



ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
DE LA USC

Tamara
Valladares de Vera

Tesis doctoral

La Educación para el Desarrollo y la
Ciudadanía Global (EDCG). Construcción
del ámbito educativo en la educación
general.

Santiago de Compostela, 2024



ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL:

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y
LA CIUDADANÍA GLOBAL (EDCG).
CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO
EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN GENERAL.**

Autora:

Tamara Valladares de Vera

Directores:

Dra. Silvana Longueira Matos
Dr. José Manuel Touriñán López

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Santiago de Compostela, 2024



La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Universidades a través de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia: FPU18/06274), enmarcada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

Una tesis conlleva muchas más cosas que escribirla.

Gracias a mi familia: David, mamá, papá -y Bruce- por siempre confiar en mí, por sostenerme, por quererme incondicionalmente y por ser mis principales referentes y maestros en todo, nada de lo que aparezca en los libros y artículos que leo me ha enseñado, motivado e inspirado más que vosotros.

Gracias Pablo, por ser tan buen compañero en este proceso, por no quejarte nunca de mi flexo encendido hasta horas intempestivas, por siempre tener una sonrisa, un abrazo y un plato de algo caliente listo para mí.

Gracias Manoli, por tener siempre las puertas de tu casa abiertas para mí cuando estaba lejos de la mía.

Gracias Carla, Fati y Nere por esos mensajes de ánimo infinitos.

No siempre querer es poder, pero gracias a vosotros esta tesis está finalizada.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCTION.....	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	3
1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	3
1.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial.....	5
1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo.....	5
1.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario.....	6
1.4. La cuarta generación: el enfoque de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.....	7
1.5. La quinta generación: el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global.....	9
1.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social.....	11
1.7. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y su relación con las generaciones de la EDCG.....	12
2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	14
2.1. Conceptualización de la EDCG a nivel estatal.....	18
2.2. Conceptualización de la EDCG a nivel internacional.....	20
3. OBJETIVOS DE LA EDCG.....	21
4. CONTENIDOS DE LA EDCG.....	23
4.1. Contenidos actitudinales.....	23
4.2. Contenidos procedimentales.....	23
4.3. Contenidos conceptuales.....	24
4.4. La cuestión conceptual sobre los contenidos, competencias o atributos de la EDCG..	24
5. DIMENSIONES DE LA EDCG.....	25
6. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA EDCG.	27
7. METODOLOGÍA DE LA EDCG.	28
CONCLUSIONES.	32
CAPÍTULO II: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
1. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	33
1.1. Problema de investigación.....	33
1.2. Preguntas de investigación.	34
1.3. Objetivos del estudio.....	34
1.4. Hipótesis.	34
1.5. Paradigmas de investigación.	35
1.6. Modalidad y metodología de la investigación.....	36
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	37
2.1. Fases del proceso y cronología del estudio.	37
2.2. Investigación documental.	39
2.2.1. Revisión bibliográfica.	40
2.2.2. Revisión legislativa de la normativa que regula la educación general.....	42
2.2.3. Revisión de planes de estudios universitarios.....	43
2.3. Investigación empírica.....	45
2.3.1. El estudio de casos.....	45
2.3.2. Participantes en el estudio.	46
2.3.3. Técnica para la recogida de la información: la entrevista.....	48

2.3.3.1. Recomendaciones seguidas para el diseño y desarrollo de la entrevista semiestructurada.....	49
2.3.3.2. El guion de la entrevista.	50
3. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.	51
3.1. Análisis de datos cualitativos.	52
3.2. Técnicas de análisis.	52
3.2.1. Sistematización de los datos con Atlas.ti.	53
4. CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	56
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.	58
CONCLUSIONES.....	58
CAPÍTULO III: REVISIÓN LEGISLATIVA EN CLAVE DE EDCG.....	61
1. NORMATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA PRESENTE EN EL ANÁLISIS.....	61
2. LA AGENDA 2030 Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA LOMLOE.	64
3. COMPARATIVA LOE (2006), LOMCE (2013) Y LOMLOE (2020) EN TÉRMINOS VINCULADOS A LA EDCG Y AGENDA 2030.....	67
4. PRESENCIA DE LA EDCG EN LOS REALES DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS.	69
5. LA EDCG Y LA AGENDA 2030 EN EL CURRÍCULO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.	82
5.1. Características de la normativa de las Comunidades Autónomas en términos de EDCG y Agenda 2030.....	83
5.1.1. Andalucía.....	83
5.1.2. Aragón.....	86
5.1.3. Cantabria.....	87
5.1.4. Castilla y León.....	88
5.1.5. Cataluña.....	91
5.1.6. Comunidad de Madrid.....	95
5.1.7. Comunidad Foral de Navarra.....	96
5.1.8. Comunidad Valenciana.....	97
5.1.9. Extremadura.....	100
5.1.10. Galicia.....	101
5.1.11. País Vasco.....	103
5.1.12. Región de Murcia.....	106
5.2. Indicadores terminológicos basados en EDCG y listado de palabras Atlas.ti.....	107
5.2.1. Indicadores extraídos de la legislación vigente bajo los criterios de la EDCG desarrollados en capítulos previos.....	108
5.2.2. Listado de inclusión de palabras en Atlas.ti derivadas de los indicadores previos.	109
5.3. Análisis y conclusiones extraídas de las tablas de frecuencias de los Reales Decretos y de las Comunidades Autónomas.....	111
CONCLUSIONES.....	117
CAPÍTULO IV: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	119
1. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.	119
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.	120
2.1. Marco de competencias en sostenibilidad.	121
3. NORMATIVAS QUE REGULAN LOS TÍTULOS Y LAS COMPETENCIAS.....	122
3.1. Competencias en sostenibilidad de las normativas que regulan los títulos y las competencias.....	126

4. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD POR UNIVERSIDAD.....	128
4.1. Análisis de competencias en sostenibilidad en el Máster en Formación del Profesorado.....	128
4.2. Análisis de competencias en sostenibilidad en el Grado en Maestra o Maestro en Educación Primaria.....	135
4.3. Conclusiones del análisis de competencias en sostenibilidad en el Máster de Formación de Profesorado y en el Grado de Maestro o Maestra en Educación Primaria...	148
5. REVISIÓN DE METODOLOGÍAS POR UNIVERSIDAD.....	150
6. REVISIÓN DE CONTENIDOS POR UNIVERSIDAD.....	154
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN.....	164
CAPÍTULO V: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE.....	167
1. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	167
1.1. INFORMACIÓN RELATIVA AL TRATAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS.....	168
1.2. PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.....	170
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO.....	172
1.3.1. Contexto del centro educativo.....	172
1.3.2. Niveles educativos que imparte y número total de alumnado y profesorado.....	173
1.4. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	174
1.4.1. Acciones de EDCG desarrolladas en los centros educativos.....	174
1.4.2. Aportaciones de la EDCG a la intervención educativa.....	176
1.4.3. Grado de integración de la EDCG en el centro.....	178
1.4.4. Inicios del profesorado en el trabajo de la EDCG.....	180
1.4.5. Inserción de la EDCG en documentos de centro.....	183
1.4.6. Papel de la dirección en la inserción de la EDCG en el centro educativo.....	185
1.5. COMUNIDAD EDUCATIVA.....	185
1.5.1. Visión del profesorado sobre cómo percibe el alumnado la EDCG.....	186
1.5.2. Visión del profesorado sobre cómo perciben las familias la EDCG.....	187
1.5.3. Visión del profesorado sobre cómo perciben sus compañeros y compañeras docentes la EDCG.....	189
1.5.4. Relación entre el centro educativo y la comunidad.....	191
1.6. CONDICIONANTES EXTERNOS.....	193
1.6.1. Percepción del profesorado sobre su formación inicial y la de sus compañeros y compañeras noveles en EDCG.....	193
1.6.2. Formación permanente del profesorado en EDCG.....	194
1.6.3. Currículo como elemento limitador o posibilitador de la EDCG.....	196
1.6.4. Relación de las acciones en EDCG con la Agenda 2030.....	198
1.7. COVID 19 y EDCG.....	199
1.7.1. Posibilidades de la temática en el marco de la EDCG y aspectos emocionales....	199
CONCLUSIONES.....	200
CONCLUSIONS, SCOPE, AND PROSPECTIVE.....	203
1. RESEARCH CONCLUSIONS.....	203
1.1. Is it possible to structure the knowledge derived from scientific production and educational practice to achieve greater systematization of EDGC?.....	204
1.2. How can pedagogical knowledge of EDGC be effectively integrated to optimize its impact in the Spanish educational context?.....	205
1.3. Which characteristics of best practices in EDGC can be extrapolated to develop a replicable pedagogical model in diverse educational contexts?.....	206

1.4. Which are the barriers and facilitators in initial teacher training for implementing innovative EDGC proposals in the classroom?.....	207
1.5. What regulatory changes are necessary to ensure the effective inclusion of EDGC in general education curricula in Spain?.....	208
1.6. Contributions of the Research.....	209
2. SCOPE OF THE RESEARCH.....	210
3. PROSPECTIVE.....	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
ANEXOS.....	239
Anexo I. Resumen e introducción (en castellano).....	226
Anexo II. Conclusiones, alcance y prospectiva (en castellano).....	230
Anexo III. Guion de la entrevista.....	241
Anexo IV. Consentimiento informado para participar en el estudio.....	243
Anexo V. Cláusula relativa a protección de datos de carácter personal.....	246
Anexo VI. Tablas de frecuencias de indicadores de EDCG en las normativas analizadas.....	247

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Evolución esquemática de las ONGD</i>	4
Tabla 2. <i>Educación ciudadana blanda versus crítica</i>	10
Tabla 3. <i>Definición de EDCG</i>	15
Tabla 4. <i>Definición de EDCG</i>	16
Tabla 5. <i>Características clave de la EDCG derivadas de diversas definiciones a nivel estatal</i>	18
Tabla 6. <i>Conceptos clave de EDCG que aparecen en las definiciones del concepto de ONGD afincadas en Reino Unido</i>	19
Tabla 7. <i>Atributos del ciudadano/a global</i>	25
Tabla 8. <i>Dimensiones de la EDCG y sus principales características</i>	26
Tabla 9. <i>Roles y acciones de las educadoras según los diferentes enfoques de aprendizaje de la EDCG</i>	29
Tabla 10. <i>Métodos para EDCG según la finalidad</i>	30
Tabla 11. <i>Modelos metodológicos de EDCG</i>	31
Tabla 12. <i>Paradigmas de investigación en educación</i>	35
Tabla 13. <i>Fases del proceso de investigación cualitativa aplicada a la tesis doctoral</i>	37
Tabla 14. <i>Bases de datos consultadas y número de documentos seleccionados</i>	41
Tabla 15. <i>Características del estudio de casos</i>	45
Tabla 16. <i>Participantes desagregados por CCAA</i>	47
Tabla 17. <i>Modalidades de entrevista según su estructura</i>	48
Tabla 18. <i>Códigos utilizados en Atlas.ti para el análisis de las entrevistas</i>	56
Tabla 19. <i>Normativa Estatal y Autonómica utilizada para el análisis</i>	62
Tabla 20. <i>Indicadores clave que reflejan la aparición de la EDCG en las Leyes Orgánicas desde la LOE a la actualidad</i>	69
Tabla 21. <i>Fines de la educación relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria</i>	70
Tabla 22. <i>Principios pedagógicos relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria</i>	70
Tabla 23. <i>Objetivos de las etapas relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria</i>	71
Tabla 24. <i>Novedades en las Áreas y Asignaturas relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria</i>	72
Tabla 25. <i>Autonomía de los centros con contenido relacionado con la EDCG en los Reales Decretos Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria</i>	72
Tabla 26. <i>EDCG y Agenda 2030 en las Competencias del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de Educación Primaria</i>	74
Tabla 27. <i>EDCG y Agenda 2030 en las Competencias del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de Educación Secundaria Obligatoria</i>	77
Tabla 28. <i>Coincidencia de mayor frecuencia de términos entre Real Decreto de Primaria y CCAA</i>	112
Tabla 29. <i>Frecuencias de palabras destacadas en términos de EDCG en la normativa de Primaria</i>	113
Tabla 30. <i>Coincidencia de mayor frecuencia de términos entre Real Decreto de Secundaria y CCAA</i>	114
Tabla 31. <i>Frecuencias de palabras destacadas en términos de EDCG en la normativa de Secundaria</i>	115
Tabla 32. <i>Relación de Comunidades Autónomas y Universidades presentes en el análisis</i> ..	120
Tabla 33. <i>Competencias Generales y Específicas del Módulo Genérico del Máster en Formación del Profesorado</i>	123

Tabla 34. <i>Competencias Generales y Específicas por Módulos de Formación Básica del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria</i>	125
Tabla 35. <i>Competencias en sostenibilidad de Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre -máster- que aparecen en las guías docentes de la muestra</i>	128
Tabla 36. <i>Competencias en sostenibilidad que añaden las Universidades y Asignaturas a las de la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre -máster- que aparecen en las guías docentes de la muestra</i>	132
Tabla 37. <i>Competencias en sostenibilidad de Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre -Grado- que aparecen en las guías docentes de la muestra</i>	136
Tabla 38. <i>Competencias en sostenibilidad que añaden las Universidades y Asignaturas a las de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre -Grado- que aparecen en las guías docentes de la muestra</i>	142
Tabla 39. <i>Metodologías activas de las guías docentes de la muestra</i>	151
Tabla 40. <i>Contenidos transformadores y sostenibles de las guías docentes de la muestra</i> ...	154
Tabla 41. <i>Asignación de códigos a la muestra para preservar el anonimato de las personas informantes</i>	168

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Proyectos creados en Atlas.ti para la realización del análisis.....</i>	54
Figura 2. <i>Listado de fragmentos según código en Atlas.ti para el análisis.....</i>	54
Figura 3. <i>Frecuencias de palabras derivadas de listados de inclusión y exclusión de Atlas.ti.....</i>	55
Figura 4. <i>Códigos utilizados en Atlas.ti para el análisis de las guías docentes.....</i>	55
Figura 5. <i>Nube de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 157/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Primaria de las C.C.A.A. de los centros participantes en la muestra.....</i>	110
Figura 6. <i>Nube de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Secundaria de las C.C.A.A de los centros participantes en la muestra.....</i>	110

ÍNDICE DE SIGLAS

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
APA	American Psychological Association
APS	Aprendizaje-Servicio
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
BBPP	Buenas Prácticas
BBPPEE	Buenas Prácticas en educación
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CCAA	Comunidades Autónomas
CEIPSO	Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria
CONGDE	Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo de España
CPI	Centro Público Integrado
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
DARE	Development Awareness Raising and Education (Concienciación y Educación para el Desarrollo)
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
ECG	Educación para la Ciudadanía Global
ED	Educación para el Desarrollo
EDCG	Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FB	Formación Básica
HEGOA	Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
IES	Instituto de Educación Secundaria
LCID	Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica de Modificación de la LOE
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
NU/UN	Naciones Unidas / United Nations
OB	Obligatoria

ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OE	Objetivo Específico
ONG	Organización No Gubernamental
ONGD	Organización No Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OWG	Grupo de Trabajo Abierto (Open Working Group)
PE	Proyecto Educativo
PGA	Plan General Anual
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UC	Universidad de Cantabria
UE	Unión Europea
UNEX	Universidad de Extremadura
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UMU	Universidad de Murcia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIZAR	Universidad de Zaragoza
UPV/EHU	Universidad del País Vasco
USC	Universidad de Santiago de Compostela
UVa	Universidad de Valladolid
UV	Universidad de Valencia
UMA	Universidad de Málaga

ABSTRACT

Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) focuses on ensuring inclusive, equitable, and quality education, with Education for Development and Global Citizenship (EDGC) being one of the key elements for achieving this goal. EDGC is a concept in constant transformation, influenced by historical factors such as development, international cooperation, and unequal relations between wealthy and impoverished countries. In the Spanish context, Non-Governmental Development Organizations (NGDOs) have played a crucial role in the expansion of EDGC, working both in formal and non-formal education. However, a solid applied knowledge base that adequately guides educational interventions in this area has not yet been consolidated, which maintains the gap between the theory and practice of EDGC.

The main objective of this thesis is to generate knowledge that contributes to the advancement of this educational field and to a better understanding of educational interventions in EDGC within the Spanish educational system. The research is situated within a qualitative methodological framework in the field of social sciences, adopting an interpretive and applied approach. Key aspects are examined, such as educational regulations, university teacher training, and teaching practices in educational centers across 12 Autonomous Communities in Spain. This plural approach provides a deep and multidimensional understanding of the current state of EDGC and its potential development within the educational system. Therefore, this research not only seeks to understand the current situation but also aims to generate improvement proposals to facilitate the inclusion of EDGC in different educational contexts.

Keywords: Education for Development and Global Citizenship (EDGC); Global Citizenship; Spanish Educational System; NGDO; Sustainable Development Goals (SDGs)

INTRODUCTION

At both international and national levels, Education for Development and Global Citizenship (EDGC) has become a tool for social transformation, occupying a decisive role in addressing global challenges. It is a dynamic and constantly evolving concept, influenced directly by the historical context of key aspects such as development, international cooperation, and the relationships between wealthy and impoverished countries. The evolution of EDGC is also shaped by the changes experienced by entities working in this field over time. As a result, the educational practices emerging around EDGC are diverse and, in many cases, lack clear systematization and formalization (Longueira, 2018). Therefore, despite significant advancements, gaps persist between the theory and practice of EDGC (Ibarra Figueroa & Calderón Leyton, 2022). In Spain, although regional administrations have begun to value these initiatives and promote decentralized cooperation, a robust theoretical framework in education to guide interventions in this area has not yet been consolidated (Méndez et al., 2017).

In 2015, the United Nations General Assembly adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, featuring 17 Sustainable Development Goals (SDGs) designed to ensure a healthy, sustainable, peaceful, prosperous, and equitable life for all people, both now and in the future (United Nations, 2015; UNESCO, 2017). These goals are based on a paradigm of equity that integrates social, environmental, and economic dimensions. Through a holistic vision, the SDGs propose solutions for these three dimensions to leave future generations with a sustainably managed planet through a network of indivisible, interdependent, and non-hierarchical nodes (United Nations, 2015).

