagrama en el que se ha seguido el siguiente proceso:

Tabla 2

Fase de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, en la fase de análisis, hemos recogido los datos obtenidos y los hemos plasmado en una tabla. En ella, se puede observar el periodo en el que se han realizado los diferentes escritos, desde la fecha más antigua a la más actual, el número de documentos encontrados en cada base de datos y aquellos que han resultado de interés para esta investigación:

Tabla 3*Fase de análisis*

Bases de datos científicas	Periodo	Total	Artículos de revista	Tesis Doctorales	Capítulos de libro	Interés TFG
Scopus	1992-2023	36	36	-	-	2
Web of Science	1992-2023	78	71	7	-	4
Dialnet Plus	1996-2023	101	86	-	15	10
Teseo	1994-2023	30	-	30	-	3

Fuente: Elaboración propia.

Tras llevar a cabo la fase de análisis, llegamos a la conclusión de que en las bases de datos científicas mencionadas hasta el momento, se pueden encontrar investigaciones de hace aproximadamente 30 años. Además, es interesante resaltar que, a la hora de clasificar los documentos, no encontramos ningún libro completo. En Scopus destacan los artículos de revista, aunque de los 36 documentos totales, tan solo 2 resultan significativos para el trabajo. En Web of Science, únicamente 4 de las 78 investigaciones mantienen relación con el tema seleccionado. En Dialnet Plus, la base de datos en la que más escritos hemos encontrado, cabe destacar que inicialmente el número total de la búsqueda es 4836 resultados, pero tras utilizar uno de los filtros que aparecen en el margen izquierdo de la propia base titulado “Descriptores” y marcar las casillas “educación para el desarrollo” y “development education”, el número se ha reducido a 101, aunque finalmente tan solo 10 de ellos han sido relevantes. Para terminar, en Teseo, la base de datos en la que menos resultados hemos obtenido, de las 30 tesis doctorales que aparecen tan solo nos han resultado de interés 3.

Por último, en la fase de síntesis, haciendo referencia a la parte cualitativa, vamos a realizar un análisis de los estudios seleccionados y encontrados afines al objeto de estudio, es decir, analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil.

La mayor parte de las investigaciones coinciden en la idea de que la Educación para el Desarrollo ha enriquecido y modificado su trayectoria intentando plantear nuevas preguntas o dar respuestas sobre una cuestión en concreto: cómo educar para alcanzar un correcto desarrollo humano y sostenible (Boní, 2011; Mesa, 2014).

Además, en líneas generales, definen la Educación para el Desarrollo como una educación creativa, activa, abierta a la participación y dinámica, que está orientada hacia la acción y el compromiso con el objetivo de concienciar sobre las desigualdades globales, las causas y consecuencias que conlleva el reparto de la riqueza y del poder, así como la necesidad imperiosa de paz y equidad. Principalmente, enfatizan el papel fundamental que todos y cada uno de los ciudadanos juegan en la construcción de una sociedad y un planeta más justo (Santamaría Cárdbaba, 2020; Solano, 2009; Barba y Rodríguez-Hoyos, 2012).

También, los diferentes estudios consideran que esta educación promueve actitudes y valores relacionados con la justicia social, los derechos humanos y la solidaridad, aspectos fundamentales para comprender los nuevos procesos culturales, económicos, políticos y sociales existentes en el planeta y enfrentarse a los mismos. Estas actitudes y valores pueden ser, por ejemplo, la autoestima e identidad, la empatía, la no discriminación, el respeto por la diversidad, la preocupación por el medio ambiente, el valorar al prójimo y la igualdad de género entre otros muchos, todos ellos tratados desde una perspectiva cuya base es la comunicación, la flexibilidad y una visión globalizadora (Martínez Scott, 2014; Mínguez y Ortega, 1996).

Asimismo, destacan que la seña de identidad de la Educación para el Desarrollo es dejar atrás el modelo pedagógico tradicional y optar por un proceso en el que se educa a la persona proporcionando las herramientas que favorezcan su dimensión integral con una finalidad clara: formar personas activas y críticas que sean capaces de cuestionarse ciertas acciones y de cooperar por una sociedad igualitaria (Argibay et al., 1997; Fernández y Martínez-Usarralde, 2016).

Por un lado, tras analizar cuál es el centro de atención de la ya mencionada Educación para el Desarrollo, varias investigaciones determinan que el interés principal trata de vincular la educación personal con los contenidos académicos para así posibilitar el entendimiento y facilitar los medios. De este modo, se estará contribuyendo a la acción responsable, solidaria y transformadora con la que se debe afrontar la problemática existente (Bernal y Carrica, 2015; Sáez, 2005).

Por otro lado, una gran parte de los trabajos analizados afirman que debemos unir fuerzas, entre toda la ciudadanía, para llevar a cabo la Educación para el Desarrollo a lo largo de los años en todas las facetas de la vida, puesto que solo así se promoverá el desarrollo

global y comunitario. En este sentido, sostienen que las escuelas deben trabajar día a día por sensibilizar a las futuras generaciones de los desafíos ante los que nos encontramos en la actualidad, con el objetivo de educar para la vida y posibilitar a escala mundial un desarrollo sostenible (Colom, 1998; Ortega, 2007; Baselga et al., 2004; Salinas, 2014).

En definitiva, los documentos seleccionados llegan a la conclusión de que la velocidad a la que cambia el mundo es vertiginosa y, por ello, la contribución más significativa que puede hacer la Educación para el Desarrollo es formar a los jóvenes para que en su vida adulta sepan, por un lado, interpretar la realidad y, por otro, participar activamente para reducir las injusticias (Aguado, 2011; De Castro, 2013; Lozano y Fernández, 2009).

A modo de cierre final de este estado de la cuestión, me gustaría señalar que a la hora de buscar en las diferentes bases de datos científicas, la mayor parte de los trabajos encontrados no eran investigaciones sobre el nivel de conocimiento que posee el profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, puesto que mencionaban la Educación para el Desarrollo pero fundamentalmente lo hacían a nivel general, muy pocos se centraban en la etapa de Educación Infantil en concreto. Por tanto, en este aspecto considero que nos encontramos ante un vacío temático al ser un ámbito que se ha trabajado y estudiado poco y sobre el que es necesario incidir para tomar conciencia de la realidad y poder así transformarla.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este trabajo es evaluar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil. Para lograrlo, en este apartado, se presentará el desarrollo de la investigación, así como la exposición de los resultados y su posterior análisis.

Comenzaremos explicando el diseño y la metodología utilizados en el estudio. Posteriormente, describiremos los pasos seguidos y el método empleado que han permitido analizar y obtener los datos. Para finalizar, se destacarán los criterios de rigor que se han considerado para hacer de este trabajo una investigación lo más coherente y completa posible dentro de nuestras posibilidades.

6.1. Elección y justificación de la metodología de investigación

Aunque no pretendemos teorizar aquí sobre los paradigmas en los que se basa este trabajo, si queremos señalar que es el paradigma interpretativo el que nos ha guiado, puesto que facilita la interpretación y el entendimiento de los significados que las personas otorgan a determinados aspectos, en otras palabras, observar cómo describen su mundo a través de sus pensamientos y acciones (Taylor y Bogdan, 1986). Por consiguiente, este paradigma nos permite conocer la realidad social de los individuos acercándonos a su postura y a la situación en la que se encuentran.