The success of the SDGs requires the active involvement of governments, public and private organizations, NGOs, businesses, and civil society as a whole (Bórquez & Lopichich, 2017). Education plays a central role in the necessary social transformation. Since the Open Working Group (OWG) report in 2013, the United Nations General Assembly has emphasized that education is not only an essential investment but also fundamental for human enrichment and lifelong learning (United Nations General Assembly, 2013).

One outcome of these efforts was the creation of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), specifically focused on education. This goal of the 2030 Agenda aims to promote quality education as the foundation for achieving the other SDGs. In this context, EDGC plays a key role at all educational levels (UNESCO, 2020). EDGC fosters the development of knowledge, skills, and attitudes related to gender equality, diversity inclusion, environmental sustainability, and social justice—fundamental pillars for global development and achieving the 2030 Agenda (Leicht et al., 2018).

Given this context, the Global Citizenship Commission (2016) emphasized the need for educational reforms and proposals that ensure the integration of global citizenship into formal and non-formal education processes, promoting concrete and effective actions (Brown, 2016).

This doctoral thesis arises from this need, aiming to contribute to the generation of the necessary knowledge to understand, improve, and develop the field of Education for Development and Global Citizenship within the Spanish educational system. It seeks to respond to current global challenges through educational research, proposing initiatives from EDGC to strengthen active citizenship engaged in transforming their societies.

The research design (chapter II) addresses Education for Development and Global Citizenship (EDGC) in Spain through a comprehensive approach, considering complementary perspectives that provide a multi-faceted understanding of its current

status. In addition to the general objective, the study establishes the following specific objectives:

- OE1. Generate specialized knowledge about EDGC from an educational and pedagogical perspective.
- OE2. Analyze best practices integrating EDGC into general education, based on identified EDGC traits.
- OE3. Motivate new intervention proposals in the educational system, both in general education classrooms and in initial teacher training.
- OE4. Analyze the current general education regulatory framework in Spain to advance EDGC integration.

Based on these objectives and a qualitative methodological framework combining documentary and empirical analysis, the research develops a theoretical foundation (chapter I) that establishes the bases of the EDGC concept, its evolution, and other key aspects such as objectives, dimensions, and methodologies. Next, it analyzes regulatory progress regarding EDGC in the main Organic Education Laws of recent years, as well as the Royal Decrees outlining the organization and minimum teachings for Primary and Secondary Education. This also includes regional Decrees and Orders regulating the curricula of 12 Autonomous Communities (chapter III). In chapter IV, the curricula for the Bachelor's in Primary Education and the Master's in Secondary Education Teacher Training from 11 public universities are reviewed. This review aims to analyze the integration of sustainability and Education for Development and Global Citizenship competencies into teacher training programs for future educators in Spain. Chapter V presents the results of interviews with 40 teachers recognized for their experience in developing EDGC projects, extrapolating valuable information for generating improvement proposals applicable to other educational contexts. And finally, the main conclusions of the research, as well as its scope and future research lines, are synthesized. This doctoral thesis provides a multidimensional approach to research on Education for Development and Global Citizenship in Spain. It has been addressed from the field of Education Theory or General Pedagogy, aiming to generate pedagogical knowledge and bridge the previously mentioned gap between theory and practice. Its value lies in integrating theoretical, regulatory, curricular, and practical analyses, facilitating not only an understanding of EDGC's current status but also the generation of well-founded proposals for its development, implementation, and improvement within the educational system.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

“La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (...) busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”
Paulo Freire (1970, p.63)

Las bases teóricas y metodológicas de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) se encuentran en corrientes educativas clave en la historia de la pedagogía (Caballero, 2004; De Paz, 2007), como la corriente de la Educación Popular, (Paulo Freire) la pedagogía crítica (Giroux, Apple, McLaren), el modelo constructivista del aprendizaje (Piaget, Vitgotsky, Luria, Ausubel, Novak, Bruner) y el modelo de investigación-acción participativa (Lewin, Carr, Kemmis). Al proponer la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como ámbito de educación Caballero (2004) habla de una educación:

- Para el desarrollo: busca formar a las personas de manera integral, capacitándolas para comprender y analizar críticamente la realidad, promoviendo su participación activa en procesos de cambio y transformación social.
- Sobre el desarrollo: estudia tanto las causas y como las consecuencias de las desigualdades, además de explorar las diversas concepciones teóricas y prácticas relacionadas con el concepto de desarrollo.
- Como desarrollo: se enfoca en proponer prácticas educativas que promuevan la emancipación a través de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la interacción y el intercambio.

Este capítulo explorará exhaustivamente todos estos matices, desde la evolución de la EDCG y sus orígenes hasta su desarrollo conceptual, abordando sus objetivos, contenidos, dimensiones, ámbitos y metodologías. La revisión bibliográfica tiene como objetivo principal respaldar teóricamente las posibles aplicaciones educativas de la EDCG. Teniendo como guía esta revisión, se examinará cómo estas aplicaciones se concretan en los proyectos seleccionados para el análisis empírico de esta tesis doctoral, así como en los planes de estudios universitarios y en la revisión legislativa vigente.

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde sus orígenes ha estado vinculada a la cooperación internacional, evolucionando con ella. Es por esta razón que la EDCG no es un ámbito educativo estático “si no un concepto dinámico que ha sido muy influenciado por las transformaciones sufridas por los contextos sociales, políticos y económicos desde hace 50 años” (Argibay y Celorio, 2005, p.15). Aún estando vinculada desde sus orígenes a la cooperación internacional, es tarea de la pedagogía observar la evolución en los objetivos, en los contenidos, así como en los mensajes y estrategias que la EDCG ha ido adquiriendo a lo largo de sus distintas generaciones.

El concepto de Educación para el Desarrollo surge unido al plan de Educación para la Cooperación y la Paz de la UNESCO en 1974.

En los países más enriquecidos, entre ellos los europeos, se pueden distinguir algunas etapas en las que los distintos contextos históricos, sociales, culturales, ambientales, etc.

desarrollaron algunas semejanzas en la evolución del concepto de EDCG, así como de sus prácticas. Esta evolución se dio también en España desde aproximadamente el 1986 hasta la actualidad (Argibay y Celorio, 2005). Estas etapas tienen características propias, aún así, es necesario asumir que ninguna de ellas es independiente de las otras, sino que se retroalimentan en un proceso en espiral. Es por esto por lo que algunas estrategias de la EDCG de las primeras generaciones aún conviven junto con los aportes más recientes. David Korten (1990) estudió la evolución de la EDCG y del trabajo de las ONGD como principales agentes de cooperación, en primer lugar, identificando tres, para luego establecer cuatro generaciones. Posteriormente, Ortega (1994) y Senillosa (1998) hablaban de una quinta generación. Actualmente, ya existe debate acerca de la posibilidad de estar en camino hacia una sexta.

La tipología generacional de la EDCG de Korten es la que se sigue en este capítulo, junto con los aportes de los autores ya comentados y de Mesa (2014).

Para el establecimiento de los periodos, Mesa (2014) ha tenido en cuenta:

- Los factores externos que han condicionado el origen y desarrollo de cada etapa: el contexto y la problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales, y los actores y fuerzas sociales más importantes en este contexto.
- El factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la EDCG, en especial las ONGD, y la función que estos actores atribuyen a la EDCG.

A modo de resumen, antes de entrar en detalle en cada una de las generaciones, en la tabla 1 se trata la evolución de unas de las principales impulsoras de la EDCG, las ONGD:

Tabla 1.

Evolución esquemática de las ONGD.

EVOLUCIÓN POR GENERACIONES DE LAS ONGD	
1ª generación o asistencialistas	Nacen tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de remediar la situación de escasez de bienes y servicios. Las acciones que realizan son de emergencia y asistencia.
2ª generación o desarrollistas	Surgen durante los años 60 y siguen principios desarrollistas. Su principal cometido es la transferencia de recursos económicos y tecnológicos a países empobrecidos. Incorporan acciones de sensibilización ciudadana sobre las condiciones de vida de estos países.
3ª generación o partenariado y denuncia social	Años 70, entienden el desarrollo como un proceso político. Se centran en trabajar la participación política, fortalecer la sociedad civil y la denuncia a las políticas que impiden el desarrollo local de los pueblos.
4ª generación o de empoderamiento	Años 80, defienden un desarrollo equilibrado en lo social y sostenible en lo económico y ambiental. Dan un paso más acusando como causantes de las desigualdades a los países enriquecidos en base a preceptos capitalistas y colonialistas. Las acciones se realizan a través de redes de personas y organizaciones y en la EDCG se incide en la interdependencia. A la denuncia se suma la presión política.
5ª generación	En la actualidad el papel que les correspondería a las ONGD sería el de transformarse en verdaderos altavoces de los problemas de los países empobrecidos. Asimismo, las acciones de EDCG deberían destinarse a la sensibilización y presión política con el objetivo de democratizar las estructuras de las propias sociedades enriquecidas en conjunto con las contrapartes.

Nota. Elaboración propia a partir de Boni (2005) y Senillosa (1998).

1.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial.

La década de los 40 y 50, antes de la creación del sistema de cooperación internacional entre países, se caracterizaba por la industrialización como medida del desarrollo de una sociedad. De esta manera se consideraban subdesarrollados a aquellos pueblos que desconocían el modelo industrial de producción y las acciones solidarias se reducían a exportar tecnología para el crecimiento económico, siempre vinculado a la idea de bienestar.

Debido al alcance limitado de las acciones y la ausencia de objetivos educativos, la EDCG como tal aún no está presente en esta etapa. Las acciones que se llevaban a cabo tenían como finalidad la recaudación de fondos apelando a la caridad de las sociedades occidentales. La utilización de imágenes que se centraban en mostrar la parte más afectada de los países empobrecidos reforzaba la idea de dependencia de estos países ante la ayuda occidental. “El paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos predominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa” (Argibay y Celorio, 2005, p.18).

En los años cuarenta y cincuenta, en el contexto en el que apareció este enfoque de cooperación entre países, ni se barajaba la idea de que las sociedades entendidas como desarrolladas tuvieran que ver con los problemas y desequilibrios globales (Mesa, 2014). No existía información sobre el tema por lo que los mensajes del Tercer Sector, no tenían más impacto que la recaudación económica. Además, la mayoría de estas organizaciones se caracterizaban por su corte humanitario y religioso con acciones dirigidas a paliar situaciones de conflicto o emergencia. Acciones por lo tanto con una visión muy a corto plazo.

Cabe decir que en la actualidad aún existe la mirada asistencial y paternalista en muchas Organizaciones No Gubernamentales, haciendo pervivir aún la idea de un Tercer Sector que recauda para cubrir las demandas de países en situación de pobreza y que incluso, utilizan discursos e imágenes catastrofistas de otros pueblos para su propio beneficio. Smillie (1993) y Mesa (2014) afirman que la EDCG en algunas entidades sigue considerándose de manera secundaria con relación a la obtención de fondos, configurando un “mercado de conmiseración” (Mesa, 2014, p. 28) en la que las organizaciones incluso ofrecen a cambio de dinero oportunidades para que el donante mejore su autoconcepto a través de actuaciones puntuales que no tienen mayor repercusión en su vida como ciudadano, consumidor, votante, etc. Aún así, este enfoque está en detrimento debido al trabajo de otras muchas entidades que luchan por la evolución de las prácticas y discursos en el ámbito de la cooperación.

1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo.

En los 60 surgen las teorías desarrollistas de la mano de la creación del sistema internacional de cooperación y de la preocupación por el subdesarrollo en las agendas internacionales (Boní, 2005). Con el afloramiento de los nuevos estados poscoloniales, estos pasan a ser el destino de la ayuda de muchas organizaciones internacionales configurándose una mentalidad desarrollista. Sus orígenes son los siguientes (Mesa, 2014):

- En el ámbito económico: se entendía que, a través de la exportación de capital y conocimiento y tecnología de los países ricos a los países pobres, estos últimos tendrían la posibilidad de modernizarse y crecer.
- En el ámbito político: los estados poscoloniales entendían el desarrollo como método para legitimarse y solucionar la dependencia colonialista a través de industrializar basándose en el modelo de consumo occidental.

- En el ámbito ético y filosófico: se produjo un avance de la doctrina social de la iglesia.

En este momento, se trata de comprender en mayor medida la complejidad de la realidad de los países en situación de pobreza, comenzando a deconstruir las visiones más estereotipadas que se reforzaban con la visión más asistencial y recaudadora. Aún así, los proyectos de desarrollo entienden la modernización sin cuestionar el modelo dominante. Se ponía el foco en Occidente como ejemplo y se insistía en la transferencia de técnicas y conocimientos occidentales a sociedades consideradas menos desarrolladas.

La Educación para el Desarrollo, sigue el mismo camino. Evolucionando respecto de la anterior generación con la planificación de actividades, haciendo hincapié en mostrar las circunstancias locales del medio en el que se centraban sus actuaciones y en los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La EDCG va distanciándose del asistencialismo para dar paso al discurso de “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos” (Mesa, 2014, p. 31). Pero esta continúa obviando problemas estructurales del desarrollo, considerando que este es un problema limitado a los países subdesarrollados y permitiendo a las ONG seguir justificando sus campañas de petición de fondos.

1.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario.

El final de los sesenta es una época caracterizada por el activismo internacional. La oposición a la guerra de Vietnam, la revolución de mayo de 1968, etc. Generan un clima de efervescencia social e intelectual. En un momento caracterizado por los procesos de descolonización, todos estos nuevos movimientos sociales apoyaron a los Movimientos de Liberación Nacional de los nuevos estados poscoloniales ideando nuevos paradigmas sobre el desarrollo contrarios al occidental (Mesa, 2014). De esta manera nace la teoría de la dependencia, nacida en América Latina, que explica los procesos de desarrollo y subdesarrollo como inseparables. Hasta ese momento no se relacionaba la pobreza con la historia de dominación colonial, cultural, tecnológica y económica de unos países sobre otros. Argibay y Celorio (2005, p.19) lo explican de la siguiente forma:

La novedad del análisis de la dependencia es que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada “subdesarrollo”.

Este pensamiento influenció en gran parte a las estrategias internacionales de los grupos organizados de países de América Latina y África. Organizados en el “grupo de los 77” exigieron un nuevo orden económico internacional más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y mejores términos en la financiación del desarrollo aumentando el volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Mesa, 2014).

Este escenario influye en la configuración de la EDCG, caracterizada por enfoques más críticos. Además, los movimientos de renovación pedagógica de Iván Illich, de Paulo Freire y la Teoría Crítica de la Educación o de la pedagogía de Célestin Freinet, precursor de la Escuela Moderna incorporan las cuestiones de la desigualdad, de la dependencia y ofrecen propuestas educativas y metodológicas innovadoras. También en esta etapa aparecerán los comités de solidaridad, los centros de investigación, las ONGD críticas, etc. (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

La EDCG pasa a distanciarse del discurso asistencialista y pretende concienciar a la ciudadanía occidental y animarla a colaborar en acciones de denuncia o cooperación para romper con la dependencia. A pesar de mantener un cariz paternalista, este periodo influyó en la madurez de la EDCG al desechar la caridad como principal motivo para la cooperación, además de fundamentarse en conocimientos teóricos que avalaban sus críticas. Se diversificó su público, sus mensajes, sus discursos, sus actividades y métodos de trabajo (Argibay y Celorio, 2005; Mesa, 2014). Algunos de los contenidos y objetivos que se definen en este momento (Grasa, 1990, p. 103):

- El aprendizaje de la interdependencia: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, lejos de un modelo único de desarrollo, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión del conocimiento -contenidos-, el desarrollo de aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

Es en este momento cuando la EDCG se abre camino más allá del mundo de la cooperación, creando vínculos con instituciones públicas, sindicatos, asociaciones y agrupaciones de todo tipo, reforzando el trabajo en la educación no formal y no reglada. Se empieza a trabajar también con la educación formal, hito importante, ofreciendo actividades curriculares y extracurriculares a docentes de todos los niveles. De esta manera la EDCG se transforma profundamente, sus significados, sus formas y su capacidad de impacto en las sociedades.

1.4. La cuarta generación: el enfoque de la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible.

La década de los ochenta se caracteriza por la confrontación. La guerra entre este y oeste termina, seguida de una crisis derivada de la deuda externa y la implantación de planes de “ajuste estructural que respondían claramente a las premisas del enfoque neoliberal del desarrollo” (Boni, 2005, p. 186). El sistema internacional experimenta transformaciones: multipolaridad política y económica, inestabilidad, se hacen patentes problemas de seguridad alimentaria en África, se desencadenan conflictos regionales en Medio Oriente, África Austral y América Central, nacen los comités de solidaridad y apoyo a los movimientos insurreccionales de América Latina y de reivindicación contra el apartheid en Sudáfrica (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

En 1987, el informe Brundtland influye mucho en el desarrollo de la EDCG. Este, critica rotundamente el modelo industrial que malgasta los recursos naturales, que es irresponsable y que asume que las generaciones futuras tendrán que vivir en un mundo

diferente, en un mundo maltratado por la acción humana. De aquí surge la idea de desarrollo sostenible, unida a una utilización más racional de los recursos.

Surge un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto de los países enriquecidos como de los países empobrecidos: se cuestiona el modelo de desarrollo global social y ecológicamente insostenible. Así como la ayuda al desarrollo más extendida es necesaria y debe mejorarse su efectividad -proyectos de desarrollo, ayuda de urgencia, etc.- el camino hacia un mundo global más justo exige dar un paso más y observar los cambios estructurales que necesitan de la EDCG (Smillie, 1998 y Mesa, 2014).

La EDCG en este contexto, ante la dimensión integral de los problemas internacionales, evoluciona hacia la incorporación en sus contenidos de las dimensiones de otros ámbitos de educativos afines. De esta manera, podrá ampliar sus capacidades de análisis y comprensión de la realidad para una acción educativa que haga frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En este periodo, se plantean nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos para la EDCG: la diversidad cultural, las cuestiones de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medio ambiente, etc. Son algunos elementos que se incorporan a las nuevas dimensiones de la EDCG y que dan forma al enfoque de la Educación Global (Mesa, 2014).

1.5. La quinta generación: el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global.

La década de los noventa es la época de la globalización: crecimiento de la producción y consumo desmedido, contaminación ambiental, aumento de la pobreza, procesos migratorios, revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, etc. Empieza a hablarse de globalización cuando se publica el primer Informe de Desarrollo Humano por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990. Este informe descoloca todo lo establecido por el Banco Mundial hasta el momento, pues cambia la medición del Desarrollo Humano desde indicadores macroeconómicos para apostar por revalorizar la importancia de las personas y las culturas. Ya no existen unos niveles de desarrollo válidos, ni un tercer ni un primer mundo (Mesa 2014).

Todo este contexto se impregna en el significado de la EDCG, dándosele un mayor protagonismo en las acciones de la cooperación. Boni y Baselga (2003, p.7) definen la EDCG de esta etapa de la siguiente manera:

Es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Dando lugar a conceptos y contenidos que permitan el conocimiento crítico de la globalización, así como la creación de redes que promuevan una conciencia ciudadana global a través de una participación activa (Mesa, 2014).

Un cambio importante en esta etapa son las campañas de incidencia política. Campañas que van más allá de la crítica que caracterizaba la tercera generación, sino que intentan proponer cambios realizables a corto y medio plazo. Es en este punto, cuando la investigación, la movilización social, la acción sociopolítica y la creación de redes locales, nacionales e internacionales se unen en cometido a la EDCG (Mesa, 2014).

Por lo tanto, el cometido más importante de la EDCG en la actualidad será priorizar las cuestiones culturales, las diferencias de necesidades y la concepción del desarrollo, las dependencias económicas, la desarticulación social o los impactos ambientales del actual

modelo de desarrollo sobre distintas sociedades. La EDCG debe atender en sus propuestas a la formación para la participación activa, debe comprometerse a impulsar la participación comunitaria, abriendo espacios para el fortalecimiento y el empoderamiento femenino y de los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad. Es en definitiva un paradigma que pretende dejar atrás el análisis diferenciador entre norte y sur, entre países enriquecidos y empobrecidos, para pasar a entender la realidad desde la perspectiva de exclusión e inclusión:

En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión. (Grupo de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD de España, 2004).

En este nuevo contexto internacional de globalización, de interdependencia o mundialización que excluye, la Educación para el Desarrollo busca globalizar la solidaridad, dando lugar al concepto de ciudadanía universal que reafirma la pertenencia a una sociedad mundial interconectada en la que sea donde sea se garantice el conjunto de los Derechos Humanos.

1.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social.

Existen autores que, desde ya hace unos años, debaten acerca de la gestación de una sexta generación de EDCG. Celorio y Celorio en 2012, ya comentaban que el quinto enfoque de la EDCG:

[...] debería ampliarse y hacerse más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo -desarrollo humano local y sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de “vidas vivibles”... - como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. (Celorio y Celorio, 2012, p.23)

Andreotti (2006), Martínez-Usarralde (2013), Egea, Massip Flores y Barbeito (2014), Pastoriza (2014) o Celorio (2017) reflexionan en sus trabajos sobre esta sexta generación de EDCG no dejando de lado el concepto de ciudadanía global, pero desde una visión diferente.

Interesa especialmente, la EDCG Crítica de Andreotti, que motiva a reflexionar acerca de cómo los conceptos de ciudadano/a global e interdependencia a menudo aparecen relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Global sin detenerse a profundizar sobre qué se entiende realmente como lo global y como lo local. Tener la opción de atravesar el espacio local al global es el factor determinante para ser o no un ciudadano global, y dentro de esta dinámica entran muchas variables a ser estudiadas. Andreotti (2006, p. 41), lo expresa de la siguiente forma:

Para comprender los problemas globales, es necesario examinar y desentrañar una compleja red de procesos y contextos culturales y materiales locales y globales. Mi argumento es que, si no realizamos este análisis en la educación para la ciudadanía global, podríamos terminar promoviendo una nueva “misión civilizadora” como lema para una generación que asuma la “carga” de salvar/educar/civilizar al mundo. Esta generación, alentada y motivada para “marcar la diferencia”, proyectará entonces sus creencias y mitos como universales, reproduciendo relaciones de poder y violencia similares a las de la época colonial. ¿Cómo podemos diseñar procesos educativos que alejen al alumnado de esta tendencia?

La siguiente tabla, elaborada a partir de Andreotti (2006), constituye una herramienta interesante para evaluar la conceptualización y metodología asociadas a las últimas generaciones de la EDCG en la práctica educativa. En esta tabla es posible contrastar rasgos “blandos” y rasgos “críticos” en términos de supuestos básicos e implicaciones para la EDCG (2006, p. 46):

Tabla 2.

Educación ciudadana blanda versus crítica.

	CIUDADANÍA GLOBAL BLANDA	EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL
Problema	Pobreza, desamparo	Desigualdad, injusticia
Naturaleza del problema	Falta de: educación, recursos, habilidades, cultura, tecnología, etc.	Estructuras, sistemas, relaciones de poder y actitudes complejas que crean y mantienen la explotación y tienden a eliminar las diferencias.
Justificación de puestos de privilegio -en el norte y en el sur-	Desarrollo, historia, educación, trabajo más duro, mejor organización, mejor uso de los recursos y la tecnología.	Beneficio y control de los sistemas y estructuras injustos y violentos.
Base para cuidar	Humanidad común, ser bueno, compartir y cuidar. Responsabilidad PARA la otra -o para enseñar a la otra-.	Justicia y complicidad en el daño. Responsabilidad HACIA la otra -o aprender con la otra-.
Motivos para actuar	Humanitario, moral -basados en principios normativos para el pensamiento y la acción-.	Político, ético -basados en principios normativos para las relaciones-.
Comprensión de la interdependencia	Todos estamos interconectados por igual, todos queremos lo mismo, todos podemos hacer lo mismo.	Globalización asimétrica, relaciones de poder desiguales, élites del Norte y del Sur imponiendo supuestos propios como universales.
Que necesita cambiar	Estructuras, instituciones e individuos que son una barrera para el desarrollo.	Estructuras, sistemas de creencias, instituciones, supuestos, culturas, individuos, relaciones.
Para qué	Para que todos logren desarrollo, armonía, tolerancia e igualdad.	Para que se aborden las injusticias, se creen bases más equitativas para el diálogo y las personas puedan tener más autonomía para definir su propio desarrollo.
Papel de las personas “corrientes”	Algunas personas son parte del problema, pero la gente común es parte de la solución, ya que pueden crear presión para cambiar las estructuras.	Todos somos parte del problema y parte de la solución.
Que pueden hacer las personas	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia y recursos.	Analizar su propia posición y participar en el cambio de estructuras, supuestos,

		identidades, actitudes y relaciones de poder en sus contextos.
Cómo ocurre el cambio	De afuera hacia adentro -cambio impuesto-.	De adentro hacia afuera.
Principio básico para el cambio	Universalismo -visión no negociable de cómo todos deben vivir lo que todos deben querer o deben ser-.	Reflexividad, diálogo, contingencia y relación ética con la diferencia -alteridad radical-.
Objetivo de la EDCG	Empoderar a las personas para que actúen de acuerdo con lo que se ha definido para ellos como una buena vida o un mundo ideal.	Empoderar a las personas para que reflexionen sobre los legados y procesos de sus culturas, para que imaginen futuros diferentes y asuman la responsabilidad de las decisiones y acciones.
Estrategias de la EDCG	Sensibilización sobre temas globales y promoción de campañas.	Promover el compromiso con los problemas y perspectivas globales y una relación ética con la diferencia, abordando la complejidad y las relaciones de poder.
Beneficios potenciales de la EDCG	Mayor conciencia de algunos de los problemas, apoyo a las campañas, mayor motivación para ayudar, factor sentirse bien	Pensamiento independiente, crítico y acción más informada, responsable y ética.
Problemas potenciales	Sensación de justicia propia y supremacía cultural, refuerzo de supuestos y relaciones coloniales, refuerzo de privilegios, alienación parcial, acción acrítica.	Culpabilidad, conflicto interno y parálisis, desvinculación crítica, sentimiento de impotencia.

Nota. Elaboración propia a partir de Andreotti (2006).

Siguiendo esta línea, este nuevo paradigma, explica Celorio (2014), promueve capacidades colectivas construidas participativamente en y desde lo comunitario como ámbito de cuidado individual y colectivo. Potenciará, en consecuencia:

1. La crítica a la globalización. Se promoverá una comprensión crítica de la globalización, sus causas e implicaciones.
2. El vínculo entre desarrollo y derechos humanos. Se enfatizará que el desarrollo no es posible sin garantizar modelos que aseguren el acceso a los derechos humanos para todas las personas.
3. El feminismo como proyecto político. La crítica de género evoluciona de ser simplemente una temática para convertirse en un enfoque alternativo frente a las sociedades heteropatriarcales. La EDCG busca lograr la equidad entre mujeres y hombres, así como el pleno ejercicio de sus derechos, lo que implica un cambio en las actuales relaciones de poder.
4. Conexión con ONGD, Movimiento Sociales y Organizaciones de la Sociedad Civil. En estrecha colaboración con las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil que forman parte de redes internacionales, buscan fomentar una creciente conciencia de ciudadanía global arraigada en los ámbitos de acción local.
5. Compromiso con la interculturalidad y la inclusividad. Desde el Informe Delors (1996), que propuso los cuatro pilares de la educación -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir-, se destaca la importancia de educar para vivir en sociedades multiculturales.
6. Eliminación de la distinción formal/no formal e informal en lo educativo. Se aboga por eliminar las distinciones entre educación formal, no formal e informal, al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de redes de trabajo entre profesionales y ciudadanía. Esto busca integrar lo educativo en la vida de la comunidad a nivel local y como parte de una responsabilidad colectiva

1.7. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y su relación con las generaciones de la EDCG.

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es un acuerdo internacional aprobado el 25 de septiembre de 2015 por todos los estados miembros de la Asamblea General de la ONU en un acuerdo histórico (UN, 2015). Entró en vigor el 1 de enero de 2016 y, tal y como su denominación indica, marca un plazo de 15 años para su consecución.

La gran aportación de la Agenda 2030 es aunar en un mismo documento el compromiso con la erradicación de la pobreza y con el planeta. En este sentido, pueden determinarse dos antecedentes evidentes, coincidentes con dos procesos clave de las Naciones Unidas: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), identificado como el proceso de erradicación de la pobreza previo a la Agenda 2030 (NU, 2000); y Rio+20, centrado en proteger el medioambiente frente a la degradación derivada de la acción humana (NU, 2012).

La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desglosados en 169 metas, que se han agrupado en 5 bloques, las denominadas 5P en su traducción al inglés: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas -partnerships-.

Todo este entramado genera un compromiso internacional basado en la integralidad, la universalidad y el lema de “no dejar a nadie atrás”. Esto implica que:

- La Agenda 2030 es universal en la medida en que es una llamada a la acción para todos los países por igual, a diferencia de los ODM, no sólo está dirigida a los países empobrecidos. Pretende así un cambio de paradigma hacia un modelo de desarrollo sostenible desde tres ámbitos: medioambiental, social y económico. Los ODS hacen ver que todos los países son países en desarrollo.
- Además, las metas de cada ODS y sus indicadores no son parciales ni marcan porcentajes de población beneficiaria. Los ODS son para todas las personas y la máxima “no dejar nada atrás”, indica que hay que hacer hincapié en la población más vulnerable.
- La integralidad es complementaria a la universalidad puesto que muestra las interrelaciones complejas de los ODS, impidiendo seleccionar o priorizar unos sobre otros y considerarlos aisladamente.

Las últimas generaciones de la EDCG tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por sus visiones del desarrollo, por su concepción de la educación, por sus estrategias de acción, por sus valores y actitudes predominantes, por sus conocimientos, temáticas y procedimientos.

Teniendo en cuenta los aportes de Mesa (2014) y Andreotti (2006). Se da a conocer que las características clave de la quinta generación y el camino hacia la sexta van dirigidas hacia:

- El sentido de la ciudadanía global crítica, igualdad de derechos y responsabilidad global.
- La comprensión de que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte, reforzando las ideas de la interdependencia que se vienen cosechando desde los años 60. Una interdependencia que necesariamente debe ser revisada desde una dimensión cultural crítica.
- Por enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.
- Que las formas de acción se transforman de la protesta que caracterizaba el enfoque crítico-solidario a la propuesta. A las acciones de incidencia y presión política que muchas ONGD vinculadas a estas últimas generaciones están desarrollando en la actualidad con diferentes colectivos y grupos de edad.

Estas características pueden encontrarse directamente relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, convirtiéndose estos en una guía fácilmente accesible para todos y todas en las prácticas de EDCG del día a día de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil implicadas en la consecución de un mundo más justo, inclusivo y sostenible. Una hoja de ruta a seguir clara, en la que un gran número de países están trabajando por conseguir.

Siendo el ámbito de conocimiento de esta tesis doctoral la Educación, se hace necesario subrayar que el ODS 4 se centra en el compromiso de los países firmantes por proporcionar una educación de calidad:

Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias (NU, 2015, p.8).

Que explícitamente hace referencia a la plena inclusión e igualdad que busca la EDCG. Pero no sólo en este objetivo se ve reflejado el tema que ocupa a esta investigación, sino que también en sus principios de universalidad, integralidad y el lema “no dejar a nada ni nadie atrás”, así como el contenido de cada uno de los ODS apela a los rasgos de la EDCG de las últimas generaciones, como por ejemplo, la crítica al modelo de consumo insostenible y la apuesta por el comercio justo y responsable “[...] los gobiernos, las organizaciones internacionales, el sector empresarial y otros agentes no estatales y particulares deben contribuir a modificar las modalidades insostenibles de consumo y producción” (NU, 2015, p. 9) así como transformar sus esfuerzos no sólo dirigiéndolos en el nivel global como veíamos en los ODM, sino centrándolos en los ámbitos micro y local, promoviendo la cohesión comunitaria y la participación “trabajaremos con las autoridades y las comunidades locales para renovar y planificar nuestras ciudades y asentamientos humanos con miras a fomentar la cohesión comunitaria y la seguridad de las personas [...]” (NU, 2015, p.10). O dirigiendo las acciones hacia la creación de alianzas inclusivas en un mundo cada vez más interconectado:

[...] nos comprometemos a fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible y desempeñan un papel crucial en su facilitación (NU, 2015, p.11).

La existencia de esta agenda otorga importancia y pone el foco en la EDCG, ofreciéndole grandes posibilidades de acción, no limitándose a ser únicamente una de las ramas de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Sino un ámbito de conocimiento con pleno

sentido y con necesidad de ser estudiado desde la Pedagogía, para que cada vez más sus contenidos, valores, actitudes y procedimientos estén fundamentados en la ciencia y en manos de profesionales preparados para desarrollar su potencialidad.

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global no cuenta con una definición universal o unívoca, ya que su interpretación varía según el enfoque dado a los términos clave que la conforman: educación y desarrollo. Estos conceptos adquieren distintos significados dependiendo del contexto y el momento histórico en que se analicen (Polygone, 2003).

Fue en 1974, cuando, por primera vez, un organismo internacional como la UNESCO instó a los Estados y al conjunto de organizaciones que ejercen una actividad educativa (Ortega, 2007), a considerar la educación como un medio para contribuir a solucionar “los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad -desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza- y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución” (UNESCO, 1974, p. 156). Esa es una idea que ya llevaba tiempo gestándose desde las Organizaciones no Gubernamentales y desde los diferentes sectores de la sociedad civil. De esta forma surgen incontables definiciones de EDCG.

2.1. Conceptualización de la EDCG a nivel estatal.

Para comenzar, resulta relevante partir de una definición elaborada por autores de referencia a nivel estatal como Argibay y Celorio (1997, p. 23) quienes plantean la Educación para el Desarrollo (ED) como:

Un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas.

En esta línea, Ortega Carpio (2007, p.19) amplía la perspectiva al definir la ED desde sus diferentes ámbitos de actuación:

Proceso educativo -formal, no formal e informal- constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Por su parte, Mesa (2014, p. 104) destaca que la Educación para la Ciudadanía Global promueve:

[...] valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social. Implica ser un sujeto activo comprometido con los problemas locales y globales, relacionados con la paz, los derechos humanos y la justicia social. Es un elemento innovador, dinamizador y orientador de las prácticas docentes.

En definitiva, se trata de aprender a pensar global y localmente, aprender a vivir en contextos de diversidad e interdependencia, de conflictos y de cambios globales, a pensar de manera crítica, participando activamente en la comunidad y aprender a resolver los conflictos de forma no violenta y cuestionar la desigualdad (Mesa, 2012).

Finalmente, Salinas (2014, p. 20), tomando como referencia estas definiciones utilizadas hasta ese momento construye la siguiente definición:

La ED pretende informar y dar a conocer que existen otras realidades en el mundo a toda la comunidad educativa -alumnado, profesorado, familias, etc.- y a la sociedad, posibilitando una conciencia crítica que nos permita actuar y convertirnos en agentes de cambio y transformación social.

Algunos de los rasgos que aparecen en las definiciones anteriores los recoge Aguado (2011) en la tabla 3 definiendo que se entiende y que no se entiende por EDCG de manera clara y esquemática:

Tabla 3.

Definición de EDCG.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global	
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, 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, 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

Nota. Aguado, 2011, p. 10.

También encontramos en Fueyo, Hevia y García (2015, p. 12) una tabla que sigue parámetros muy parecidos a los de Aguado (2011) y que complementa la información de este:

Tabla 4.
Definición de EDCG.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global	
SÍ ES	NO ES
Activa, posibilita un proceso de reflexión analítico y crítico de la ciudadanía	Celebrar el día de “...”
Integrar las acciones de las ONG en la programación del curso	Algo para que las ONG vayan a ocupar un día en el aula
Implica la vinculación de aspectos económicos, con elementos políticos, históricos, ambientales, derechos humanos y equidad. Tiene como eje la Justicia Social y los Derechos Humanos, entre otros	Sólo Educación en Valores
Integración real de la diversidad cultural, religiosa, lingüística, etc. En los procesos educativos que se desarrollan en las aulas y en los centros mediante acciones específicamente diseñadas para ello	Sólo hablar de interculturalidad
Son acciones abiertas a la ciudadanía que promueven su participación y movilización en la construcción de un mundo más justo	Sólo Cooperación al Desarrollo
Acciones variadas que abarcan diversas dimensiones: la sensibilización, la educación-formación, la investigación y la incidencia política y movilización social	Sólo actividades de sensibilización

Nota. Elaboración propia a partir de Fueyo, Hevia y García (2015).