De acuerdo a las palabras del filósofo alemán Heidegger, la interpretación es la forma natural de ser de todos y cada uno de los sujetos y también la forma más eficaz para desarrollar el conocimiento que surge a raíz de los diferentes modos de observar el mundo que nos rodea. Por este motivo, el paradigma que mejor se ajusta a la investigación es el paradigma interpretativo, ya que sus pilares se basan en comprender el porqué de la acción social tanto a nivel general como a nivel específico desde la perspectiva de las personas involucradas en este caso (Vasilachis, 1992). Así pues, tras la utilización de este paradigma se espera entender el sentido de las conductas del ser humano teniendo presente en todo momento el contexto y punto de vista de los participantes.

Partiendo de la base de que la metodología debe ajustarse a la investigación y a sus necesidades en todo momento, hemos decidido seleccionar la metodología cualitativa, puesto que, según Pérez Serrano (1994), estudia desde el punto de vista social el significado de las personas y sus intenciones. Por este y por otros muchos motivos, consideramos la investigación cualitativa la metodología que mejor se adecúa y que más nos puede ayudar a la hora de investigar sobre los participantes, sus opiniones, pensamientos y contextos, obteniendo de este modo distintos datos que nos permitirán llegar a conclusiones de suma importancia para el trabajo.

El método cualitativo empleado consiste en un procedimiento sistemático de escucha y habla en el que los interlocutores participantes del proyecto están conectados de manera social a la investigación que se está llevando a cabo mediante aptitudes, características o circunstancias. Además, el objetivo de esta metodología se basa en formular un diseño de análisis que facilite el entendimiento integral y completo del ámbito que se trabaja a través de las experiencias y vivencias de las personas implicadas en el presente trabajo (Patton, 1990).

Siguiendo esta misma línea, las dos herramientas clave que se han utilizado en el estudio son los cuestionarios abiertos y las entrevistas, ya que de acuerdo con Navarrete (2003), se trata de las técnicas de recogida de datos que mejor se adaptan y responden a las finalidades de este tipo de investigación. Gracias a ellas, nos podemos adentrar en el contexto real cimentado por las experiencias que han vivido las personas participantes a lo largo de su etapa profesional junto a sus perspectivas, analizando sus acciones, pensamientos, actitudes y comportamientos que van a facilitar la comprensión del punto en el que nos encontramos y, por tanto, se contemplará una mayor profundidad en el trabajo.

Por último, consideramos interesante destacar que, dada la finalidad y extensión del trabajo, este estudio es una iniciación a la investigación, puesto que para llevar a cabo una investigación con gran relevancia y solidez necesitaríamos profundizar y ampliar multitud de apartados.

6.2. Diseño de investigación

Cuando hablamos del diseño de investigación nos estamos refiriendo a la estrategia que se va a utilizar para obtener toda la información necesaria, cubrir los intereses del trabajo y dar respuesta a la cuestión planteada (Sabariego, 2016).

Este trabajo analiza la formación del profesorado de Infantil en cuanto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se refiere. En este sentido y, siguiendo la idea de Creswell (2014) sobre que las preguntas de investigación resultan completamente necesarias para investigar, indagar y guiar los nexos pertinentes entre las variables del objeto de estudio y nuestro proyecto, hemos formulado una serie de preguntas en relación a nuestro objeto de estudio.

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento del profesorado de Educación Infantil sobre los principios y objetivos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global?
- ¿Qué prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global están siendo implementadas por los y las docentes de Educación Infantil?
- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como docentes?

- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como ciudadanos?
- ¿Cuál es el impacto de la formación inicial y continua de las y los maestros de Educación Infantil en su capacidad para promover la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el aula?

Por otro lado, los pasos que se han seguido a lo largo del diseño de esta investigación tienen su origen en las diferentes fases que marca Valles (2000):

Tabla 4

Fases que orientan la investigación

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
1. Formulación del problema. 2. Selección de casos y contextos. 3. Acceso al campo. 4. Marco temporal. 5. Selección de las estrategias metodológicas. 6. Relación con la teoría. 7. Aspectos éticos.	1. Reajuste cronograma de tareas. 2. Observaciones y entrevistas. 3. Modificación de guion de entrevistas. 4. Generación y comprobación de hipótesis.	1. Decisiones de análisis. 2. Decisiones de presentación y escritura del estudio.

Fuente: Valles (2000).

Con respecto a las fases seguidas, al principio del estudio, hemos tenido en cuenta los siete pasos propuestos, pero con una pequeña modificación, ya que tanto la selección de casos y contextos como el acceso al campo, los hemos llevado a cabo después de realizar el marco teórico, no antes, para poder tener, de este modo, un conocimiento más amplio y mayor de nuestra temática. Siguiendo la Tabla 4, en relación a la segunda columna, durante el estudio, hemos seguido todas las fases excepto la observación, cuyo motivo explicaremos más adelante. Finalmente, en cuanto a la tercera columna, al final del estudio, hemos tomado, de igual manera, las decisiones que marca Valles (2000): análisis, presentación y escritura de la investigación.

6.3. Método de investigación

Una vez hemos presentado la metodología y el diseño de la investigación, pasamos a comentar el método que se ha utilizado para la obtención y el análisis de datos.

6.3.1. Obtención de datos

Antes de comenzar este apartado, consideramos imprescindible recalcar que los métodos e instrumentos utilizados en la obtención de datos deben ajustarse de la mejor forma posible al estudio realizado. Por este motivo, a lo largo de la investigación se han tenido en cuenta ciertos factores como, por ejemplo, los recursos y el tiempo con el que se ha contado o los conocimientos previos de la investigadora.

A la hora de llevar a cabo un proceso de investigación, resulta de vital importancia que nos situemos de manera apropiada en el paradigma que mejor se ajuste a las necesidades e intereses que se plantean en el estudio. En este sentido y como ya hemos comentado, optamos por elegir la investigación cualitativa, puesto que nuestra intención es estudiar el sentido de la realidad educativa observada e identificar las relaciones que se establecen desde el punto de vista de los participantes para así poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Patton (1990), las técnicas cualitativas nos ayudan, por un lado, a obtener descripciones de gran calidad sobre el caso a tratar, teniendo en cuenta sus características específicas y cualidades y, por otro, a encontrar las conexiones presentes en la información recogida. Así pues, estas técnicas ofrecen respuestas profundas que facilitan la comprensión del estudio.

En esta investigación en concreto, vamos a utilizar dos de las técnicas de recolección de datos más conocidas en investigación cualitativa, las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios abiertos. La entrevista semiestructurada se puede definir como una conversación entre dos personas, la que es entrevistada y la que entrevista, que está dirigida y es registrada en todo momento por esta última. Además, tanto la secuencia como las palabras empleadas a lo largo de la misma se dejan al juicio del que entrevista, por lo que se pueden añadir preguntas a mayores si éste las considera importantes para la investigación. Por ello, las entrevistas semiestructuradas son diálogos directos y personales en los que el entrevistador lleva a cabo una indagación exhaustiva al mismo tiempo que el entrevistado habla libremente y expresa de forma detallada sus sentimientos, motivaciones y creencias sobre un tema (Navarrete, 2003).

Para llevar a cabo las entrevistas de este trabajo, nos hemos desplazado al centro educativo de referencia de cada maestra, por lo que se han realizado en el propio aula,

constan de un total de 5 preguntas y la duración aproximada de las mismas ha sido de unos 20-30 minutos.

El cuestionario abierto se puede definir como un procedimiento que se utiliza habitualmente para la obtención y el registro de datos. En este caso, su gran versatilidad permite usarlo tanto como instrumento de investigación, como instrumento de evaluación de procesos, personas y programas de formación. Una de sus características principales es que el registro de la información tiene lugar de una forma impersonal y poco profunda, por lo que no tiene nada que ver con el cara a cara de la entrevista. Asimismo, permite consultar a un amplio número de personas de un modo económico y rápido (Muñoz, 2003).