Por otro lado, a nivel legislativo en un primer momento la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID) española, definió la EDCG como un instrumento de la Cooperación Española. Pero la práctica de la cooperación y el propio desarrollo normativo con la Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global llevan a concluir que no es un instrumento al uso, en tanto que no estamos ante un instrumento que se pueda entender desde una única perspectiva, es que son muchas las dimensiones que abarca como proceso educativo, los actores que implica y distintos los espacios donde puede desarrollarse y así lo expone la Ley 1/2023 en el Artículo 11:

La Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global comprende las acciones de educación, sensibilización y comunicación a través de los medios de comunicación y la educación formal, desde la etapa infantil hasta la universitaria, en la no formal y en la informal, de acuerdo con la legislación aplicable en la materia. Su objetivo es promover en la sociedad española la información, el conocimiento crítico y la comprensión de las dimensiones globales del desarrollo sostenible y la solidaridad de acuerdo con los principios contemplados en esta ley. Se potenciará el rol clave que juega la cooperación descentralizada en su promoción, en el marco de sus competencias y desarrollo autónomo, respetando sus propias normativas creadas a tal fin [...]

Esta complejidad y diversidad de ámbitos de aplicación se refleja ya no sólo desde la Cooperación, sino actualmente, también en la nueva legislación educativa con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación, al incorporar la Educación para el Desarrollo

y la Ciudadanía Global en el sistema educativo de manera transversal. Lo cual se desarrollará en los capítulos destinados a este objetivo.

Toda esta complejidad ya se reconocía también en el II Plan Director de 2005 en el que se define la EDCG como un “proceso”, de hecho, el V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021, siguió manteniendo esta primera definición (p.57):

Proceso educativo de transformación social a medio y largo plazo, que implica a múltiples actores y que tiene diferentes ámbitos de actuación -formación, investigación, sensibilización y participación-, la generación de esa ciudadanía global, consciente de su capacidad para contribuir con actitud crítica a la transformación del mundo, y comprometida con la defensa de los derechos humanos y con el avance hacia los ODS.

Asimismo, en el nuevo Plan Director de la Cooperación Española para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global 2024-2027, vigente en la actualidad, se le dedica un apartado completo a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, comprendiéndola como un ámbito clave para la Cooperación Española e impulsando procesos específicos para su desarrollo en este nuevo periodo. En este caso, se habla de la EDCG desde los siguientes términos (p. 91):

La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global pretende proporcionar conocimientos, competencias, valores y actitudes que son la base de una ciudadanía global crítica y responsable: creatividad, innovación y compromiso con la solidaridad, justicia social, paz, derechos humanos, igualdad entre hombres y mujeres, y un desarrollo sostenible. Por ello, esta política pública trabajará en todas sus dimensiones: en educación -formal, no formal e informal-; en investigación; en sensibilización y movilización desde el pensamiento crítico libre, reforzando y generando alianzas multiactor y multinivel, involucrando especialmente a la cooperación descentralizada y a la sociedad civil.

Siguiendo esta línea, y no dejando de lado la aportación de las ONGD al desarrollo del concepto, la Coordinadora de ONG de España (2020, p.10) añade esta definición, que aporta un enfoque muy interesante entorno a la celebración de la diversidad y de la positividad ante el cambio:

La ECG cuestiona el status quo actual que subyacen a estas situaciones de desigualdad, insostenibilidad ambiental y vulneración de derechos. La prosperidad compartida como paradigma de bienestar, la apreciación y celebración de la diversidad, que resalte lo que nos une, aproveche lo positivo de las visiones diferentes y promueva un debate participativo frente a aquellos aspectos que pueden parecer, en principio, irreconciliables. La ECG contribuye a dar un impulso a las relaciones entre diferentes sectores de la sociedad civil para construir, desde diferentes ópticas, alternativas al discurso hegemónico. Estas alianzas intersectoriales son, a su vez, una materialización de la necesidad del abordaje sistémico y conjunto de los problemas sociales actuales. La ECG plantea una alternativa de valoración del progreso basada en la interrelación de las políticas públicas y su coherencia con los derechos humanos, la sostenibilidad y a prosperidad compartida.

Sea cual sea la definición que le atribuyan a la EDCG, esta se trata de una propuesta novedosa, válida y pertinente en el contexto actual. Partiendo de las definiciones hasta ahora revisadas, se pueden extraer seis características clave (tabla 5) de la EDCG:

Tabla 5.

Características clave de la EDCG derivadas de diversas definiciones a nivel estatal.

Característica	Descripción
Enfoque integral	Todas las definiciones concuerdan en que la EDCG busca la formación integral de las personas. Se considera un proceso interactivo que va más allá de la adquisición de conocimientos, abarcando actitudes, valores y participación activa.
Compromiso y acción	Se destaca la importancia del compromiso y la acción en todas las definiciones. La EDCG busca motivar a las personas a tomar conciencia de las desigualdades y a comprometerse activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
Ciudadanía Global	La promoción de la ciudadanía global es un elemento común a todas las definiciones. La EDCG busca formar ciudadanía consciente de su papel en el contexto global, comprometida con la lucha contra la pobreza, la exclusión y la promoción del desarrollo humano sostenible.
Conciencia crítica	Todas las definiciones hacen hincapié en el desarrollo de una conciencia crítica. La EDCG pretende informar y sensibilizar a las personas sobre las diversas realidades sociales y sus interrelaciones, fomentando la reflexión crítica que les permita actuar como agentes de cambio y transformación social.
Enfoque Global y Local	Se destaca la importancia de abordar tanto los problemas locales como los globales. La EDCG no se limita a cuestiones específicas de una región, sino que busca la participación activa en la solución de problemas a nivel local y global, como la paz, los derechos humanos y la justicia social.
Innovación y Orientación Educativa	La EDCG se presenta como un elemento innovador, dinamizador y orientador de las prácticas docentes. Se reconoce su papel transformador de la educación formal, no formal e informal para educar en valores y actitudes de ciudadanía global y sostenibilidad.
Corresponsabilidad y Participación	Se subraya la importancia de la corresponsabilidad en el desarrollo, eliminando fronteras y distancias geográficas. La participación activa de la ciudadanía en la toma de decisiones políticas, económicas y sociales se considera esencial para construir una sociedad civil comprometida con la solidaridad.

Nota. Elaboración propia, 2024.

2.2. Conceptualización de la EDCG a nivel internacional.

Krause (2010) observa las diferentes interpretaciones del término Educación para el Desarrollo en la zona anglosajona, siguiendo una línea muy parecida a lo que se ha encontrado en las definiciones de los y las autoras del estado español. Estas interpretaciones del concepto son las siguientes (Bourn, 2014, p. 8):

- Educación para el Desarrollo como creación de relaciones para la ayuda al desarrollo.
- Educación para el Desarrollo como sensibilización, entendida esta como difusión pública de información.
- Educación para el Desarrollo como Educación Global, centrada en la interdependencia local-global.
- Educación para el Desarrollo como mejora de las aptitudes para la vida, centrada en el proceso de aprendizaje y pensamiento crítico.

Krause (2010) también realiza el trabajo de revisar con detalle cuáles son los temas principales en cuanto a cómo perciben las ONGD la Educación para el Desarrollo. Este concluye que las ONGD europeas identifican esta serie de elementos comunes:

- Informar y sensibilizar sobre cuestiones de desarrollo.
- Cambiar actitudes y comportamientos.
- Permitir la comprensión de las causas y los efectos de los problemas mundiales.
- Movilizar a la ciudadanía a través de la acción informada.

Estos elementos están cerca de la definición de la Development Awareness Raising and Education Forum (DARE), iniciativa de la Confederación Europea de ONGD, foro que unía a representantes de plataformas nacionales de ONGD y redes europeas (Bourn, 2014) y que definieron el término como:

Un proceso de aprendizaje activo, basado en valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Permite a las personas pasar de una concienciación básica sobre las prioridades del desarrollo internacional y el desarrollo humano sostenible, a la comprensión de las causas y los efectos de los problemas mundiales, a la implicación personal y la actuación con conocimiento de causa. La Educación para el Desarrollo fomenta la plena participación de toda la ciudadanía para influir en unas políticas nacionales e internacionales más justas y sostenibles, basadas en los derechos económicos, sociales, medioambientales y humanos (Bourn, 2014, p.11).

Por otro lado, Hunt (2012) en un estudio sobre el impacto que tiene en el alumnado la EDCG en los centros de primaria de Inglaterra examina cuales son los conceptos clave que aparecen en las definiciones de este concepto en las diferentes ONG de Reino Unido (tabla 6). Estos son los siguientes:

Tabla 6.

Conceptos clave de EDCG que aparecen en las definiciones del concepto de ONGD afinadas en Reino Unido.

	DFID/DFES	Oxfam	Think Global	HEC	RRSA	ISA	Connecting Classrooms
Conocimientos y actitudes del “Aprendizaje Global”							
Ciudadanía Global	X	X	X	X	X	X	X
Interdependencia y globalización	X	X	X	X			
Justicia Social	X	X	X	X			
Conflicto y resolución de conflictos	X	X	X	X		X	
Diversidad	X	X	X	X			X
Valores y percepciones	X	X	X	X	X		
Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo Sostenible	X	X	X	X	X	X	
Desarrollo del respeto	X	X			X		
Identidad y autoestima		X	X	X	X	X	
Empatía	X	X					
La voz de la infancia					X		
Equidad	X	X		X	X	X	
Igualdad					X	X	
Responsabilidad	X	X			X	X	X

Pensamiento crítico	X	X	X	X
Argumentación eficaz		X		
Desafiar la injusticia y la desigualdad	X	X		X
Crear que las personas pueden hacer la diferencia		X		
Entendimiento de las relaciones de poder		X	X	

Nota. Elaboración propia a partir de Hunt (2012).

Como se ha ido viendo a lo largo de las definiciones a nivel nacional e internacional, se puede afirmar que es la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global un concepto dinámico. Si bien existe un consenso internacional sobre la importancia de la EDCG, no existe un acuerdo en sus límites conceptuales (Ortega, 2007 y Díaz Salazar, 2020). De hecho, en 2006 se lanzó una iniciativa para la elaboración de un marco de referencia europeo de EDCG, y el proceso puesto en marcha no resultó fácil, pues la ciudadanía de cada país de la Unión Europea (UE) se encontraba en un nivel diferente de concienciación sobre la realidad de la pobreza. En cada una de las propuestas presentadas, subyacía un determinado ideario político e ideológico acerca de qué es el ser humano, cuál ha de ser su relación con sus congéneres, con el medioambiente, con la distribución de la riqueza, con las minorías, etc. El Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo (2007) ante esta falta de acuerdo resumió la situación de la siguiente forma:

La educación y la sensibilización en materia de desarrollo contribuyen a erradicar la pobreza y a promover el desarrollo sostenible mediante el aumento de la sensibilización pública y de los planteamientos y actividades educativos basados en los valores de los derechos humanos, la responsabilidad social, la igualdad entre los sexos, y el sentimiento de pertenecer a un solo mundo; en las ideas y la percepción de las disparidades existentes entre las diversas condiciones de vida de los seres humanos y en los esfuerzos para superarlas; y en la participación en acciones democráticas que influyen en las situaciones sociales, económicas, políticas o medioambientales que afectan a la pobreza y al desarrollo sostenible (Escudero y Mesa, 2011, p.13)

Aún así, fue un proceso importante, pues pretendía lograr que cada Estado miembro diseñase estrategias de EDCG globales y coherentes, que permitieran reforzar y revisar las existentes, reconociendo que las organizaciones tienen diferentes objetivos y principios comunes, y reafirmando la importancia del trabajo en red (Bourn, 2014).

Escudero y Mesa (2011, p. 51) explican esta situación de la siguiente forma:

El debate sobre el término Educación para el Desarrollo puede resultar interminable dado que es un concepto que está en permanente revisión. Además, el hecho de cambiar el nombre no significa necesariamente un cambio real en la acción pedagógica. En ocasiones se utilizan términos afines, como educar para la solidaridad, educar para la ciudadanía global. Los enfoques más reduccionistas, consideran la EDCG como una educación sobre la ayuda al desarrollo, hasta los enfoques más amplios que consideran la educación global, que abarca todos los grandes temas de nuestro siglo.

3. OBJETIVOS DE LA EDCG.

Los principios fundamentales de la EDCG están basados en los diversos enfoques que se reconocen desde muchos de los autores y autoras de referencia (Aguado, 2011; Salinas, 2014; Caballero, 2004; Boni y López, 2015): el enfoque de los derechos humanos, el de género, el intercultural, el inclusivo, el ecológico, el holístico, el afectivo-emocional, el sistémico, etc. Al aplicar estos enfoques a los programas de EDCG se desarrollan los objetivos y contenidos específicos de la EDCG.

Argibay y Celorio (1997) y Caballero (2004) desarrollan como objetivos principales de la EDCG los siguientes:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión, y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Fortalecer valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos -cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el Desarrollo Humano Sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

La Coordinadora de ONGD de España (2005), apoyada por Aguado (2011) plantea como objetivo general de la EDCG el crear una ciudadanía activa, competente, preocupada por los temas colectivos y que reclamen su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Y para eso desarrollan un conjunto de objetivos específicos:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas, tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos.
- Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario, local e internacional.
- Generar conciencias críticas, competentes para analizar de modo crítico su realidad tanto cercana como lejana.

- Hacer a cada persona responsable y activa -comprometida-, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales.
- Promover una cultura de solidaridad recíproca entendida como corresponsabilidad.
- Tener presente la contribución del sur hacia el Norte.

A nivel internacional, de acuerdo con la Development Education Association (DEA), el ámbito de la Educación el Desarrollo y la Ciudadanía Global sigue los siguientes objetivos (Andreotti, 2005):

- Explorar los enlaces entre las personas que viven en países enriquecidos del Norte y aquellos empobrecidos del Sur, posibilitando que las personas entiendan estos enlaces en sus propias vidas y en las de aquellos que viven en otras latitudes.
- Mejorar el entendimiento de las fuerzas económicas, sociales y políticas que dan forma a nuestras vidas.
- Desarrollar las habilidades, valores y actitudes que capaciten a las personas para trabajar conjuntamente y para tomar partido en acciones que traigan cambio y toma de control en sus propias vidas.
- Trabajar para la consecución de un mundo más justo y sostenible en el que el poder y los recursos sean igualmente compartidos.

Por otro lado, Boni y León (2013) afirman que los objetivos de la EDCG se dirigen hacia:

- Sensibilizar y transmitir conocimientos relacionados con: la justicia social y la equidad; la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y medioambientales entre el Norte y el Sur Global y al interno de las sociedades; la comprensión de la propia identidad y de las diversidades que existen dentro de las sociedades; el ejercicio de la ciudadanía global desde un punto de vista ético y político; el conocimiento de los mecanismos de poder y la participación ciudadana; conocer las desigualdades de género y los mecanismos para revertirla y la naturaleza de los conflictos y cómo manejarlos.
- Potenciar habilidades como la capacidad de negociar y llegar a compromisos, la capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo; de comunicar y colaborar con otras personas; de deliberar, tener voz y escuchar y de imaginar, así como de realizar proyectos orientados al bien común.
- Desarrollar actitudes como el respeto y la responsabilidad; la empatía; la autoestima; la voluntad de vivir con las diferencias y de resolver los conflictos de manera no violenta, la conciencia crítica, la actitud investigadora y no conformista; el compromiso con la justicia social y la equidad y el optimismo hacia la transformación social.

La EDCG, por tanto, se presenta como una herramienta indispensable mediante la cual la humanidad puede alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social consensuados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Este potencial de la EDCG como solución a los problemas de nuestro tiempo, está estrechamente relacionado con el debate sobre la finalidad de la educación que ha existido a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI. Esta preocupación planteada por pedagogos, pedagogas y teóricos del pensamiento ha llevado en varias ocasiones a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a elaborar varios estudios internacionales con el objetivo de examinar los problemas y las prioridades de la educación a nivel mundial. La UNESCO está considerada de hecho, como “la institución internacional más específicamente relacionada con la Educación para el Desarrollo” (Zabalo, P. en Celorio y López de Munain, 2007, p. 238)

4. CONTENIDOS DE LA EDCG.

La EDCG tiene como uno de sus objetivos principales relacionar lo teórico con la formación integral de la persona, ofreciendo criterios analíticos, para que ésta tenga opción de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos de su realidad local con el desarrollo global, así como facilitar los medios para la acción transformadora, responsable y solidaria (Argibay y Celorio, 1997). Para que se dé un proceso educativo de EDCG, es necesario combinar acciones que promueven el desarrollo educativo de la persona con los tres tipos de contenidos presentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Baselga et al., 2004; Boni, 2005, Ortega, 2006 y Mesa, 2014)

4.1. Contenidos actitudinales.

Los contenidos actitudinales promueven valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos. Estos valores y actitudes pueden ser, por ejemplo: la empatía, la identidad y la autoestima y el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la no discriminación, la igualdad de género, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con un desarrollo sostenible (Ortega, 2007). Argibay y Celorio (1997) desganan los contenidos actitudinales de la EDCG de la siguiente forma:

- Autoestima: las personas deben ser reafirmadas en la construcción de su personalidad estimando su medio familiar, social y cultural.
- Comprensión: se deberá formar en la comprensión de los vínculos que unen su realidad cotidiana con sucesos similares ocurridos en otras geografías, en otras culturas, en un mundo plural, diverso e independiente.
- Justicia-equidad: comprender las bases de la injusticia estructural. Reconocer y oponerse a los estereotipos y prejuicios. Luchar por la igualdad contra la marginación por sexo, etnia, religión o procedencia geográfica.
- Participación: aprendizaje y práctica. Reclamar la participación es reconocer el derecho a definir el propio futuro en todos los ámbitos -político, social, cultural, etc.- y por otro asumir la responsabilidad que corresponde a las personas como agentes sociales implicados en la vida comunitaria.
- Solidaridad: la solidaridad es una actitud consciente y volitiva que supone la intención de apoyar activamente a sociedades, organizaciones o personas que se enfrentan a problemas o situaciones injustas.
- Cooperación: cooperar es aunar esfuerzos para llevar adelante una tarea en la que cada participante contribuye con su aporte al buen fin de un objetivo conjunto previamente consensuado.