Los cuestionarios de esta investigación se han realizado de forma online. A través de la plataforma Google Forms los hemos elaborado y, a continuación, se ha mandado el respectivo enlace por WhatsApp o correo a las maestras participantes para que lo completaran. Los cuestionarios están formados por 6 preguntas abiertas y no tienen una duración concreta, puesto que ésta varía en función del tiempo que le dedique cada persona.

A lo largo de este trabajo, se han realizado un total de 2 entrevistas y 3 cuestionarios abiertos a maestras que se encuentran a día de hoy en activo en la etapa de Educación Infantil y cuyas preguntas se pueden observar en los Anexos 1 y 2. Su labor la desempeñan en colegios urbanos, todos ellos pertenecientes a la provincia de Segovia y con distintos tipos de titularidad, tanto pública como concertada. Tienen en común que todas son mujeres y, aunque habría sido interesante contar con voces masculinas, no ha sido posible pues ningún maestro se ha prestado a participar. Donde sí existe diversidad es tanto en el rango de edad de las participantes, como en la experiencia docente de las mismas. Para asegurar el anonimato de todas y cada una de ellas, hemos elaborado un sistema de codificación como el que se muestra a continuación:

Tabla 5

Resumen de las personas que han participado en la investigación

Rango de edad	Sexo	Experiencia	Codificación	Características del centro
60-70 años	Mujer	+ 40 años	M1	Público urbano
30-40 años	Mujer	14 años	M2	Público urbano
40-50 años	Mujer	20 años	M3	Público urbano
30-40 años	Mujer	5 años	M4	Concertado urbano
40-50 años	Mujer	18 años	M5	Concertado urbano

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, antes de hacer tanto las entrevistas como los cuestionarios, todas las maestras han firmado un consentimiento informado que se puede consultar en el Anexo 3. Gracias a dicho consentimiento, las entrevistas han sido grabadas para poder transcribirlas y hacer con posterioridad un análisis mucho más completo y detallado. La transcripción selectiva de las entrevistas y de los cuestionarios se encuentra en el Anexo 4.

6.3.2. Análisis de datos

Después de haber obtenido el mayor número de información posible, a través de las entrevistas y los cuestionarios, pasamos a realizar el análisis y la codificación de los datos en base a los objetivos propuestos que han servido de guía para este trabajo.

El análisis de la información se plantea como uno de los momentos más relevantes y significativos de la investigación cualitativa. Tanto es así que a la hora de trabajar con los datos es necesario atravesar por dos fases, en primer lugar, organizarlos en unidades razonables y manejables y, en segundo, sintetizarlos para así poder buscar modelos o regularidades entre ellos y descubrir cuáles son los verdaderamente importantes y los que van a aportar al estudio. Según lo que plantea Pérez Serrano (1994), el propósito y la intención de este análisis conlleva reducir, categorizar, sintetizar y comparar la información recabada con una finalidad evidente, alcanzar una visión lo más profunda y completa posible sobre la realidad del objeto de estudio.

Debido a la diversidad de significados que poseen los datos cualitativos, consideramos fundamental interpretar y analizar los mismos para así poder identificar y comprender sus relaciones y conexiones que nos proporcionarán la información necesaria, especialmente durante la etapa de obtención de conclusiones de la investigación.

En la metodología de investigación cualitativa, el análisis de datos se lleva a cabo de forma paralela con la recogida de los mismos durante todo el proceso de investigación. Rodríguez Gómez et al. (1999) mencionan una reducción en el momento de la recogida de datos, concretamente cuando la persona que lleva a cabo la investigación decide, de forma consciente o inconsciente, recopilar unos datos en vez de otros. Al seguir este enfoque, se ha desarrollado un sistema de categorías que se basa principalmente en los datos extraídos del análisis. Estas categorías y subcategorías, concebidas durante la fase inicial del trabajo, han sido de gran utilidad para la generación de bloques de significado y han nutrido el proceso de elaboración de diversas ideas relacionadas. Dichas categorías y subcategorías se presentan detalladamente en la siguiente tabla:

Tabla 6

Categorías y subcategorías del análisis de datos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global	Conceptos básicos de Educación para el Desarrollo
	Conciencia sobre la Agenda 2030 y su presencia en el currículo
Prácticas pedagógicas relacionadas	Acciones para trabajar la Educación para el Desarrollo tanto a nivel de centro como a nivel de aula
	Posibles actividades sobre los ODS
Percepciones y actitudes del profesorado como docentes	Opiniones sobre la formación que reciben los estudiantes
	Importancia de trabajar los ODS desde el ámbito educativo
Percepciones y actitudes del profesorado como ciudadanos	Creencias sobre el origen de los problemas que existen a nivel mundial
	Conocimiento sobre los ODS
Formación de las y los maestros	Formación inicial sobre la Educación para el Desarrollo
	Formación continua sobre la Educación para el Desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

6.3.3. Rigurosidad del estudio

Consideramos de vital importancia que nuestro estudio parta de una base firme, la coherencia, por lo que hemos utilizado diferentes criterios de rigor para así poder otorgar una mayor calidad a la investigación.

Coincidimos con Flick (2014) y Patton (2015) en que a día de hoy no existe un consenso sobre cómo valorar la calidad de las investigaciones cualitativas. A pesar de ello, es necesario que las personas que se dedican a la investigación sean capaces de interpretar y analizar de manera rigurosa los datos, pudiendo brindar así un alto grado de credibilidad.

Son muchos los autores que han abordado este tema con el propósito de obtener investigaciones válidas e íntegras. Entre ellos se encuentra Cárdenas (2016), tras mencionar que tan solo se puede conocer si una investigación posee solidez científica y es de calidad en función del rigor que tenga. Por un lado, Valles (2000) señala que esta rigurosidad variará según el enfoque que se utilice para la investigación. Por otro, Guba (1981) afirma que en la metodología cualitativa existen diferentes criterios de rigor, concretamente cuatro: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. A continuación y, siguiendo a los autores mencionados con anterioridad, detallaremos cómo se han tenido en cuenta a lo largo del trabajo estos criterios:

- **Credibilidad:** se utiliza para medir la integridad y fiabilidad de los resultados obtenidos durante la investigación. Para ello, hemos hecho uso de dos técnicas de investigación cualitativa, los cuestionarios abiertos y las entrevistas semiestructuradas, siendo interesante destacar que estas últimas han sido grabadas y posteriormente transcritas para así garantizar el acceso a los datos recogidos y de este modo poder verificar que son precisos y fiables. También hemos realizado una comprobación estructural para revisar que no se ha caído en contradicciones ni errores.
- **Transferibilidad:** consiste en aplicar los pasos que se han llevado a cabo a lo largo de la investigación en otras investigaciones cualitativas o contextos. Por esta razón, hemos definido de la forma más veraz posible los pasos que hemos ido realizando con el objetivo de que esta investigación se pueda replicar en una situación o marco educativo distinto con las modificaciones oportunas. En este

sentido, es importante subrayar que los resultados son transferibles no generalizables.

- **Dependencia:** se refiere a la posibilidad que tienen los resultados extraídos mediante la investigación de ser replicados en otras investigaciones de corte cualitativo. Por este motivo, hemos usado métodos de investigación estandarizados y los hemos concretado a lo largo del trabajo para asegurarnos de que los resultados son contrastables, coherentes y fiables, puesto que partimos de la base de que este es un estudio de iniciación a la investigación.
- **Confirmabilidad:** se trata de la verificación de la validez o fiabilidad de los resultados obtenidos durante la investigación. Gracias a ello, se podrá afirmar que los datos y la información recogida son consistentes en comparación con la realidad y muestran una imagen específica de la situación. Por consiguiente, hemos recabado los datos de manera sistemática y objetiva, hemos realizado diferentes comparaciones con otros estudios y hemos aportado evidencias de la credibilidad de los resultados con la intención de demostrar que son reales y válidos.

6.3.4. Aspectos éticos

Los aspectos éticos que se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo esta investigación se podrían resumir en los siguientes puntos:

- A pesar de que las entrevistas han sido grabadas con la intención de poder hacer un análisis más detallado y profundo, es interesante destacar que dichas grabaciones no se van a publicar en ningún momento, tan solo sus transcripciones selectivas en los anexos de este trabajo.
- Se ha brindado a las maestras la oportunidad de retirarse del estudio en cualquier fase si por las circunstancias que sea lo consideraban necesario y se ha contrastado la información aportada con ellas por si quisieran eliminar cualquier aspecto o modificarlo.
- Principalmente en las entrevistas, puesto que es el único momento cara a cara, se ha intentado crear un ambiente seguro, íntimo y de confianza para que las personas participantes se sintieran cómodas y a gusto.

- Se ha procurado que ambas técnicas de recogida de datos sean lo menos invasivas posible para permitir a quienes las realizaban responder las preguntas con total libertad.
- En la medida de lo posible, se ha tratado de mantener informadas tanto a las personas entrevistadas como encuestadas sobre los avances más significativos de la investigación.
- Se ha elaborado un consentimiento informado que indica claramente que la identidad de las participantes es confidencial y que todos los datos se van a tratar conforme a la normativa sobre protección de datos.
- Para mantener el anonimato de las maestras, a lo largo del trabajo no aparece ninguna identificación personal y se ha publicado el contenido transcrito bajo la codificación presentada en la Tabla 5.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado, presentaremos el análisis de la información recopilada mediante los cuestionarios y las entrevistas, organizándola conforme a las categorías y subcategorías previamente abordadas en la Tabla 6 que son las que nos ayudarán a dar respuesta a los objetivos propuestos.

A. Conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

En este aspecto, podríamos decir que no es la primera vez que las maestras seleccionadas escuchan el término Educación para el Desarrollo, es más, algunas de ellas la definen como:

[...] una educación que busca estar centrada en los niños para trabajar una parte más del desarrollo, como la parte social, es decir, ayudarles a entender el impacto que tenemos como ciudadanos y cómo nosotros podemos ayudar a ese desarrollo, entendiéndolo desde una parte medioambiental y con respecto a la relación con los demás, a la igualdad entre culturas, entre diferentes géneros... (M4).

Podemos afirmar que esta definición se centra en la dimensión social y ambiental de la Educación para el Desarrollo, ya que enfatiza la importancia de enseñar a los niños y las

niñas sobre su papel en la sociedad y cómo pueden contribuir positivamente al desarrollo sostenible.

Por otro lado, M1 la describe como “la que se da en cualquier parte y no solo en el ámbito escolar, para propiciar el “buen” desarrollo de la humanidad y para evolucionar en un camino de equidad y justicia social”. Aquí comprobamos cómo se subraya la idea de que este tipo de educación no está limitada a las aulas, sino que debe ser una parte integral de todos los aspectos de la vida, promoviendo valores de equidad y justicia social.

En esta misma línea, consideramos interesante resaltar la idea de M1 tras afirmar que “hay gente que utiliza este término para referirse al desarrollo capitalista, donde el desarrollo quiere decir cada vez más, cada vez más..., vamos a exprimir más la tierra, vamos a explotar más a las personas, etcétera”. En estas palabras se puede destacar una crítica significativa hacia la interpretación capitalista del desarrollo, que se enfoca en el crecimiento y la explotación continua de recursos y personas.

Este punto de vista ofrece una perspectiva alternativa sobre la Educación para el Desarrollo, revelando cómo algunas personas perciben este concepto de manera negativa, asociándolo con las prácticas más insostenibles y explotadoras del modelo capitalista. Este punto de vista contrasta notablemente con la visión más positiva y que las otras maestras han compartido, centrada en la sostenibilidad, la equidad y la justicia social.

De esta cita podemos destacar también la importancia de clarificar y redefinir lo que entendemos por Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Mientras que algunas interpretaciones pueden estar alineadas con un modelo de crecimiento económico sin límites, es crucial promover una comprensión que priorice el bienestar humano y ambiental, así como la justicia social. Este contraste en las percepciones destaca la necesidad de una educación que no solo informe, sino que también cuestione y desafíe las prácticas insostenibles y promueva un desarrollo más equitativo, consciente y sostenible.

En relación al grado de conocimiento sobre la Agenda 2030 y su inclusión en el currículo, M4 manifiesta lo siguiente: “La conozco por los medios de comunicación y las noticias... No conozco en profundidad ni en detalle sus proyectos, objetivos, límites” “Sé que hay muchas cosas en la sociedad que vivimos que son fruto de esta Agenda 2030, es decir, las zonas cero de contaminación en las ciudades, determinados aspectos sé que vienen de estos objetivos de la Agenda 2030”.

Por tanto, podemos deducir claramente que existe una ausencia de formación específica sobre la materia.

Sin embargo, al preguntar por su presencia en el currículo, la persona entrevistada alude a su vinculación con la Educación para el Desarrollo afirmando también que: “En las áreas de Infantil hay bloques que hablan, por ejemplo, del respeto por las diferentes culturas, tenemos mucho que hablar sobre el desarrollo sostenible y el cuidado del planeta, hay muchos bloques que están relacionados con todo eso”. Esto sugiere que, aunque no haya una comprensión profunda de la Agenda 2030, algunos de sus principios están integrados en el currículo escolar, especialmente aquellos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

De esta forma, se da a entender que se incluyen en el currículo algunos de los ODS de la mencionada Agenda, tales como el ODS 10: “Reducción de las desigualdades” y otros relacionados con el desarrollo sostenible y el cuidado del planeta, como el ODS 7: “Energía asequible y no contaminante”, el ODS 11: “Comunidades y ciudades sostenibles”, el ODS 13: “Acción por el clima”, el ODS 14: “Vida submarina” y el ODS 15: “Vida de ecosistemas terrestres”.

Por otro lado, M1 es rotunda en su contestación respecto a si conoce la Agenda 2030: “Sí claro”. A lo largo de la entrevista, acredita este conocimiento con afirmaciones significativas como: “Con independencia de lo que refleje el currículo, lo importante es tu lectura, tu visión y las gafas que lleves para observarlo todo”. Y añade: “Creo en el compromiso ético del profesorado y una de las primeras llamadas al compromiso ético está en la Educación para el Desarrollo, para este desarrollo justo que hace que la educación tenga un sentido real”.

La interpretación de estas declaraciones sugiere que, más allá de lo que el currículo formal refleje, es esencial partir de un compromiso ético del profesorado. Este compromiso está directamente relacionado con la Educación para el Desarrollo y el sentido de justicia, premisas básicas para que la educación tenga un verdadero propósito. Esto resalta la importancia de la visión y el enfoque del o la docente para integrar en la práctica diaria los principios de la Educación para el Desarrollo, de forma que se garantice así que el estudiantado no solo adquiera conocimientos, sino que desarrollen también una conciencia social y ética.

B. Prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

En esta categoría, M2 considera que sí se tiene en cuenta en su centro la Educación para el Desarrollo a través del trabajo por proyectos, existiendo continuidad de un curso a otro y estableciendo una línea de trabajo común. Además, afirma que trabaja en el aula la materia “dando respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y respetando su ritmo de aprendizaje”. De esta forma, puede deducirse un bajo nivel de conocimiento de la temática objeto de estudio, ya que no existe una relación directa entre el trabajo por proyectos y el respeto de las necesidades y el ritmo de aprendizaje del alumnado con la Educación para el Desarrollo.

Por otro lado, M3 pone de manifiesto que “se podría hacer más en este ámbito”, citando, no obstante, algunas acciones de carácter solidario que se llevan a cabo en su colegio. En consonancia con lo anterior, destaca la celebración de algunos días significativos en nuestro calendario (Día de la Paz, Día de los Derechos del Niño, Día del Agua, etc.) y hace referencia, además, por un lado, al trabajo realizado mediante cuentos que potencian valores positivos y, por otro, desde el punto de vista medioambiental, a la reutilización de material.

Estas acciones, aunque valiosas, sugieren un enfoque limitado a momentos puntuales del año. La Educación para el Desarrollo, sin embargo, debe ser entendida como un proceso continuo y no como una serie de eventos aislados. La celebración de efemérides, aunque útil para crear conciencia, no sustituye la necesidad de integrar estos valores de manera constante en el currículo y la vida escolar diaria. La implementación efectiva de la Educación para el Desarrollo requiere un compromiso continuo que va más allá de celebrar días específicos.

Es fundamental que los valores y principios relacionados con la sostenibilidad, la justicia social y el pensamiento crítico sean parte de la práctica diaria. Esto implica un enfoque pedagógico que incorpore estos temas de forma transversal en todas las áreas del conocimiento y en todas las actividades escolares. Este enfoque continuo permite al alumnado interiorizar estos valores y aplicarlos en su vida cotidiana, contribuyendo así a un desarrollo más justo y sostenible.

Ante esta situación, estamos de acuerdo en que el sistema educativo debe trabajar más este ámbito y hacer una apuesta firme por la Educación para el Desarrollo en la escuela.

No obstante, se evidencia en la respuesta dada por esta última maestra, que está más familiarizada con la temática teniendo en cuenta las actividades que menciona.

Por último, la respuesta de M5 coincide parcialmente con la de M2 al no focalizar adecuadamente la Educación para el Desarrollo y citar actuaciones, tales como el ABP y las situaciones de aprendizaje, que distan de un conocimiento básico sobre la materia que nos ocupa.

Sin embargo, deja entrever en su contestación un acercamiento a la referida Educación cuando menciona: “la importancia del cuidado de nuestra salud mental, el cuidado de nuestro planeta, el cuidado de nuestra ciudad, el cuidado de nuestra clase, el cuidado de nuestro colegio...”.

Estas menciones indican cierto reconocimiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo en aspectos diversos de la vida cotidiana. Sin embargo, la falta de una comprensión más profunda y específica sobre cómo integrar estos conceptos en el currículo y la metodología más apropiada para ello, sugiere una necesidad de mayor formación y reflexión en este ámbito.

La Educación para el Desarrollo no se limita a la mera conciencia de ciertos aspectos, sino que implica un enfoque pedagógico deliberado y sistemático para promover el desarrollo integral y la capacidad para enfrentar los desafíos globales de forma crítica. Esto incluye no solo el cuidado de la salud mental, el medio ambiente y el entorno local, sino también la comprensión de las causas que provocan las desigualdades e injusticias globales.

En cuanto a la pregunta del cuestionario relativa a la elección de uno de los 17 ODS y planteamiento de una actividad para llevar a cabo en el aula, M2 se decanta por el ODS 16: “Paz, justicia e instituciones sólidas”, obteniendo como resultado proponer un conflicto ficticio y buscar una solución en grupos, una actividad que no guarda relación directa con dicho ODS.

M3 selecciona el ODS 2: “Hambre 0” y no plantea una actividad propiamente dicha, más bien cita acciones relevantes que forman parte de este contexto, guardar la comida que ha sobrado del almuerzo, nunca tirarla, cerrar el grifo cuando no se está usando o utilizar el papel necesario a la hora de secarse las manos.

Por su parte, M5 elige el ODS 13: “Acción por el clima”, planteando una actividad muy interesante relacionada con las 4R (Reducir, Reutilizar, Reciclar, Recuperar), que concientiza de manera práctica a los participantes.

Estas respuestas revelan diferentes niveles de comprensión y enfoque sobre los ODS. Mientras que M2 presenta una actividad que no está directamente alineada con el ODS elegido, M3 destaca acciones cotidianas que contribuyen indirectamente a la meta del ODS 2. En contraste, M5 demuestra una comprensión más profunda al proponer una actividad específica y relevante que aborda directamente los principios del ODS 13.

C. Percepciones y actitudes del profesorado ante la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como docentes

Respecto a la importancia de trabajar en las aulas determinados temas relacionados con algunos de los ODS como la pobreza, salud, igualdad, paz y justicia y desde qué edad, encontramos las siguientes respuestas en las entrevistas:

M4 revela su importancia al destacar “Lo que conseguimos en los niños de 3-4-5 es que encuentren un colegio en el que se cuida el planeta y lo que nos rodea, que se preocupa por nosotros, por nuestra salud y la de los demás” “Esto es un modelo para ellos y les ayuda a convertirse en ciudadanos y a estar convencidos e interiorizar estos aspectos”; manifestando, por otro lado, que es en el segundo ciclo de Educación Infantil cuando empiezan a comprender en mayor medida su compromiso con estos asuntos.

M1 mantiene su firmeza en las respuestas: “Todo aquel que se llame maestro no puede dejar de abordar estos temas, porque no puedo comprender la educación sin tener en cuenta todos estos aspectos, porque la educación tiene una finalidad que es la mejora social, la equidad”.

Con referencia a la edad para trabajar la materia, la misma maestra responde: “Desde que se nace, porque lo primero es el ejemplo, para mí es lo que más educa” “Tú no puedes decir a un niño, quiere a todo el mundo, si tú no quieres, porque los niños desde muy pequeños, antes de nacer incluso, viven toda esta emoción de la especie humana”.

Estas respuestas evidencian la conciencia y el compromiso del profesorado respecto a la importancia de abordar temas relacionados con los ODS en el ámbito educativo. En este sentido, M4 destaca la influencia que tienen estas enseñanzas en los niños y niñas de edades tempranas, resaltando la relevancia de brindar un modelo de comportamiento

responsable desde los cursos iniciales. Por otro lado, M1 enfatiza la responsabilidad moral del o la docente en la promoción de la equidad y la mejora social a través de la educación.

Estas percepciones subrayan la idea de que la labor del profesorado va más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que tienen una función esencial como agentes clave en la formación integral de las personas y en la promoción de valores y actitudes que contribuyan a un desarrollo sostenible y equitativo.

Es reseñable la alusión que hace sobre que hay que predicar con el ejemplo, expresando y manifestando uno mismo los valores que queremos inculcar a los demás.

Las respuestas obtenidas a la pregunta relativa sobre si la formación que reciben los estudiantes a día de hoy es la suficiente como para que se conviertan en ciudadanos comprometidos con la solidaridad y la responsabilidad, son las siguientes:

M2 considera que es mejorable, M3 piensa que no, puesto que la sociedad actual es muy individualista y, por último, M5 es más explícita, argumentando:

[...] la clave no está en si la formación que reciben los estudiantes a día de hoy es suficiente, sino en cómo reciben esa formación, qué valores se les inculcan o si tienen las suficientes vivencias y experiencias para sentir e incorporar en su persona valores tan importantes como son la responsabilidad y solidaridad entre otros muchos.