4.2. Contenidos procedimentales.

Los contenidos procedimentales fomentan el desarrollo de habilidades -pensamiento crítico, empatía, argumentación efectiva, cooperación y resolución de conflictos, descodificación de imágenes y mensajes, etc.- Según Argibay y Celorio (1997), estos contenidos procedimentales dependerán en gran parte del tema que se esté trabajando ya que los procedimientos son estrategias para aprender a aprender y estas no siempre son las mismas para todos los temas. Sin embargo, se pueden apuntar algunos procedimientos básicos:

- Formular hipótesis: frente a cualquier situación dada a hacer especulaciones, plantear dudas, descubrir contradicciones en las preguntas, reformular el punto de partida, de aproximación al objeto de estudio.
- Buscar, reunir y clasificar información: es el primer paso para poner a prueba hipótesis, quedando de manifiesto en el proceso los criterios subjetivos - ideológicos, valorativos- que influyen en la selección de fuentes.
- Analizar: observar la información obtenida, dentro de su contexto. Descubrir ausencias, incoherencias, contradicciones. Aprender a separar la información fidedigna de la información equívoca, falsa o engañosa. Desarrollar capacidades críticas y sistémicas para analizar fuentes escritas, orales, visuales, numéricas o de cualquier otra índole.
- Comunicar: sopesar el valor del análisis para expresar opiniones claras y fundamentadas. Contrastar y debatir la información, los modelos interpretativos utilizados y la coherencia de los argumentos explicativos esgrimidos.

4.3. Contenidos conceptuales.

Cada ciencia tiene un andamiaje conceptual que le es propio y sería bastante complicado, hacer una lista de todos los conceptos que se trabajan en cada una de las áreas de conocimiento. Aún así, algunos conceptos que definen el trabajo de la EDCG como ámbito de Educación son (Sinclair, 1995 y Ortega, 2007):

- Democracia: comprensión sobre el derecho a participar y la responsabilidad de la participación.
- Desarrollo: comprensión del concepto de desarrollo; desarrollo humano y sostenible; conocimiento de los distintos componentes del desarrollo; evolución histórica del concepto y alternativas propuestas; comprensión de los límites del actual modelo de desarrollo vigente en nuestra sociedad.
- Diversidad: comprensión de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los demás pueden enriquecer la nuestra; conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo se pueden combatir.
- Justicia social y equidad: comprensión de las desigualdades e injusticias dentro de las sociedades y entre ellas; conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos.
- Paz y conflicto: comprensión de los conflictos pasados y de los presentes, y de la prevención y mediación en los conflictos; comprensión de la paz positiva.
- Globalización e interdependencia: comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y medioambientales en todo el planeta.
- Ciudadanía global: comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales, de la responsabilidad de la ciudadanía en el desarrollo y de las propuestas políticas para su realización.
- Percepciones e imágenes: conocimiento sobre estereotipos, culturas diferentes, validez de distintas visiones del mundo y del futuro.
- Ayuda al desarrollo: comprensión de los antecedentes históricos del desarrollo de la ayuda, sus formas y procesos, la diversidad de instrumentos y los principales argumentos políticos, económicos, sociales y culturales que subyacen en su uso.

4.4. La cuestión conceptual sobre los contenidos, competencias o atributos de la EDCG.

Existen autoras como Boni y López (2015) que debaten sobre qué términos emplear para definir las características de la ciudadanía global vinculadas a los contenidos de la EDCG

previamente desarrollados. Es interesante su reflexión acerca de la elección de los términos, debatiéndose entre competencias, características, atributos, rasgos, etc. Sobre el término rasgos y características, opinan que son conceptos demasiado descriptivos. Competencias, por ejemplo, lo entienden como un término plausible ya que es el término más utilizado en la educación formal. Sin embargo, no les acababa de convencer por el hecho de que el término competente, está íntimamente relacionado con su opuesto, incompetente. Por esta razón, descartaron, en el caso de la EDCG, el término competencias por sus posibles connotaciones negativas y su visión instrumental. De ahí surge el término atributos, Boni y López (2015, p. 11) entienden los atributos como “aquellos conocimientos, habilidades y actitudes del ideal ciudadano/a global”. A continuación, en la tabla 7, se concreta un listado de los atributos del ciudadano/a global que se trabajan a través de la EDCG basado en el conocimiento de estas autoras:

Tabla 7.

Atributos del ciudadano/a global.

Atributos del ciudadano/a global

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la justicia y de la equidad. • Comprensión del significado ético de una comunidad mundial de iguales. • Comprensión de la diversidad • Comprensión de interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales. • Comprensión del poder ejercido desde la participación ciudadana. • Toma de conciencia de las desigualdades de género. • Comprensión de la necesidad de la inteligencia emocional para la vida. • Conocimiento sobre la gestión de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. • Capacidad de negociar y llegar a compromisos. • Capacidad de comunicar y colaborar con otros/as. • Capacidad de influir en otras personas y ejercer el liderazgo compartido. • Capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común (en su grupo de iguales, en su colegio, en su entorno próximo, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia crítica, actitud investigadora y no conformista, • Voluntad de vivir con las diferencias y de resolver conflictos de manera no violenta. • Compromiso con la justicia social y la equidad. • Respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. • Empatía y sentido de humanidad común. • Sentido de eficacia y de que se puede tener un impacto en la vida de los demás. • Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad.

Nota. Elaboración propia a partir de Boni y López (2015).

5. DIMENSIONES DE LA EDCG.

Las cuatro dimensiones de la EDCG son: sensibilización, educación-formación, investigación e incidencia política y movilización social.

En ocasiones, estas dimensiones se han percibido erróneamente como equivalentes, y además también ha generado confusión que, durante años, en la definición de la EDCG, se haya incluido la propia EDCG (Baselga et al., 2004). Ortega (2007) considera que la interacción de las cuatro dimensiones es necesaria para la transformación social. Aunque es cierto que existen puntos de conexión entre todas, sus características propias les otorgan entidad suficiente para su consideración por separado. No obstante “la interacción de estas cuatro dimensiones es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante” (Argibay y Celorio, 2005, p.51; Aguado, 2011). Se definen, a continuación las cuatro


dimensiones de la EDCG (Ortega, 2007; Boni y Pérez, 2006; Celorio et al., 2011 y Salinas, 2014; Fueyo, Hevia y García, 2015):

- **Sensibilización:** es una acción a corto plazo, que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias ni en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, pues rompe el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia. Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos -como televisión, prensa, radio e internet- y soportes publicitarios. La sensibilización es importante, aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EDCG. Mediante la sensibilización se despiertan conciencias críticas y prácticas solidarias; a este respecto, se hace necesaria la revisión de las prácticas de sensibilización que promueven mensajes simples, engañosos, catastrofistas, etc., que pueden promover el paternalismo y el asistencialismo. La sensibilización no formaría parte de la EDCG si se quedara en un análisis de las consecuencias de la pobreza que la convirtiera en un medio al servicio de la recaudación de fondos.
- **Educación-Formación sobre el Desarrollo:** es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, actitudes, habilidades y valores. Es, por tanto, una estrategia a medio y largo plazo. Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La educación-formación sobre el desarrollo completa el ciclo formación-reflexión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos, con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca.
- **Investigación para el desarrollo:** como pieza clave en un modelo de transformación de la cooperación, su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de EDCG -sensibilización e incidencia política y movilización social- deben estar basadas en esta dimensión. Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción.
- **Incidencia política y movilización social:** la incidencia política y la movilización social están íntimamente ligadas a las anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos con objetivos claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente y del trabajo coordinado con la población. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o de colectivos específicos con el fin de que los y los agentes decisores estén más receptivos a las propuestas.

Tabla 8.

Dimensiones de la EDCG y sus principales características.

Dimensiones de la EDCG y sus principales características

	Sensibilización	Educación-formación	Investigación	Incidencia política y movilización social
---	-----------------	---------------------	---------------	---

Objetivo	Alertar sobre situaciones de injusticia, sobre las causas de la pobreza y difundir propuestas	Comprender los problemas, concienciar y orientar la acción hacia un cambio a nivel local y global.	Analizar en profundidad las cuestiones relacionadas con el desarrollo. Fundamentar propuestas.	Influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan al Sur. Proponer alternativas políticas en materia de desarrollo.
Resultado	Inicia la concientización. Rompe el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia	Concientización, comprensión de los problemas. Orientado a la acción.	Fundamenta propuestas de acción e intervención.	Favorece la incidencia política y el diseño de políticas.
Mensaje	Menos complejo.	Complejo. Conocimientos ligados a habilidades, valores y actitudes.	Complejo. Permite fundamentar otras propuestas.	Complejo. Ligado a las propuestas políticas concretas.
Contenido	Cuestiona las injusticias y la pobreza pero no profundiza en sus causas-	Analiza las causas de la pobreza y la exclusión, desde una perspectiva global basada en el enfoque de los derechos humanos, el de género y la globalización.	Estudio e investigación sobre la temática del desarrollo y la lucha contra la pobreza y la exclusión en todas sus dimensiones.	Propone la ejecución de alternativas.
Público objetivo	Poco definido o indefinido, opinión pública en general.	Bien definido: destinatarios de la acción formativa.	Investigadores, educadores y actores de la política del desarrollo.	Bien definido: "decisores" políticos y colectivos de la sociedad civil.
Principales agentes	Medios de comunicación, ONGD.	Comunidad educativa en sentido amplio, ONGD, movimientos sociales, redes sociales, instituciones de la sociedad civil, medios de comunicación.	Universidad, centros de investigación, observatorios temáticos.	ONGD, redes sociales temáticas, observatorios temáticos, nuevos movimientos sociales y globales.
Metodologías	Propias de los medios de comunicación y de la publicidad.	Educativas. Adaptadas a los grupos objetivo.	Metodologías de investigación-acción.	Alianzas entre actores del Sur y del Norte.
Fases del proceso deductivo	Informar	Informar, educar, concienciar, promover la participación.	Informar, educar, difundir.	Concienciar, promover la participación y movilización social.
Dimensión temporal	Corto plazo	Medio y largo plazo.	Largo plazo.	Medio y largo plazo.
Ámbitos educativos	Ámbito informal	Ámbito formal, no formal e informal.	Ámbito formal, no formal e informal.	Ámbito informal y no formal.

Nota. Ortega, 2007, p. 24.

6. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA EDCG.

Se denominan ámbitos de actuación a aquellos sectores o campos en los que se llevan a cabo actividades de EDCG.

En principio, la EDCG como proceso educativo debe responder a un proyecto pedagógico estructurado, organizado y diseñado para grupos claramente identificables. Desde esta perspectiva podemos distinguir entre:

- Educación formal: proceso educativo desarrollado en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración educativa, y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados.
- Educación no formal: proceso educativo específicamente diseñado en función de objetivos explícitos de formación. No están directamente dirigidos a la oferta de titulaciones propias del sistema educativo reglado. Aunque se trate de una EDCG no institucionalizada, está organizada, estructurada y diseñada para grupos objetivos identificables (CONGDE, 2004).
- Educación informal: se trata de un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que duplica el campo de acción de los ámbitos formal y no formal. El sistema educativo la reconoce y la utiliza como parte de sus aprendizajes. La educación informal, a diferencia de las anteriores, no se realiza desde una clave pedagógica, pero educa; los aprendizajes, que en su mayoría no son organizados o administrados por una estrategia educativa determinada, están determinados por situaciones cotidianas de contacto social: son experiencias que se dan en espacios distintos a aquellos en los que se produce la educación habitual. Dentro de este ámbito se recogen todas las actividades realizadas a través de los medios de comunicación masiva -internet, prensa, radio, televisión-.

7. METODOLOGÍA DE LA EDCG.

No existen metodologías específicas y exclusivas de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, ya sea a nivel formal o no formal (Boni, Belda-Miquel y Calabuig-Tormo, 2020). Al contrario, apostar por este enfoque implicará integrar estrategias metodológicas diversas y de forma constructiva que sean coherentes con su planteamiento:

La ECG no nace ni pretende hacerse en el vacío, sino que aprovecha lo mejor de otras corrientes y perspectivas metodológicas, complementa con sus pilares ético-políticos: la perspectiva de justicia y derechos, y las interrelaciones Norte-Sur (Boni y López, 2015, p. 17)

El posicionamiento es a favor de metodologías activas, centradas en el aprendizaje y la participación del alumnado, promoviendo un aprendizaje significativo y crítico (Boni, Belda-Miquel y Calabuig-Tormo, 2020).

Las metodologías transformadoras para la EDCG que proponen Boni y Arias en Martín et al. (2018) buscan englobar todos los ámbitos de la persona: “La parte afectiva, por medio del aprendizaje socioemocional, la parte cognitiva intelectual por medio del aprendizaje crítico reflexivo y la parte activa por medio del aprendizaje significativo-experiencial” (Boni y Arias, 2018, p. 28). Proponen una integración de los aprendizajes: socioemocional, crítico-reflexivo y significativo-experiencial.

Para concretar la cuestión metodológica, se enumeran a continuación, una serie de acciones y actitudes que pueden desarrollar los y las profesionales de la educación según los diferentes enfoques de aprendizaje mencionados (tabla 9). Se pretende que el alumnado mire críticamente la realidad, provocando que desde dicha reflexión individual y colectiva sea capaz de colaborar mutuamente dentro y fuera del aula, con intencionalidad de transformación social. Es decir, no solo adquirir los necesarios

conocimientos con visión crítica, sino también las capacidades para llegar a ser agente de cambio.

Tabla 9.

Roles y acciones de las educadoras según los diferentes enfoques de aprendizaje de la EDCG

Rol de la educadora	Acciones que desarrollar
Aprendizaje socioemocional	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensible para detectar el estado anímico del alumnado, saber cómo se encuentra el grupo y también como está emocionalmente cada alumna y alumno. • Ser capaz de trabajar las emociones y de reconducirlas cuando conduzcan a la parálisis. Las cuatro emociones que suelen aparecer en el alumnado son: la indignación, la tristeza, el miedo y la alegría (al participar en procesos de transformación a favor de la justicia social, por ejemplo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear metodologías socioafectivas para facilitar el desarrollo de las emociones. • Favorecer en el alumnado la adquisición y desarrollo de competencias socioafectivas, como: la inteligencia emocional para detectar y nombrar los sentimientos; la autoestima; la empatía; la gestión de la frustración; la cooperación en la resolución de conflictos. • Promover la expresión emocional y corporal del alumnado, incluso integrando en las acciones educativas los productos plásticos/artísticos resultantes de dichas expresiones.
Aprendizaje crítico-reflexivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la generación de procesos de comunicación y de construcción colectiva del conocimiento. • Favorecer que el alumnado pueda analizar, valorar, reflexionar y aprender de sus propias prácticas y vivencias de manera individual y grupal, para de nuevo crear acciones de cambio. • Evitar la reproducción reiterativa de conceptos, tratando de conectar los aspectos cognitivos con los aprendizajes corporales y socioemocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar enfoques más transformadores, como el enfoque basado en los derechos humanos y orientado a la justicia global, el enfoque de género, el de sostenibilidad, el intercultural, el inclusivo y el participativo. • Emplear metodologías y propuestas de corte colaborativo, abiertas y flexibles, que involucren a toda la comunidad educativa y que busquen sinergias con otras organizaciones, dando prioridad a la dignidad de cada persona y a la justicia social. • Incorporar a los procesos formativos el conocimiento de las realidades sociales del entorno cercano y del ámbito global. Para ello, incorporar la visión del mundo que aportan otros agentes, como organizaciones de la sociedad civil y ONGD.
Aprendizaje significativo-experiencial	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de conectar los aprendizajes con “las experiencias vitales del alumnado, especialmente las que tengan que ver con su realidad como sujetos de derechos y de responsabilidades, y con las relaciones de poder y de cuidado en que participan” (Boni y Arias, 2018, p. 33) • Tener un conocimiento lo más profundo posible de la realidad (tanto las vivencias del alumnado, como el entorno local y el contexto global) en relación con los derechos humanos y la equidad de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar los contenidos curriculares con las diversas realidades sociales existentes en el alumnado y de su entorno local y global, atendiendo a sus principios y valores. • Conectar los contenidos curriculares con los intereses, necesidades y experiencias del alumnado, pero también con los del profesorado (desde la EDCG, este se sitúa también como agente político consciente). • Emplear metodologías que desarrollen las competencias y los contenidos curriculares, pero realizando al mismo tiempo acciones

que contribuyan a transformar la realidad y a construir ciudadanía global.

Nota. Elaboración propia a partir de Boni y Arias en Martín et al. (2018).

Por otro lado, Boni, Belda-Miquel y Calabuig-Tormo (2020), exponen diversos métodos que pueden estar a disposición para su empleo en procesos educativos desde la perspectiva de la EDCG (tabla 10):

Tabla 10.

Métodos para EDCG según la finalidad.

Métodos para EDCG según la finalidad	
Métodos basados en la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo entre iguales • Aprendizaje por proyectos • Análisis de casos • Aprendizaje basado en problemas • Aprendizaje-servicio (ApS) • Aprendizaje en la acción (<i>action learning</i>) • Conocimiento del entorno cercano • Construcción de comunidades de aprendizaje • Investigación-acción participativa (IAP)
Métodos para fomentar procesos de desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de trabajo individualizado • Contratos de aprendizaje • Metodologías de clarificación de valores • Metodologías para la toma de decisiones • Metodologías para aprender a aprender • Metodologías para desarrollo de inteligencias emocionales • Metodologías para el desarrollo de la creatividad • Actividades que acrecientan la autoestima • Actividades que favorecen el empoderamiento • Dilemas morales • Juegos de simulación, juegos de rol • Ludoterapia, juego • Arteterapia, métodos basados en emociones y cuidados
Métodos para fomentar el aprendizaje entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría entre iguales • Trabajo cooperativo • Debates, asambleas, grupos de discusión • Simulación y juego, juegos de rol
Métodos para fomentar la interacción con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Para el conocimiento del contexto: salidas, viajes, visitas, prensa, entrevistas, análisis crítico de información • Intervención en el contexto: proyectos de ApS, vídeo participativo, fotografía social, voluntariado, campañas, exposiciones • Desarrollo de comunidades de aprendizaje: intervención de las familias, intervención de otras entidades • Creación o participación en redes de aprendizaje • Intercambios culturales
Métodos para facilitar la organización y generar un clima adecuado en el aula o centro	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientación de los espacios de aprendizaje • Fomento de grupos heterogéneos • Metodologías de gestión y mediación de conflictos • Metodologías dialógicas de equipos de investigación-acción



Nota. Elaboración propia a partir de Boni, Belda y Calabuig (2020), Aguado (2011) y Fernández (2006).