Del análisis de las respuestas obtenidas, se desprende que el enfoque y la calidad de la educación desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la solidaridad y la responsabilidad. En este sentido, M5 resalta la importancia de considerar las experiencias de vida del alumnado como parte integral de su aprendizaje y el desarrollo de valores.

D. Percepciones y actitudes del profesorado ante la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como ciudadanos

En lo que respecta a la pregunta sobre el origen de los problemas que existen a nivel mundial como el hambre, la desigualdad, la contaminación o las guerras y si, como ciudadanas, actúan de alguna forma para ponerles fin, M4 considera: “Una parte del origen de estos problemas está en las políticas de los gobiernos y el poder que tienen unos países por encima de otros”. Prosigue: “Eso mismo ocurre en el marco de la Agenda 2030, algunos países tienen más posibilidades de presionar a la hora de conseguir sus objetivos

y eso sigue generando una desigualdad, que tiene su origen fundamentalmente en el poder económico”.

Por su parte, M1 alude a que “básicamente el sistema que hemos instaurado, el sistema capitalista es el mal de todo, porque solo mira las ganancias de algunos pocos”. “Además de cosas coyunturales, existe una gran falta de cooperación internacional. La cooperación internacional que hay, en mi opinión, es muy paternalista de los países del primer mundo hacia los demás: os damos las migajas, venimos aquí a ayudarlos...”.

Una característica de gran interés que comparten es el hecho de ser maestras y su papel en la escuela, transmitiendo e inculcando valores en el alumnado que traten de paliar o evitar esos serios problemas.

Ambas coinciden en que el origen de estos problemas reside tanto en los sistemas políticos como en los económicos, destacando el carácter paternalista del sistema económico predominante. Además, enfatizan la importancia de acciones individuales responsables, como prácticas ambientales sostenibles y participación en ONGDs, añadiendo M1 la relevancia de promover una cultura del decrecimiento.

Es notable su coincidencia en el papel crucial que desempeñan como maestras en la transmisión de valores que buscan abordar o prevenir estos problemas globales en sus alumnos. Esto subraya la importancia del rol educativo en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la solución de desafíos globales.

En cuanto a la sensibilización sobre la Agenda 2030 y el posible cumplimiento de sus objetivos para el año previsto, las tres maestras (M2, M3 y M5) coinciden en que la concienciación sobre esta agenda es escasa y que es poco probable que se alcancen los objetivos establecidos. M5 amplía esta idea, destacando que: “Estamos ante una sociedad que no mira mucho por los demás y sí por cada uno de nosotros mismos”. Por tanto se reafirma en la idea de que vivimos en una sociedad centrada en el individualismo, donde el bienestar personal prevalece sobre el bien común.

De nuevo se resalta a través de sus palabras la importancia de comenzar por compromisos individuales como punto de partida para alcanzar así los objetivos establecidos a nivel global, aunque se reconoce la necesidad fundamental de la colaboración entre gobiernos, administraciones públicas y agentes sociales.

Esta percepción se ve reforzada con las respuestas ofrecidas sobre los factores que influyen en el grado de cumplimiento de los ODS. En este sentido, M2 hace hincapié en la necesidad de implementar campañas de sensibilización y directrices claras. Por su parte, M3 destaca el compromiso necesario de los países, grandes empresas y personas con mayor poder económico para alcanzar los objetivos propuestos. La respuesta de M5 subraya la importancia de la educación integral y la colaboración entre todos los sectores de la sociedad y las clases políticas, independientemente de sus ideologías.

Una vez más, las respuestas hacen eco de la necesidad de una verdadera colaboración y cohesión entre todas las partes implicadas a la hora de lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos en la Agenda 2030. Esto da cuenta de la gran complejidad y la evidente interdependencia de los esfuerzos necesarios para abordar los desafíos globales planteados por la agenda.

E. Formación de las y los maestros sobre Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

En esta categoría, la pregunta formulada a las personas entrevistadas se refiere a si han recibido algún tipo de formación sobre la Educación para el Desarrollo y, en caso afirmativo, si ha sido por cuenta propia o con carácter obligatorio.

M4 recuerda haberla trabajado de manera transversal en algunas asignaturas de la Universidad pero no cree haber obtenido una formación específica al respecto, aunque afirma que ha recibido pequeños input sobre ciertas materias, tales como el desarrollo sostenible y el cuidado del planeta, tras haber llevado a cabo en su centro proyectos relacionados con las mismas.

Por consiguiente, la formación que posee esta maestra no ha sido con carácter voluntario ni mediante una búsqueda activa, todo lo contrario, la ha recibido de forma indirecta.

Asimismo, M1 manifiesta: “No, yo esto me lo he ido encontrando. He vivido el nacimiento de la pedagogía del decrecimiento y de valorar qué podíamos hacer a nivel educacional”. “Tengo mucho que agradecer a los movimientos de renovación pedagógica, en los cuales ingresé a los 17 años y de donde formo parte actualmente, puesto que allí tenía compañeros ya muy bregados en este tipo de discurso”.

Esta misma maestra declara: “he asistido a charlas y conferencias de gente que ha estado teorizando sobre esto, pero más bien lo he mamado”, pudiendo observar un alto nivel de

implicación en este campo desde el punto de vista pedagógico, en definitiva, desde el propio ejercicio de la enseñanza.

8. DISCUSIÓN

Una vez analizados e interpretados los datos recogidos, procedemos a desarrollar la discusión del estudio. En este apartado se va a reflexionar sobre los resultados obtenidos y se van a comparar con investigaciones que se han llevado a cabo previamente por diferentes autores y autoras, haciendo uso del marco teórico presentado en el estado de la cuestión.

Para contextualizar, comenzaremos recordando el objetivo general que ha guiado nuestro trabajo: analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil, en concreto nos hemos centrado en dos colegios, uno urbano concertado y otro urbano público.

A lo largo de las entrevistas semiestructuradas y de los cuestionarios abiertos se han tratado temas tales como el concepto de Educación para el Desarrollo, el origen de los problemas que existen a nivel mundial, la formación del profesorado y de los estudiantes en relación a la temática, la Agenda 2030, su presencia en el currículum y la concienciación que tiene la gente sobre la misma, el trabajo de ciertos ODS en el interior del aula y su grado de cumplimiento o el nivel de implicación tanto por parte de los centros como de las maestras en cuanto a este tema.

Respecto al concepto de Educación para el Desarrollo, Argibay et al. (1997) coinciden con las maestras entrevistadas en que la Educación para el Desarrollo dota tanto al alumnado como al profesorado de múltiples instrumentos y recursos (actitudinales, afectivos, cognitivos...) que les permiten conocer la realidad y con ello transformar sus aspectos negativos. Además, incrementa la participación y el compromiso en propuestas de cambio con el objetivo de lograr un mundo justo en el que el poder, los bienes y los recursos están distribuidos de manera equitativa y desarrolla actitudes, valores y destrezas que convierten a los alumnos en ciudadanos responsables de sus actos, permitiéndoles ser conscientes de que todas las decisiones que toman repercuten en su vida y en la de los demás.

En esta misma línea, una de las maestras seleccionadas hace especial hincapié en la pedagogía del decrecimiento afirmando que el crecimiento constante y ascendente desemboca en un profundo deterioro de los ecosistemas debido a la contaminación y en un claro agotamiento de los recursos, siendo los principales afectados aquellos que viven en situación de pobreza. Este planteamiento lo refleja de igual modo Martínez Scott (2014) tras señalar que el decrecimiento nace, partiendo de la base de que el planeta no es infinito, como una iniciativa en la que se vive con menos y que tiene como fin que en el futuro de los países empobrecidos no se cometan los mismos errores que en los países económica y tecnológicamente más desarrollados.