Y para finalizar, Boni y López (2015, p. 18), identifican varios modelos metodológicos que aportan elementos interesantes y complementarios a la EDCG (tabla 11):

Tabla 11.

Modelos metodológicos de EDCG

Principios pedagógicos	Elementos que lo componen
Abordaje crítico-problematizador	<p>Visibilizar los propios estereotipos del alumnado y profesorado respecto al fenómeno que se va a estudiar y sus relaciones con las identidades de cada quién.</p> <p>Analizar el fenómeno a estudiar desde una perspectiva histórica.</p> <p>Toma de información contrastada y fiable -no neutral sino argumentada y posicionada con un análisis de los sesgos-.</p> <p>Analizar el fenómeno a estudiar en profundidad, teniendo presente la multicausalidad y las relaciones entre las diferentes dimensiones del fenómeno.</p> <p>Analizar los discursos existentes sobre el fenómeno y de quién procede -quién los formula, con qué intereses, desde qué posiciones de poder, etc.-.</p> <p>Detectar las contradicciones existentes entre las diferentes posiciones sobre el fenómeno a estudiar.</p> <p>Proponer explicaciones plausibles a las contradicciones detectadas respecto al fenómeno que se quiere estudiar.</p>
Aprendizaje dialógico. Pedagogía de la pregunta.	<p>Ofrecer información evitando dar soluciones cerradas y explicaciones acabadas.</p> <p>Focalizarse y profundizar sobre las inconsistencias y contradicciones para interpelar al alumnado en su proceso de aprendizaje.</p>
Enfoque socio-afectivo	<p>Adoptar y promover actitudes de respeto a la diversidad dentro y fuera del aula.</p> <p>Fomentar la cultura del cuidado hacia el resto del grupo, del compañerismo.</p>
Resolución alternativa de conflictos	<p>Gestionar cooperativamente los conflictos para llegar a negociaciones y acuerdos.</p>
Experiencial-situacional	<p>Partir de las experiencias de cada una de las personas relacionadas con el fenómeno a estudiar para trabajar sobre ellas y deconstruirlas a la luz de un análisis crítico.</p> <p>Dar al alumnado información para que pueda tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, (hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje como fase previa a su corresponsabilización).</p> <p>Crear situaciones que provoquen emociones respecto al fenómeno a estudiar. Permite destapar y poder reflexionar sobre los motivos de esas reacciones y trabajar sobre ellas. Por ejemplo, permite pasar de la indignación ante una determinada problemática a la motivación para actuar y cambiar comportamientos propios.</p>
Aprendizaje significativo	<p>Analizar los vínculos de los fenómenos a estudiar con su realidad cotidiana.</p> <p>Hace reflexiona al alumnado sobre cuál es su capacidad de transformación para generar cambios en su realidad cotidiana relacionados con el fenómeno estudiado.</p>
Abordaje ético de los contenidos. Orientación a la justicia social.	<p>Analizar el fenómeno a estudiar desde un posicionamiento de transformación basado en la justicia social.</p>

Nota: Boni y López (2015, p.18)

CONCLUSIONES.

Este capítulo establece los fundamentos teóricos básicos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), abordando su evolución histórica, su relación con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y desarrollando aspectos clave como la conceptualización de la EDCG a nivel estatal e internacional. Asimismo, explora los elementos básicos que la conforman: sus objetivos, contenidos, ámbitos, dimensiones y metodologías.

Uno de los puntos destacados al inicio del capítulo es la importancia de comprender la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global desde su complejidad y dinamismo, como un concepto en constante evolución que ha sido influido por los cambios históricos, sociales, políticos y económicos globales. También destaca su consolidación a lo largo del tiempo como un ámbito de educación clave para abordar los desafíos globales contemporáneos.

A lo largo del texto se evidencia que la EDCG, evoluciona desde un origen asistencialista hacia generaciones más críticas y transformadoras, aunque no plenamente consolidadas. La existencia de estas generaciones más recientes representa un punto de referencia para seguir avanzando en la mejora de las prácticas de EDCG cada vez más críticas, transformadoras y abiertas a la diversidad.

Además, un elemento clave identificado en el desarrollo de este capítulo es la relación de estas generaciones con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, que pone énfasis en la consecución de una educación de calidad, inclusiva e igualitaria. Este apartado destaca cómo la EDCG gana fuerza a nivel internacional al convertirse en un aspecto relevante no sólo para las políticas de cooperación, sino también para las educativas.

Asimismo, el capítulo explica desde la perspectiva de autores y autoras de referencia en la temática, los objetivos, contenidos, ámbitos, dimensiones y metodologías de la EDCG. Se pone énfasis en la necesidad de estructurar toda esta información, útil para guiar la programación, desarrollo y evaluación de posibles prácticas de EDCG.

Por último, cabe destacar que este capítulo no solo contribuye al desarrollo conceptual de la EDCG, sino que establece una base sólida para analizar su implementación y su desarrollo en el resto de los capítulos de esta tesis doctoral. Este capítulo no sólo pretende comprender qué es y que define la EDCG, sino sentar las bases para la mejora continua de las prácticas de EDCG.

CAPÍTULO II

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) es un concepto dinámico y en transformación permanente, que continúa evolucionando. Su definición está influenciada directamente por el contexto histórico de aspectos determinantes como: el desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones entre los países enriquecidos y empobrecidos. También influye en su evolución los cambios que han transitado de las entidades que han trabajado este ámbito a lo largo del tiempo. Como resultado, las prácticas educativas que surgen en torno a la EDCG son diversas y carecen, en muchos casos, de una sistematización y una formalización clara (Longueira, 2018; Valladares, Longueira y Sanabria, 2024).

En el contexto español, la sociedad civil, especialmente a través de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), han jugado un papel clave en la expansión de la EDCG. La creciente necesidad de ampliar el alcance de la Educación para el Desarrollo (ED) ha impulsado la creación de programas que abarcan tanto el ámbito formal como el no formal. Actualmente, existen redes de centros educativos que colaboran regularmente con estas organizaciones (Oliveros, 2018), como sucede en la muestra de participantes de esta tesis doctoral. Aunque las administraciones autonómicas han empezado a reconocer estas iniciativas y a apoyar la cooperación descentralizada, aún no existe un marco teórico sólido que guíe la intervención educativa en este ámbito (Méndez et al., 2017). Este vacío es el punto de partida del problema de esta investigación. En consecuencia, resulta necesario llevar a cabo un análisis que contribuya a establecer un marco de conocimiento y acción que facilite la evolución de la EDCG y la formulación de respuestas a los desafíos globales a través del conocimiento de la educación (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018).

El objetivo central de esta tesis doctoral consiste en generar conocimiento que contribuya al desarrollo del ámbito educativo y a la comprensión de la intervención educativa a través de la EDCG en el contexto español. En este capítulo, se presentan la planificación y los aspectos metodológicos de la investigación, donde se detalla el paradigma que guía el estudio, la modalidad y la metodología de la investigación, así como las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de la información. Por último, se abordan las consideraciones éticas que han sido tomadas en cuenta durante la ejecución de este trabajo y cómo se ha garantizado su rigurosidad científica.

1. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado se abordan los elementos centrales de la planificación de la investigación, incluyendo la formulación del problema de investigación, la definición de los objetivos y las preguntas de investigación, así como las hipótesis que guían el proceso de recogida y análisis de la información. Además, se presenta el paradigma que sustenta las decisiones teóricas y metodológicas que articulan este capítulo y esta tesis doctoral.

1.1. Problema de investigación.

En el contexto de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), se observa una creciente necesidad de estructurar y sistematizar el conocimiento generado en torno a este ámbito de educación. A pesar de los avances realizados, especialmente a través del trabajo de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y su impacto en la educación formal y no formal en España, el conocimiento sobre la EDCG sigue siendo desordenado y carece de una base teórica sólida. Esta situación

plantea un desafío para la evolución y efectividad de los procesos de intervención educativa, afectando su capacidad para abordar los problemas globales actuales de manera integral. Por todo ello, el presente estudio se centra en investigar cómo puede sistematizarse el conocimiento derivado de la producción científica y de las prácticas educativas relacionadas con la EDCG, y de qué manera puede integrarse este conocimiento en los currículos y las normativas educativas del Estado español.

1.2. Preguntas de investigación.

De acuerdo con Latorre, Rincón y Arnal (2005), el planteamiento de un problema de investigación conlleva las siguientes etapas: elección de un área problemática; identificación y delimitación del problema; valoración del problema y formulación del problema en forma de pregunta. En este caso las preguntas generales que se han planteado para esta investigación son:

- ¿Es posible estructurar el conocimiento derivado de la producción científica y de la práctica educativa para lograr una mayor sistematización de la EDCG?
- ¿Cómo se puede integrar de manera efectiva el conocimiento pedagógico en la EDCG para optimizar su impacto en el contexto educativo español?
- ¿Qué características de las buenas prácticas en EDCG pueden ser extrapoladas para desarrollar un modelo pedagógico replicable en diversos contextos educativos?
- ¿Cuáles son las barreras y facilitadores en la formación inicial del profesorado para implementar propuestas innovadoras de EDCG en el aula?
- ¿Qué cambios normativos son necesarios para garantizar la inclusión efectiva de la EDCG en los currículos de educación general en España?

1.3. Objetivos del estudio.

El objetivo general que orienta esta tesis doctoral es generar conocimiento que facilite el desarrollo del ámbito de educación y la explicación de la intervención educativa a partir de la EDCG. Partiendo de este objetivo principal, se establecieron los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1. Generar conocimiento especializado sobre EDCG a partir del conocimiento de la educación y la perspectiva pedagógica.

OE2. Analizar buenas prácticas que integran la EDCG en la educación general a partir de los rasgos identificados en EDCG.

OE3. Motivar nuevas propuestas de intervención en el sistema educativo, tanto en las aulas de educación general como en la formación inicial del profesorado.

OE4. Analizar el marco normativo actual de educación general en España para avanzar en la integración de la EDCG.

1.4. Hipótesis.

Ary et al. (1982) definen las hipótesis como todo enunciado relacional que el investigador formula como respuesta al problema planteado. En los trabajos que no se reducen a la exploración o la descripción, el establecimiento de hipótesis bien formuladas es básico; a nivel metodológico ayuda a orientar la investigación y a potenciar su eficacia (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). En este apartado se exponen las hipótesis establecidas para este trabajo y son las siguientes:

- H1. Se ha generado conocimiento sobre EDCG a lo largo de la implementación de intervenciones lideradas por centros educativos que puede ser analizado y reformulado para elaborar un marco de intervención sistematizado, encaminado a una educación transformadora.

- H2. Las propuestas de intervención en EDCG, tanto en las aulas de la educación general como en la formación inicial del profesorado, tienen el potencial de mejorar la práctica educativa para hacer frente a los desafíos globales del presente y del futuro.
- H3. El desarrollo normativo actual tiene la capacidad de incorporar la EDCG y de motivar su integración curricular en la educación general y en la educación superior.

1.5. Paradigmas de investigación.

Por paradigma se entiende ese “conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira, 1982, p. 34). El paradigma representa un marco teórico o una forma de percibir y entender el mundo adoptada por un conjunto de profesionales dedicados a una determinada área de conocimiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Los paradigmas de investigación en educación son el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. En la tabla 12 se sintetizan las principales dimensiones de cada uno de estos paradigmas para facilitar su comparación.

Tabla 12.

Paradigmas de investigación en educación

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación incluida por el fuerte compromiso para el cambio
Propósito: generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): deductivas, cuantitativas, centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores	

Nota. Elaboración propia a partir de Koeetting (1984).

Esta investigación se sitúa entre los paradigmas positivista e interpretativo, lo que responde a su estructura, los objetivos planteados y la capacidad de acción de la persona investigadora. Desde el paradigma positivista, se busca un análisis riguroso y sistemático de los datos, con el objetivo de establecer relaciones objetivas y medibles. En este caso, a través del análisis de la información se extrapolan propuestas de mejora basadas en el conocimiento generado, lo que ofrece una proyección práctica para la intervención futura. Por otro lado, el enfoque interpretativo se centra en comprender el significado, la acción

y la interpretación que las y los participantes dan a las situaciones estudiadas (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). A través de las características de este paradigma se trata de valorar cómo el profesorado participante en la muestra y otros actores educativos interpretan sus experiencias, cuáles son los significados que atribuyen a sus prácticas y qué intenciones subyacen en su actuar.

En consecuencia, la naturaleza de esta investigación reside entre ambos enfoques. Su combinación permite, por un lado, generar conocimiento basado en la evidencia y, que busca la generalización para desarrollar propuestas de mejora extrapolables a diferentes situaciones y por otro, explorar la realidad educativa de manera más holística, atendiendo a las interpretaciones subjetivas y al contexto particular en el que se desarrollan las prácticas de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Este enfoque da coherencia a la filosofía de trabajo que se desarrolla en el marco teórico, así como a la modalidad de investigación y a los instrumentos utilizados para la recolección de información en colaboración con las personas participantes.

1.6. Modalidad y metodología de la investigación.

En el ámbito de la investigación en educación existen diversas clasificaciones que se basan en aspectos clave como la finalidad del estudio, su alcance temporal, la profundidad y el carácter de la medida (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). Estas categorías ayudan a definir el enfoque de la investigación y guían la selección de técnicas y métodos tanto para la recolección de la información como para el análisis posterior.

Desde la perspectiva de la profundidad u objetivo, la investigación es explicativa, ya que busca no sólo describir, sino también comprender las relaciones entre los diferentes elementos que intervienen en la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

Por otro lado, la finalidad de la investigación es aplicada, con el objetivo claro de generar conocimiento práctico que contribuya a la mejora de las prácticas educativas en EDCG en centros educativos. Esto se consigue a través de varias perspectivas complementarias como son el análisis bibliográfico, legislativo, de planes de estudios universitarios y el análisis de buenas prácticas en centros educativos.

En términos del carácter de la medida, la investigación sigue un enfoque cualitativo, orientado al análisis en profundidad de los significados y percepciones de las y los participantes (Sandín, 2003). Este enfoque se extiende no solo al análisis de las entrevistas realizadas al profesorado, sino también al análisis documental de la legislación y de los planes de estudios, de los cuales se hace un análisis cualitativo a través del uso de herramientas y técnicas propias de esta metodología.

La metodología cualitativa, es la idónea siguiendo la línea los objetivos planteados para esta investigación. Se enfoca en describir e interpretar los fenómenos sociales, incluidos los educativos (Sandín, 2003), y busca explorar los significados e intenciones detrás de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, en este caso, agentes educativos.

La base de esta forma de investigación radica en la habilidad para observar fenómenos cotidianos complejos, como las actitudes, las creencias y los valores (Maldonado, 2018). Se utilizan palabras, acciones y documentos tanto orales como escritos para examinar las situaciones tal como son construidas por las personas participantes involucradas. El contacto directo y la interacción con los y las participantes son características fundamentales que prevalecen en este tipo de investigaciones, independientemente del problema de estudio planteado.

El proceso de investigación ha sido interactivo, progresivo y flexible. Las estrategias de investigación se adaptan a la persona investigadora en lugar de que esta se someta a ellas.

La recopilación de información se lleva a cabo mediante enfoques interactivos como entrevistas, observación participante y análisis de documentos. De esta forma, se logra una comprensión directa de la realidad social, sin la mediación de definiciones conceptuales u operativas, o la filtración a través de instrumentos de medición (Maldonado, 2018).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

La propuesta se planifica desde la perspectiva metodológica del ámbito de investigación de las Ciencias Sociales. Se trata de un estudio descriptivo situado en un paradigma positivista que avanza hacia un enfoque interpretativo, donde se utilizan estrategias de metodología cualitativa, enfocado desde la pedagogía aplicada para fundamentar ámbitos de educación.

El diseño de esta investigación permite abordar el estudio de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en España desde diferentes perspectivas complementarias y necesarias para entender su actualidad: la síntesis de las cuestiones clave que la definen y que conforman el marco teórico, la normativa educativa, la formación universitaria y las prácticas docentes en los centros educativos. Este enfoque integral asegura una visión multidimensional que facilita la comprensión de cómo la EDCG se implementa y desarrolla en el sistema educativo español.

Para garantizar la consistencia del análisis, cada fase del estudio ha mantenido como referencia común la legislación, las universidades y los centros educativos de los mismos territorios. En total se han seleccionado 12 Comunidades Autónomas. De este modo, se ha podido trabajar con los mismos referentes normativos y de contexto. Mantener este componente referencial favorece la coherencia del análisis sobre la implementación y el desarrollo actual de la EDCG en el panorama educativo español.

2.1. Fases del proceso y cronología del estudio.

El diseño de una investigación en Ciencias Sociales se estructura en torno a una serie de etapas o pasos progresivos e interactivos: a medida que el proceso avanza, el tema se va acotando y enfocando de manera gradual. Las fases iniciales son de exploración y reconocimiento, implican un análisis de los contextos y las personas que pueden proporcionar información, evaluando sus posibilidades en función de los objetivos de la investigación. En la fase intermedia, se lleva a cabo la selección de las personas a entrevistar, se determinan las estrategias a emplear, se define la duración del estudio, entre otros aspectos. Una vez completados estos pasos, se procede a la fase de recolección, análisis e interpretación de la información, para finalmente concluir con la elaboración del informe y la toma de decisiones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Las técnicas de obtención de la información se seleccionan según su pertinencia para el estudio. En este caso se ha utilizado el análisis documental y la entrevista como técnicas. Ambas se utilizan con frecuencia en este tipo de investigaciones, junto a la observación. En la siguiente tabla se recoge el proceso por fases a nivel teórico y práctico en el desarrollo de esta tesis doctoral.

Tabla 13.

Fases del proceso de investigación cualitativa aplicada a la tesis doctoral.