En cuanto a la formación del profesorado, podemos afirmar que los resultados obtenidos coinciden con los de otras investigaciones como las de Sáez (2005) o Salinas (2014) en las que se reconoce que el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre Educación para el Desarrollo en algunos casos es insuficiente. No obstante, las docentes que han participado en el trabajo consideran imprescindible incorporar en el interior del aula aspectos relacionados con la ya mencionada educación desde la etapa de Infantil al igual que autores como Bourn y Brown (2011).

Asimismo, Barahona et al. (2013) manifiestan la necesidad de tratar las transformaciones locales desde un punto de vista global, pudiendo así desarrollar una educación emancipadora y crítica que no se limite a transmitir habilidades y conocimientos técnicos y en la que no se compita, sino que se tienda a entablar relaciones de igualdad y a trabajar de forma cooperativa. Tan solo de este modo se podrá alcanzar una educación que priorice el ser ante el tener, es decir, una educación que haga todo lo posible por hacer frente a las desigualdades e injusticias existentes, siendo este uno de los aspectos más destacados por las participantes.

En este sentido, Aguado (2011) subraya la importancia de proporcionar desde el ámbito educativo una educación inclusiva y democrática que promueva en todo momento la justicia social y la equidad y que combata las situaciones de discriminación. En consonancia con esta idea, las entrevistas revelan que todas las participantes coinciden en que ser maestras y educar a los niños y niñas es la herramienta más poderosa que poseen para alcanzar un mundo más justo. Esto nos permite reafirmar con certeza que la educación es un gran medio de transformación social.

Por ende, resulta fundamental hacer hincapié en la necesidad de que los profesores y profesoras tengan a su disposición abundantes herramientas para abordar este tema en el interior del aula. Como revelan los resultados de nuestro estudio, en muchas ocasiones los centros se limitan a tratar la Educación para el Desarrollo únicamente con la celebración de días concretos, de efemérides. Coinciden nuestros resultados con los de Martínez Scott (2014) y estamos de acuerdo con la autora cuando asegura que esto es un error en el que no nos podemos permitir caer. La comunidad educativa debe implicarse tanto con la puesta en marcha de ciertos signos solidarios, como con la construcción de espacios específicos, como por ejemplo, un departamento de solidaridad, en el que se elaboren materiales y se cree un fondo de recursos didácticos.

Al igual que las maestras participantes en la investigación han reconocido que actúan de alguna forma para poner fin a los problemas que existen a nivel mundial y que intentan incorporar la Educación para el Desarrollo en el día a día en el aula, autores como Gómez y García (2023) respaldan esta idea mencionando que es de vital importancia que en todos los contextos, aunque principalmente en el educativo, se tomen medidas y se haga un esfuerzo por integrar los valores y principios de la Agenda 2030 junto a los objetivos que plantea en nuestras actuaciones e intenciones. Por esta razón, las instituciones educativas se enfrentan a un reto, romper los muros del aula y acercarse a los problemas que surgen a nuestro alrededor, siendo necesario para ello sensibilizar, concienciar y realizar acciones concretas que posibiliten tanto al profesorado como al alumnado desarrollarse íntegramente no solo como docentes y estudiantes sino también como personas.

Por todo ello, tras analizar los datos obtenidos y compararlos con diferentes investigaciones, se puede llegar a la conclusión de que la formación inicial y continua del profesorado es imprescindible para que la educación sea efectiva, favorezca la construcción de un mundo mejor y dé respuesta a las demandas que presenta la sociedad en el siglo XXI. En consecuencia, proporcionar a los docentes una formación rica en relación a la Educación para el Desarrollo y la Agenda 2030 permite, por un lado, convertir al profesorado en docentes reflexivos con las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor de la mejor manera posible y, por otro, aplicar todos esos contenidos en las prácticas docentes, provocando que su formación favorezca un efecto multiplicador al compartir las habilidades y conocimientos con el alumnado.

9. CONCLUSIONES

Como bien se ha indicado a lo largo del trabajo, el objetivo general de esta investigación fue analizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el profesorado de Educación Infantil. En este apartado, presentaremos las conclusiones basadas en los cinco objetivos específicos propuestos inicialmente que nos han ayudado a dar respuesta al objetivo principal.

En primera instancia, nos centraremos en analizar el cumplimiento de los objetivos formulados para el trabajo y la manera en que se han alcanzado. A continuación, se expondrán las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación futuras.

Respecto al primer objetivo específico, *evaluar el nivel de conocimiento del profesorado de Educación Infantil sobre los principios y objetivos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*, se observa que la mayoría de las docentes tienen una comprensión limitada del concepto, puesto que si se les pregunta directamente sobre la Educación para el Desarrollo, muestran dificultades para abordar el término. Sin embargo, cuando se mencionan palabras clave como desigualdad, pobreza, hambre, salud y justicia, algunas maestras pueden aportar ejemplos de situaciones en el aula y describir acciones que tanto ellas como sus centros realizan para contribuir en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

En relación con el segundo objetivo específico, *identificar y describir las prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global que están siendo implementadas por los y las docentes de Educación Infantil*, todas las maestras afirman trabajar estos conceptos en el aula. No obstante, al citar actividades concretas, se evidencia que muchas de ellas no están directamente relacionadas con la Educación para el Desarrollo. Esto evidencia una necesidad significativa de mayor formación y claridad en la implementación de prácticas pedagógicas específicas que efectivamente promuevan la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

En lo que se refiere al tercer objetivo específico, *investigar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como docentes*, las maestras de Educación Infantil reconocen que la formación que reciben los estudiantes hoy en día no es suficiente como para que se conviertan en ciudadanos comprometidos con la solidaridad y la responsabilidad. Sin embargo, hay una clara predisposición a trabajar desde edades

tempranas valores como la pobreza, la paz, la justicia, la salud y la igualdad, mostrando una fuerte inclinación a incluir estos temas en la educación diaria.

De cara al cuarto objetivo específico, *analizar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Infantil respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su punto de vista como ciudadanos*, se destaca la importancia fundamental de las políticas nacionales en la lucha contra problemas globales como el hambre, la desigualdad, las guerras y la contaminación. Asimismo, subrayan que el compromiso de la ciudadanía, las administraciones públicas y otros agentes sociales es crucial para resolver estos problemas y que el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 dependerá, en gran medida, de este compromiso colectivo.

En última instancia, con referencia al quinto objetivo específico, *evaluar el impacto de la formación inicial y continua de las y los maestros de Educación Infantil para promover la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el aula*, se revela que solo una de las participantes ha recibido formación específica y por iniciativa propia. Esto subraya la necesidad urgente de incluir esta materia en los planes de formación del profesorado para facilitar su implementación efectiva en los centros educativos.

Respecto a las limitaciones del estudio, se reconoce que este trabajo es un acercamiento preliminar a las investigaciones en el ámbito educativo y que, por tanto, no se ajusta a las características de estudios de investigación completos. Además, al centrarse en solo dos colegios, los hallazgos y conclusiones son específicos de ese contexto y no se puede generalizar. La muestra limitada de cinco participantes también restringe la profundidad del análisis y la posibilidad de obtener una visión más amplia y comparativa entre distintos colegios.

Asimismo, la falta de observación directa en las aulas limitó la capacidad de contrastar las declaraciones de las maestras con sus prácticas reales. Acceder al aula y observar las dinámicas diarias hubiera permitido un análisis más exhaustivo y preciso de la implementación de la Educación para el Desarrollo.

Como prospectiva de este trabajo, se proponen las siguientes líneas de investigación futuras:

- Entrar en las aulas para comprobar de manera directa la aplicación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global con el alumnado, obteniendo una fuente

de información que permita la triangulación y, por tanto, una mayor profundidad en la comprensión de la realidad.

- Ampliar el número de personas participantes para obtener resultados más representativos y garantizar un mejor grado de conocimiento sobre la temática.
- Extender el estudio a centros educativos rurales y de diferentes titularidades para comparar resultados en distintos contextos.
- Analizar la presencia de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la documentación de los centros (Programación General Anual, Reglamento de Régimen Interior, Proyecto Educativo de Centro) y en el Decreto de la respectiva Comunidad Autónoma.
- Realizar un cuestionario al alumnado para evaluar si el discurso de las maestras influye en el comportamiento y la actitud de los niños.
- Hacer un análisis comparativo entre comunidades autónomas y diferentes niveles educativos.

Por último, este trabajo pretende no solo visibilizar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global de las maestras que han participado en el estudio, sino también ser una herramienta que ponga el foco de atención sobre la necesidad de avanzar en su implementación en los centros educativos.

El compromiso personal de cada maestro y maestra, así como su capacidad para transmitir estos valores en el aula, es fundamental para sembrar la semilla de un futuro más justo y sostenible. Esperamos que esta investigación represente un granito de arena para promover que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se integre plenamente en la enseñanza en Educación Infantil y en todas las etapas educativas.

Para finalizar, quisiera resaltar que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es una materia que despertaba en mí un especial interés y me generaba ciertas inquietudes. Por un lado, porque como ciudadana estoy comprometida con valores como la justicia, igualdad, solidaridad, respeto al medioambiente..., y procuro contribuir a su defensa, a través de diferentes acciones que llevo a cabo en mi día a día. Y por otro, porque como futura maestra de Educación Infantil, soy consciente de la responsabilidad que tienen los docentes en su misión transformadora en un mundo en el que, lamentablemente, se siguen cuestionando los derechos humanos, además de ser un potente instrumento para entender y hacer frente a los desafíos globales.

Por ello, me planteé como reto investigar acerca de su aplicación en Educación Infantil.

Valoro la experiencia de forma muy positiva, no solo por el aprendizaje adquirido, sino también por haber arrojado algo más de luz sobre la realidad existente y la importancia de su inclusión en el ámbito educativo.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2023). *¿Qué es la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global?* <https://www.aecid.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>
- Aguado, G. (coord.). (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- ALGAR. (2021). *Trabajar los ODS en clase (I)*. [Fotografía]. <https://docentes.algareditorial.com/blog/100/trabajar-ods-clase-i>
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo Hegoa*, (19), 1-43.
- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2).
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Barahona, R., Gratacós, J., y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Oxfam Intermón.
- Barba, J., y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2).

- Baselga, P., Ferrero, G., y Boni, A. (coords.). (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 Politécnica de Valencia.
- Bernal, A., y Carrica, S. (2015). Educación para el Desarrollo y enseñanza obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, (265), 499–515.
- Boni, A. (2011). La Educación para el Desarrollo. Ahora más que nunca estrategia imprescindible de la cooperación. *Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética*. Valencia.
- Bourn, D. (2014). The theory and practice of global learning. *London: Development Education Research Centre*.
- Bourn, D. y Brown, K. (2011). *Young people and international development: engagement and learning*. London: Development Education Research Centre.
- Calle Collado, A. (2007). Poder global: Los ODM como señales de humo. *Materiales de Reflexión de Rojo y Negro*.
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18–32.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. *Anuario ThinkEPI*, (12), 186-193.
- Colom, A. J. (1998). *El desarrollo sostenible y la Educación para el Desarrollo*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. [Fotografía]. <https://www.cepal.org/es/temas/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-odm/objetivos-desarrollo-milenio>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications Inc.

- De Castro, M. (2013). *Dónde y cómo introducir la Educación para el Desarrollo en los centros educativos*. Editorial CCS.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Fernández, Y., y Martínez-Usarralde, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre Educación para el Desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 111-138.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF España). (2021). *Estrategia de Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global*.
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140(1), 107-118.
- Gómez Gómez, M. y García Lázaro, D. (2023). Concienciación y conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(3), 243–264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology*, 29(2), 75–91.
- Jackson, P. (2022) *Antecedentes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/chronicle/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- LOMLOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- López, J. (1996). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Lozano, A., y Fernández, J.S. (2009). *Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global*. Edual, España.
- Martínez Scott, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia).
- Martínez Scott, S., Gea Fernández, J. M., y Barba, J. J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (2), 25-36.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias - Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, (1), 24–56.
- Mínguez, R., y Ortega, P. (1996). Valores y educación para el desarrollo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (25), 55-70.
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (2022). *Volvamos a imaginar un futuro mejor*. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=oqv_P-QU7sA&t=47s
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (2023). *Conoce la Agenda*. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/conoce_la_agenda.htm
- Monk, D. (2014). Introducing corporate power to the global education discourse. *Policy y Practice, Belfast*, 19, 33-51.
- Montero Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista De Educación Y Derecho*, (23).
- Morillas Gómez, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción* (Vol. 58). Narcea Ediciones.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
- Navarrete, J. M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones sociales*, 3(3), 223-256.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. [Fotografía].
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ortega Carpio, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications Inc.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications Inc.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla.
- Pérez, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? Desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Repertorio Americano*, (30), 151-166.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sachs, J. D., Schmidt Traub, G. y Lafortune, G. (11 de septiembre, 2020). Hay que decirle la verdad al poder sobre los ODS. *El País*.
https://elpais.com/elpais/2020/09/09/planeta_futuro/1599656859_893889.html
- Sáez, P. (2005). El contexto escolar de la Educación para el Desarrollo. *Aula de innovación educativa*, (143-144), 46-49.
- Salinas, K. (2014). *Acercando la Educación para el Desarrollo a la Escuela: una mirada internacional, una mirada local*. Castuera.

- Santamaría Cárdbaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *ReiDoCrea*, 7, 98-109.
- Santamaría Cárdbaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de Educación para el Desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>
- Solano, R. (2009). Educación para el Desarrollo: hacia una reflexión desde sus conceptos y apuestas. *Polisemia*, 8, 13-33.
- Sotillo, J. A. (2015). *El reto de cambiar el mundo : la Agenda 2030 de desarrollo sostenible*. Universidad Complutense Madrid.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad de Valladolid. (2012). *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva*.
- Valles Martínez, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social : reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Fondo Educativo Interamericano.

11. ANEXOS

Anexo 1: Preguntas entrevistas.

https://drive.google.com/file/d/1e3p0A_OBkvp9NiQCI3tDTtT_XK0jgBLf/view?usp=sharing

Anexo 2: Preguntas cuestionarios.

<https://drive.google.com/file/d/1hhwhhH0xUM3ZeR4dtTEFnkgn-9aeWu3q/view?usp=sharing>

Anexo 3: Consentimiento informado.

<https://drive.google.com/file/d/10JA3kD5sHhwpduO7fvhihLQuroaSrSZk/view?usp=sharing>

Anexo 4: Transcripción entrevistas y cuestionarios.

<https://drive.google.com/file/d/11gN3LiEcVN3uSoYIFJcPIXBisE0h7a8A/view?usp=sharing>