Fases del proceso y cronología del estudio	
EXPLORATORIA	Septiembre de 2019 – Abril de 2020
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del problema • Cuestiones de investigación • Investigación documental 	Inicio del proceso de investigación, búsqueda, selección y estudio del estado de la cuestión a través de

	documentación científica en EDCG y de normativa estatal en educación. Se encontraron dificultades añadidas debido a la situación de pandemia y la paralización de procesos formativos e investigativos.
PLANIFICACIÓN	Mayo 2020 – Febrero de 2021
<ul style="list-style-type: none"> • Selección del escenario de investigación • Selección de la estrategia de investigación • Definir el problema y cuestiones de investigación 	Tras un conocimiento exhaustivo del campo de estudio a través de la revisión de documentación especializada. Se diseña la estrategia de investigación siendo la investigación documental y la investigación empírica los procesos seleccionados para la recogida y análisis de la información. Se escoge la documentación científica, la normativa educativa, los planes de estudios universitarios y las bases de datos de la Red de Educadores y Educadoras para la Ciudadanía Global y del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer como principales fuentes de información.
INICIO DE LOS CONTACTOS	Marzo 2021 – Julio de 2021
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los participantes • Negociación del acceso a la información • Papel de la persona investigadora • Muestreo intencional 	Se diseña el borrador de la técnica de recogida de información -entrevista semiestructurada- y se inicia el contacto con el profesorado seleccionado a través del muestreo intencional debido a las características de sus intervenciones educativas en EDCG. El contacto se realiza a través de correo electrónico a sus centros educativos, a sus direcciones de correo institucionales y a través de llamadas de teléfono. En estos contactos se establecen los acuerdos sobre la información que se va a solicitar, sobre la grabación de la conversación y sobre los espacios y tiempos para el encuentro. Las Comunidades Autónomas de los y las participantes van a determinar la búsqueda de normativa y de planes de estudios del resto de la investigación, buscando, de esta manera, la consistencia. Continúan existiendo dificultades de acceso a la información por causa de las medidas sanitarias adoptadas por la pandemia de la COVID-19, que imposibilitan los contactos en persona.
RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	Agosto 2021 – Diciembre de 2021
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de recogida de la información • Finalización de la recogida de información • Negociación de la retirada 	Se realizan las entrevistas -individuales y grupales- a través de la plataforma Teams, se graban y se comienza el proceso de transcripción de la información. Se reinicia el proceso de revisión de normativa educativa debido el cambio legislativo en materia de educación de la LOMCE a la LOMLOE.
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	Enero 2022 – Diciembre 2022
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de sistematización de la información • Rigor en la sistematización 	Finalización del proceso de recogida de información empírica y transcripción de esta. Tratamiento -codificación- de la información a través del programa Atlas.ti.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Enero 2023 – Diciembre 2023
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis intensivo de la información 	Análisis intensivo de la información de las entrevistas y de la nueva normativa en clave de EDCG.
ELABORACIÓN DEL INFORME	Enero de 2024 – Diciembre de 2024
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de informe • Elaboración del informe 	Se descargan las guías docentes de los planes de estudios universitarios de las universidades seleccionadas, se sistematizan y analizan con la ayuda del software Atlas.ti. Se realiza una síntesis de todos los datos. Se elabora el informe de investigación que constituye el documento final de la tesis doctoral.

Nota. Elaboración propia a partir de Latorre, Rincón y Arnal (2005).

2.2. Investigación documental.

La investigación documental es un proceso científico que utiliza documentos como fuente primaria de información. Según Tancara (1993), se trata de un conjunto de técnicas y métodos que permiten localizar, procesar y almacenar información contenida en documentos. Posteriormente, esa información es presentada en forma de un nuevo documento con un análisis sistemático y coherente, ajustado a los objetivos de la investigación.

Es importante añadir, que la investigación documental se distingue de la revisión tradicional de literatura en función de tres aspectos: aporte novedoso al conocimiento, método explícito y carácter replicable. Por lo tanto, para que una investigación documental pueda alcanzar su estatus de investigación científica debe cumplir los siguientes requisitos (Arias Odón, 2023, p. 14):

- Debe poseer un método explícito y propio que pueda aplicarse, aunque con algunas adaptaciones, en situaciones de investigación semejantes.
- Debe ser replicable o reproducible en contextos o condiciones similares.
- Debe mostrar trazabilidad, es decir, debe describir con detalle y paso a paso el procedimiento seguido para obtener y preservar los datos.

Y seguir, generalmente, los siguientes pasos (Codina y Lopezosa, 2022):

- Planteamiento de un problema de investigación
- Búsqueda y selección de los documentos
- Extracción de datos
- Análisis de datos
- Conclusión o inferencias derivadas

La fase del análisis documental, clave dentro de este tipo de investigación implica no sólo la localización de materiales relevantes, sino también su organización, interpretación y síntesis, de modo que se puedan responder preguntas específicas sobre el tema objeto de estudio.

Los fines del análisis documental varían según el contexto y las necesidades de la persona investigadora, pero algunos de los objetivos más comunes incluyen (Martínez-Corona y Palacios-Almón, 2023):

- Reflexionar y proponer puntos de vista basados en el contenido de los documentos.
- Relacionar, comparar y evaluar la información encontrada para generar nuevo conocimiento.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, es necesario seguir un proceso de análisis que permita procesar y sintetizar la información de manera estructurada, este

análisis es el que se desarrolla en los capítulos siguientes. La información se procesa a través de (Martínez-Corona y Palacios-Almón, 2023):

- La categorización: el contenido de los documentos debe estar categorizado de manera que se estructure el análisis en torno a los temas y subtemas clave de la investigación. Esto facilita la interpretación de los datos y asegura que se aborden todos los aspectos relevantes del problema de investigación.
- El análisis crítico: no sólo se trata de recopilar información, sino de interpretarla, relacionarla y proponer nuevas conexiones entre los datos.

En el caso de esta investigación, el proceso de investigación documental incluye la revisión bibliográfica, que es clave en la construcción de la fundamentación teórica, proporcionando una base teórica sólida a partir de la literatura especializada existente. Y, por otro lado, la revisión legislativa educativa y de planes de estudios universitarios, que permiten contextualizar y analizar los marcos normativos y de formación del profesorado, ampliando la perspectiva de la investigación. Ambos procesos documentales se integran bajo el enfoque sistemático que involucra la búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes pertinentes, garantizando la coherencia, validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en las distintas etapas del proceso.

2.2.1. Revisión bibliográfica.

Para la construcción del marco teórico de esta investigación, se optó por la revisión bibliográfica como método para aproximarse a la literatura científica en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) y establecer sus bases teóricas. Según Ocaña y Fuster (2021), la revisión bibliográfica es una metodología de investigación observacional, retrospectiva y sistemática que permite seleccionar, analizar e interpretar los resultados y teorías presentadas en documentos científicos relevantes para un tema específico. En línea con esta definición, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, centrada en temas clave como el concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, su evolución, así como las competencias, contenidos y métodos que la definen. El propósito de esta revisión fue seleccionar los materiales más relevantes que contribuyeran a la construcción del marco teórico de la investigación.

Para garantizar un enfoque estructurado y riguroso en la revisión, se siguieron las fases descritas por Ocaña y Fuster (2021) y Arias Odón (2023): primero, se definió el problema de investigación, lo que orientó la búsqueda de literatura; en segundo lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva en función de criterios de inclusión y elegibilidad, en catálogos y bases de datos académicas e institucionales como Dialnet, Google Académico, el Catálogo IACOBUS de la Universidad de Santiago de Compostela y repositorios especializados como el de HEGOA. Además, se consultaron páginas web de entidades y proyectos relevantes en este ámbito -Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, InteRed, Kaidara, Sinergias ED, etc.-. Finalmente, la organización de la información se realizó de manera sistemática, permitiendo distinguir entre los documentos primarios y secundarios más pertinentes para el estudio.

Los criterios de elegibilidad establecidos fueron (Arnau y Sala, 2020):

- La relevancia temática: se priorizaron aquellos documentos que abordan la evolución y bases teóricas de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), así como sus competencias, contenidos, metodologías y ámbitos de aplicación. Estos elementos son clave para dotar de cohesión a la investigación, ya que para estudiar las prácticas de EDCG en los centros educativos es fundamental primero comprender qué es la EDCG, de dónde surge y cuáles son los componentes prácticos que la definen para su implementación efectiva en el aula.

- El idioma: se priorizó la selección de documentos en español, inglés y portugués, idiomas conocidos por la persona investigadora y en los que existe gran cantidad de documentación en la red. La selección de múltiples idiomas permitió aumentar la calidad y diversidad de las fuentes.
- La fecha de publicación: se priorizaron documentos publicados en los últimos 10 años para asegurar que la investigación se apoyara en literatura actual. No obstante, también se incluyeron documentos de años anteriores siendo estos fundamentales para comprender las bases teóricas y la evolución del ámbito de estudio.
- El contexto geográfico e institucional: se seleccionaron principalmente documentos que tratan sobre la EDCG en España, dado el enfoque de la investigación, pero se complementó con documentación internacional relevante que permitiera ampliar la perspectiva y enriquecer el análisis.

Algunos criterios añadidos específicamente para la investigación:

- Acceso abierto: se priorizó la selección de documentos en acceso abierto debido a su disponibilidad, lo que facilitó el acceso inmediato a una mayor cantidad de fuentes y permitió un análisis más amplio sin restricciones de pago o suscripción.
- Revisión por pares: se incluyeron documentos que pasaron por un proceso de revisión por pares, ya que este proceso garantiza un control de calidad, asegurando que los estudios seleccionados cumplieran con los estándares académicos de rigurosidad científica y validez.
- Autoría: se valoró la relevancia de los autores y autoras dentro del campo de la EDCG, seleccionando estudios realizados por investigadoras, investigadores y organizaciones reconocidos por su contribución al área.
- Referencias bibliográficas de los documentos ya consultados: se seleccionaron también documentos citados en las referencias bibliográficas de los estudios ya consultados en la revisión, lo que permitió ampliar y validar la búsqueda, asegurando que los estudios relevantes no quedaran fuera del análisis.

Y los criterios de inclusión, que son las palabras clave relacionadas con el tema o pregunta de investigación, operadores booleanos (AND, OR, NOT) y caracteres especiales (Arias Odón, 2023) han sido, principalmente:

- “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global”
- “Educación Transformadora para la Ciudadanía Global”
- “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global” OR “Educación Transformadora para la Ciudadanía Global”

Aunque cada base de datos tiene sus propios filtros que se han ido adecuando a los objetivos de la búsqueda. El número de bases de datos y de documentos encontrados y seleccionados se especifica en la tabla 14.

Esta fase permitió sentar las bases teóricas que guían la investigación, las cuales se presentan en el primer capítulo de esta tesis.

Tabla 14.

Bases de datos consultadas y número de documentos seleccionados.

Fuente/Bases de datos	Número total de documentos encontrados	Número de documentos seleccionados	Comentarios sobre el proceso de búsqueda
Catálogo IACOBUS	232	18	Criterio de inclusión: “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global”.

			Filtros: acceso abierto, disponibilidad en línea.
Dialnet	50	15	Criterio de inclusión: “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global”. Seleccionando los filtros: texto completo.
Google Académico	+450	110	Criterios de inclusión: “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global”, “Educación Transformadora para la Ciudadanía Global”, “Educación para el Desarrollo”.
Hegoa	73	5	Criterios de inclusión: Educación al Desarrollo + Educación.
Kaidara	49	5	Criterio de inclusión: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.
Movimiento por la Educación Transformadora	5	3	Criterios de inclusión: temática - Marco Teórico ECG; público destinatario – educadores y educadoras.
Sinergias ED	30	4	Criterios de inclusión: “Educación para el Desarrollo”.

Nota. Elaboración propia (2024).

2.2.2. Revisión legislativa de la normativa que regula la educación general.

La investigación documental es un proceso que utiliza documentos como fuentes primarias de información, permitiendo la recolección y análisis de datos de manera rigurosa. En esta investigación, la revisión legislativa se vuelve fundamental, ya que proporciona el marco normativo necesario para examinar cómo se integra la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en el sistema educativo español.

En este caso, la revisión y análisis legislativo se enfocaron en las principales Leyes Orgánicas de educación y los Reales Decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas para los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Además, se incluyeron los Decretos y Órdenes autonómicos que regulan los currículos en 12 Comunidades Autónomas -Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, País Vasco y Región de Murcia-. Siendo revisados y analizados un total de 31 documentos legislativos. La normativa revisada ofrece el marco legal necesario para analizar la inclusión de la EDCG en los centros educativos.

El procedimiento para la localización de documentos normativos fue el siguiente:

La localización de la normativa se realizó a través de los portales web de las distintas Administraciones educativas, extrayendo los documentos directamente desde los boletines oficiales correspondientes. Este método garantiza la actualización y fiabilidad de las fuentes normativas utilizadas en el análisis.

El análisis normativo se realizó a tres niveles con la ayuda del programa Atlas.ti:

- Análisis de las Leyes Orgánicas: el análisis comenzó con la LOMLOE y las leyes orgánicas previas, aplicando dos criterios de evaluación para valorar la integración y aplicabilidad de la Agenda 2030 en el sistema educativo:

- Presencia de la EDCG y la Agenda 2030 en las normativas educativas.
- Capacidad de desarrollo de estos elementos en los currículos educativos.
- Análisis de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas: posteriormente, se analizó la presencia de la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria. En particular, se revisaron el Real Decreto 157/2022, que regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, y el Real Decreto 217/2022, que regula las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. La revisión se centró en los elementos fundamentales de estas disposiciones generales, como los fines, principios, objetivos, orientaciones metodológicas, así como las competencias clave y específicas de las áreas de Primaria y las materias de Secundaria que contienen aspectos relacionados con la EDCG y la Agenda 2030.
- Análisis de los Decretos Autonómicos: finalmente, se revisaron los componentes curriculares de las 12 Comunidades Autónomas seleccionadas, con el objetivo de analizar las particularidades de las normativas en relación con la EDCG. El análisis comenzó con una lectura detallada de las normativas para extraer información relevante, y los criterios de evaluación fueron los siguientes:
 - Comparación entre los fines, principios generales y pedagógicos, objetivos, competencias clave y específicas de las normativas autonómicas y los Reales Decretos de enseñanzas mínimas.
 - Existencia o inexistencia de referencias a principios metodológicos, y cómo se especifican.
 - Aspectos relacionados con la sostenibilidad -ambiental, social y económica-.
 - Interdisciplinariedad y transversalización de los contenidos y metodologías de la EDCG.
 - Diferencias entre normativas que estén relacionadas con la EDCG.

Además, para profundizar en el análisis comparativo, se establecieron una serie de indicadores clave que definen la EDCG, extraídos del marco teórico y de la propia revisión de normativas. Estos indicadores permitieron realizar una contabilización y comparación de términos entre las diferentes Comunidades Autónomas, lo que permitió identificar la relevancia que cada una otorga a los temas vinculados a la EDCG y la Agenda 2030.

2.2.3. Revisión de planes de estudios universitarios.

Dentro de la investigación documental llevada a cabo en esta tesis, se realizó también una revisión de los planes de estudios correspondientes al Grado de Maestro/a en Educación Primaria y al Máster de Formación del Profesorado en Secundaria, en 11 universidades públicas de las 12 Comunidades Autónomas seleccionadas para el estudio. El objetivo de esta revisión fue analizar cómo se integran las competencias en sostenibilidad y la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en estos programas de formación docente.

Los planes de estudios y las guías docentes se obtuvieron directamente desde las páginas web institucionales de las universidades públicas seleccionadas. A pesar de que la Universidad Pública de Navarra (UPNA) formaba parte de la muestra inicial, no fue posible incluirla debido a la falta de acceso a las guías docentes del Máster y del Grado. No obstante, Navarra se mantuvo en el análisis legislativo y de buenas prácticas, pero fue excluida de la revisión de guías docentes.

En total, se revisaron, categorizaron y analizaron 139 guías docentes utilizando el software Atlas.ti.

Las fases del proceso de análisis fueron las siguientes:

- Selección de las asignaturas: el análisis se centró en las asignaturas obligatorias y de formación básica del primer curso tanto del Grado de Maestra o Maestro en Educación Primaria como del Máster de Formación del Profesorado. Estas asignaturas comunes fueron seleccionadas porque son cursadas por todo el alumnado para obtener su titulación, lo que garantiza una visión representativa de la formación impartida.
- Elementos clave para el análisis: el análisis de las guías docentes se centró en identificar la presencia de la sostenibilidad y la EDCG en tres elementos fundamentales:
 - Competencias: se revisaron las competencias generales y específicas que incluyen aspectos relacionados con la sostenibilidad y la EDCG.
 - Contenidos: se analizaron los contenidos temáticos de las asignaturas, prestando especial atención a aquellos que abordan la sostenibilidad y la EDCG.
 - Metodologías: se examinaron las metodologías docentes descritas en las guías, con el objetivo de identificar aquellas que promuevan el desarrollo de competencias vinculadas a la EDCG y la sostenibilidad.

Aunque inicialmente se planteó incluir también el análisis de los resultados de aprendizaje, se decidió enfocar el análisis en las competencias, contenidos y metodologías, ya que los resultados de aprendizaje estaban estrechamente vinculados a estos elementos.

Las universidades públicas que formaron parte de este análisis fueron:

- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
- Universidad de Cantabria (UC)
- Universidad de Extremadura (UNEX)
- Universidad de Málaga (UMA)
- Universidad de Murcia (UMU)
- Universidad de Zaragoza (UNIZAR)
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- Universidad de Santiago de Compostela (USC)
- Universidad de Valladolid (UVa)
- Universidad de Valencia (UV)

La secuencia definida para realizar el análisis documental fue la siguiente:

- Análisis de competencias en sostenibilidad: el primer paso fue examinar cómo las competencias en sostenibilidad establecidas en normativas como la Orden EDU/3498/2011, la Orden ECI/3857/2007, y el Real Decreto 822/2021 se reflejan en las guías docentes de las universidades analizadas. El objetivo era medir el grado de adherencia de estas competencias a los marcos normativos vigentes, destacando coincidencias y diferencias en su implementación en cada universidad.
- Competencias adicionales en sostenibilidad: en segundo lugar, se analizaron las competencias en sostenibilidad que las universidades han añadido por iniciativa propia, más allá de lo estipulado en la normativa estatal. En este punto, se puso especial énfasis en cómo cada institución o docente incorpora competencias adicionales, adaptándolas a sus contextos locales, necesidades institucionales o estrategias educativas.

- Análisis de metodologías: se examinaron las metodologías empleadas en las asignaturas revisadas, evaluando en qué medida las estrategias educativas mencionadas promueven el desarrollo de competencias relacionadas con la

sostenibilidad y la EDCG. Se prestó atención a enfoques metodológicos activos y participativos, como el Aprendizaje basado en Proyectos, el trabajo cooperativo, o el Aprendizaje-Servicio.

- Análisis de contenidos: por último, se revisaron los contenidos presentes en las asignaturas, identificando aquellos temas que promuevan una educación orientada al desarrollo sostenible y a la ciudadanía global. Este análisis permitió verificar si las guías docentes abordan de manera explícita o implícita los desafíos globales y las soluciones vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

2.3. Investigación empírica.

La investigación empírica se caracteriza por la obtención de datos a partir de la observación directa, la experimentación o la experiencia. A través de este enfoque, las personas investigadoras pueden recoger información del entorno real y generar conocimiento sobre fenómenos observables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). En este estudio, se sigue una metodología empírica de corte cualitativo, donde se busca comprender la experiencia subjetiva de los y las participantes a través de la recolección de testimonios y datos descriptivos. Para ello, se emplea el estudio de casos como estrategia, ya que este método permite analizar en profundidad contextos específicos y fenómenos complejos en situaciones reales.

En este marco, se realizaron 26 entrevistas individuales y grupales de alrededor de una hora a 40 docentes de 25 centros educativos públicos que han sido premiados en convocatorias recientes del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo "Vicente Ferrer". Estas entrevistas permitieron recabar información valiosa sobre las prácticas educativas en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de 12 Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, País Vasco y Región de Murcia. Los testimonios recogidos fueron fundamentales para identificar y analizar buenas prácticas en la implementación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

2.3.1. El estudio de casos.

Es un proceso de investigación fundamental para el análisis de la realidad social, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. El uso de este método posibilita la comprensión de fenómenos complejos y de sus contextos, lo que lo convierte en uno de los procesos clave para desarrollar investigaciones cualitativas (Stake, 1995; Yin, 2009; Sandín, 2010).

Este enfoque resulta clave para examinar de manera exhaustiva un caso o situación concreta en un período breve. Sus características, presentadas en la tabla 15, lo hacen necesario para investigaciones orientadas hacia la toma de decisiones. Su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, su enfoque en personas, eventos o instituciones, así como su adaptabilidad y aplicabilidad a situaciones naturales, hace que sea el método seleccionado para responder a los objetivos de esta tesis (Stake, 1995; Latorre, Rincón y Arnal, 2005).

Tabla 15.

Características del estudio de casos.

Características del estudio de casos

- Particularista: Los estudios de casos se centran en un evento, situación, programa o fenómeno específico. El valor del caso radica tanto en lo que revela acerca del fenómeno en cuestión como en lo que puede representar. Esta especificidad lo convierte

en un enfoque especialmente adecuado para abordar problemas prácticos, cuestiones o situaciones que surgen de la vida cotidiana.

- **Descriptivo:** El resultado final de un estudio de casos es una descripción rica y detallada del fenómeno investigado. Se pueden incluir diversas variables que ilustran su interacción, a menudo a lo largo del tiempo. La descripción generada tiende a ser principalmente cualitativa, proporcionando una imagen integral y profunda del fenómeno.
- **Heurístico:** Los estudios de casos permiten una mejor comprensión del fenómeno por parte de la persona lectora. Pueden llevar al descubrimiento de nuevos significados o confirmar conocimientos previos. A menudo, revelan relaciones y variables previamente desconocidas, lo que provoca un replanteamiento del fenómeno y genera nuevas perspectivas.
- **Inductivo:** Los estudios de casos se basan predominantemente en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis emergen directamente del análisis de los datos en su contexto. Aunque en algunos casos se pueden formular hipótesis preliminares, el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas es lo que caracteriza a los estudios de casos cualitativos.

Nota. Elaboración propia a partir de Pérez Serrano (1994).

2.3.2. Participantes en el estudio.

El muestreo es el proceso a través del cual se seleccionan situaciones, eventos, personas, lugares, momentos, etc. para su inclusión en la investigación (Tójar, 2006). En la investigación cualitativa, el muestreo se lleva a cabo de manera evolutiva, lo que significa que comienza con una selección inicial que se ajusta a medida que avanzamos en el proceso y conforme surgen datos relevantes (Tójar, 2006).

Una característica distintiva de la investigación cualitativa es la utilización del muestreo intencional o no probabilístico (Patton, 1990; Tójar 2006; Ruiz Olabuénaga, 2006; Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020) para la elección de participantes y escenarios. Su fundamento reside en seleccionar casos en función de la riqueza de la información que pueden proporcionar al estudio, en contraposición a criterios externos, como la selección aleatoria. Un/a participante o informante idóneo es aquel que posee el conocimiento y experiencia requeridos por la persona investigadora, cuenta con habilidades comunicativas, dispone del tiempo necesario y está dispuesto a colaborar en el estudio (Ruiz Olabuénaga, 2006; Latorre, Rincón y Arnal, 2005; Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020).

A la hora de llevar a cabo un muestreo intencional, se pueden seguir diversos métodos. En el caso de esta investigación se utilizaron los de: muestreo homogéneo, muestreo de caso típico y por criterio lógico (Tójar, 2006; Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020).

- **Muestreo homogéneo:** se enfoca en seleccionar participantes con características o experiencias similares, lo que facilita un estudio en profundidad de este grupo en concreto.
- **Muestreo de caso típico:** se enfoca en identificar los atributos más representativos de una realidad social específica. La selección del caso típico se fundamenta en datos adquiridos durante el proceso investigativo, como observaciones y opiniones de informantes clave.
- **Muestreo por criterio lógico:** consiste en reunir todos los casos disponibles que satisfacen algún criterio de relevancia para la investigación.

La selección de las personas participantes se ha realizado conforme a los criterios descritos. Estos se concretan para la presente investigación de la siguiente forma:

- Las y los informantes forman parte de experiencias de EDCG referentes a nivel nacional por estar vinculadas a la Red de Educadoras y Educadores para la Ciudadanía Global y/o al Premio Nacional de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global “Vicente Ferrer”.
- Cada informante desempeña su labor profesional en centros educativos públicos del Sistema Educativo Español.
- Cada participante dispone del conocimiento, experiencia, predisposición y disponibilidad necesaria para realizar la entrevista, de una duración de entre 40 minutos y 1 hora de tiempo.

En total, la muestra estuvo compuesta por 40 docentes -30 mujeres y 10 hombres- que desarrollan proyectos de EDCG en sus aulas -12 de ellos forman parte del equipo directivo y 2 del equipo de orientación- de 25 centros educativos repartidos por 12 de las 17 Comunidades Autónomas del territorio español, así como un centro español en Marruecos (tabla 16). En muchos de los casos -15 centros de 25-, las y los docentes entrevistados han sido galardonados en las últimas convocatorias del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”. Por lo que podemos afirmar que poseen el conocimiento y experiencia requeridos para la investigación.

El tamaño de la muestra se relaciona con el propósito del estudio, la técnica de recopilación de datos y la disponibilidad de casos ricos en información (Schumacher y McMillan, 1993). El proceso de muestreo concluyó, cuando ya no se obtuvo nueva información de las unidades de análisis. La redundancia o saturación de información se convirtió en el criterio primordial para dar por finalizado el muestreo (Tójar, 2006; Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020).

Tabla 16.

Participantes desagregados por CCAA.

Muestra participante completa

Comunidad Autónoma	Centros participantes	Profesorado entrevistado
Andalucía	3 centros	5 docentes -1 desempeña la jefatura de estudios-
Aragón	1 centro	1 docente – desempeña la dirección del centro-
Cantabria	1 centro	1 orientador/a de centro
Castilla y León	2 centros	2 docentes – ambos desempeñan la dirección del centro-
Cataluña	1 centro	1 docente
Comunidad de Madrid	1 centro	2 docentes
Comunidad Foral de Navarra	2 centros	5 docentes -1 desempeña la jefatura de estudios-
Comunidad Valenciana	6 centros	12 docentes -2 se hacen cargo de la jefatura de estudios y 1 de la dirección de sus centros-
Extremadura	2 centros	3 docentes -1 desempeña la jefatura de estudios-
Galicia	3 centros	3 docentes, 1 orientador/a – 2 ejercen la dirección del centro -
País Vasco	1 centro	2 docentes

Región de Murcia	1 centro	1 docente -ejerce la dirección del centro-
Marruecos (Centro Español)	1 centro	1 docente – desempeña la jefatura de estudios -
Total: 12 C.C.A.A	25 centros públicos	40 docentes -entre ellos 13 forman parte de los equipos directivos de los centros y 2 son orientadoras/es-

Nota. Elaboración propia (2024).

2.3.3. Técnica para la recogida de la información: la entrevista.

La entrevista se erige como la principal técnica para recopilar datos en la metodología cualitativa, adoptando la forma de un diálogo coloquial. Canales (2006, p.163) la describe como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Las entrevistas se dividen, como se ve en la tabla 17, en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Grinell y Unrau, 2011).

Tabla 17.

Modalidades de entrevista según su estructura

Modalidad	Características	Ventajas	Inconvenientes
Estructura cerrada	Las cuestiones y categorías de respuesta son predeterminadas. Las respuestas son fijas.	Análisis de datos sencillos. Respuestas directamente comparables. Pueden preguntarse muchas cuestiones en poco tiempo.	Los entrevistados deben ajustar sus experiencias y sentimientos a las categorías de la investigación. Puede percibirse como impersonal, irrelevante y mecánica.
Estructura abierta	La redacción y secuenciación de las preguntas está predeterminada. Todas las entrevistas constan de las mismas cuestiones básicas y en el mismo orden.	El entrevistado puede expresarse en su propio lenguaje. Informaciones completas en los temas propuestos. Facilita el análisis de la información.	Poca flexibilidad al entrevistar a los sujetos particulares y ante las circunstancias. La redacción estándar de las cuestiones puede limitar la naturalidad y relevancia de preguntas y respuestas.
No estructurada (informal)	Las cuestiones emergen del contexto inmediato y se formulan durante el curso natural del fenómeno. No hay predeterminación del tema ni de la redacción.	Relevancia de las cuestiones que surgen de la observación, la entrevista se ajusta a los individuos y a las circunstancias.	Diferente información recogida de diferentes personas a través de diferentes cuestiones. Menos sistemática. Dificultad en el análisis de la información.
Semiestructurada o dirigida	Se realiza un esbozo previo de los temas que serán abordados. El entrevistador decide la	El esbozo sistematiza la recogida de información. Se puede prevenir y subsanar los	Pueden ser omitidos aspectos relevantes. La flexibilidad del entrevistador al secuenciar

secuencia y redacción de las cuestiones durante el desarrollo de la entrevista	vacíos de la información recogida. La entrevista es familiar y situacional.	las cuestiones y formularlas motiva diferencias sustanciales en los entrevistados y, en consecuencia, las respuestas son menos comparables.
--	---	---

Nota. Elaboración propia a partir de Bartolomé y Sandín (2001).

En los estudios cualitativos, la entrevista en profundidad es comúnmente empleada, utilizando en su mayoría la modalidad de entrevista semiestructurada o semidirigida. Esta ha sido la modalidad seleccionada para este trabajo de tesis. Se caracteriza por los siguientes aspectos: su objetivo es obtener información sobre un tema específico; se busca precisión en la información recolectada y se tiene como meta capturar los significados que las personas informantes asignan a los temas en consideración. Es importante que la persona entrevistadora mantenga una actitud activa durante el proceso, dando seguimiento de manera constante e indagando de ser necesario para lograr una comprensión profunda del discurso de la persona entrevistada (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

La secuencia para las entrevistas llevadas a cabo en el marco de esta investigación, y que coincide con la estructura habitual, se detalla a continuación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014):

1. Primera fase: preparación. Corresponde al período previo a la entrevista, donde se planifican los aspectos organizativos, como los objetivos, la formulación de preguntas orientadoras y la convocatoria. Se adelanta el consentimiento informado según las prescripciones sobre responsabilidad en la investigación de la USC.
2. Segunda fase: apertura. Se desarrolla cuando se encuentran persona entrevistadora y entrevistada, en esta etapa se plantean los propósitos de la entrevista, se establece el tiempo de duración, se exponen los compromisos de confidencialidad por parte de la investigadora, se acepta expresamente el consentimiento informado y se solicita el permiso para grabar la conversación.
3. Tercera fase: desarrollo de la entrevista. Constituye el núcleo central de la entrevista, donde se intercambia información siguiendo las preguntas guía con flexibilidad. Durante esta etapa, la persona entrevistadora debe guiar el proceso obtener la información necesaria.
4. Cuarta fase: cierre. En este punto, es apropiado anticipar la conclusión de la entrevista para que la persona entrevistada reflexione sobre lo expresado y tenga la oportunidad de profundizar en temas o ideas no discutidas. Se sintetiza la conversación para destacar la información obtenida y, finalmente, se expresa agradecimiento a la persona entrevistada por su colaboración en el estudio.

2.3.3.1. Recomendaciones seguidas para el diseño y desarrollo de la entrevista semiestructurada.

Siguiendo las recomendaciones de Martínez (1998) estos han sido los criterios que se siguieron a la hora de llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas:

- Se elaboró un guion de entrevista con preguntas organizadas por ejes temáticos, tomando como referencia los objetivos del estudio y la literatura revisada.
- Se solicitó a las personas participantes que escogieran entornos cómodos que propiciaran el diálogo profundo, sin distracciones que obstaculizasen la conversación y la grabación.

- Se informó a las personas entrevistadas sobre los objetivos de la entrevista, su desarrollo y los términos de confidencialidad y protección de datos y se solicitó su consentimiento informado para el tratamiento de los datos y la grabación.
- Sólo se recopilaban los datos personales imprescindibles para los fines de la investigación, con el fin de contactar con cada informante para aclarar dudas de ser necesario y garantizando el anonimato en el proceso y en este informe final.
- Se mantuvo una actitud receptiva y empática ante los testimonios.
- Se siguió el guion de preguntas de manera que la persona entrevistada pudiera expresarse de manera libre y espontánea; se ajustó el orden y el contenido de las preguntas según el flujo de la entrevista.
- Se trató de no interrumpir el curso de pensamiento de la persona entrevistada, así como permitir que abordase temas adicionales que pudieran estar relacionados con las preguntas.
- De manera respetuosa y sin presión, se incentivó a los entrevistados y entrevistadas a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Algunas de las sugerencias que se siguieron para la elaboración de las preguntas del guion de entrevista, fueron las basadas en el trabajo de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013):

- Mantener la simplicidad: formular preguntas que sean breves y comprensibles, pero que estén en línea con el objetivo de la investigación.
- Garantizar la validez: asegurarse de que las preguntas estén diseñadas para recopilar indicadores relevantes a la exploración requerida.
- Unificación de la comprensión: plantear preguntas de modo que las personas entrevistadas las interpreten de manera uniforme.
- Adaptación al lenguaje oral: aunque las preguntas estén en por escrito, deben mantener la estructura del lenguaje hablado y no escrito.
- Enfocarse en un solo tema: cada pregunta debe dirigirse a un solo acontecimiento o tema.
- Evitar presuposiciones: asegurarse de que las preguntas no contengan supuestos implícitos.
- Alineación con la perspectiva del entrevistado: adecuar las preguntas a la percepción, conocimiento y perspectiva de la persona entrevistada.
- Neutralidad: evitar que las preguntas sugieran respuestas específicas.

En el contexto de una entrevista semiestructurada se deben tomar decisiones durante el proceso. Por ejemplo, las preguntas respondidas superficialmente o no respondidas fueron reformuladas en algún momento del proceso para garantizar la recogida uniforme de información. También se administró el tiempo adecuándolo a lo acordado previamente con los y las participantes, así como se trató de abordar todas las preguntas elaboradas. Además, la entrevistadora tuvo en cuenta su lenguaje no verbal y sus reacciones ante las respuestas y de esta manera evitar intimidar o limitar las declaraciones de la persona entrevistada (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

2.3.3.2. El guion de la entrevista.

Al inicio de las entrevistas, la persona investigadora se presenta, presenta la institución para la que trabaja, los objetivos de la investigación y del contacto para la entrevista. Recuerda también la necesidad de consentimiento informado para grabar y tomar notas, tal como indica el protocolo sobre responsabilidad y compromiso ético de la USC, también se asegura la protección y la confidencialidad de los datos (anexos 4 y 5). Tras esto, entabla conversación con la persona o personas entrevistadas. El guion diseñado

(anexo 3) para encaminar la entrevista para la recogida de información para esta tesis doctoral ha tomado como referencia otro instrumento de recogida de información similar, diseñado para la investigación «Por una educación transformadora y para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS» (actividad 2019-CL033) desarrollada por el Grupo de Investigación Tercera Xeración (GI-TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela para Movimiento para la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global del que formaban parte Alboan (Coord.), InteRed, Oxfam Intermón e Entreculturas y que fue financiado por la convocatoria de Convenios de AECID de 2018¹ (Longueira et al., 2022).

El guion se organizó en seis bloques principales. Los dos primeros bloques, están destinados a construir los perfiles del profesorado participante en la muestra, así como de los centros en los que se desarrolla su función docente y práctica de EDCG. Esto permite consolidar la idea de la variedad de perfiles docentes y centros en los que se propician las experiencias de EDCG que se dan actualmente en el territorio español. Siguiendo a la información recogida en estos dos primeros bloques, en el tercero se trata de indagar sobre la vinculación del o de la docente con la EDCG, con el objetivo de conocer cómo llegó a ella y qué les motivó a tratar de implementarla en su desempeño profesional. Esta información aporta gran valor de datos a la muestra, ofreciendo información sobre la realidad formativa de estos y estas docentes y de sus principales alicientes para diseñar este tipo de proyectos.

El cuarto bloque de preguntas se centra en indagar acerca de la práctica educativa en EDCG. Con este conjunto de preguntas se pudo conocer los proyectos desarrollados, la importancia que se les atribuye en el Proyecto Educativo de Centro, su relación con el currículum y con la Agenda 2030, así como el nivel de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en los mismos: dirección, claustro, familias y por supuesto, alumnado. Toda esta información, sistematizada en el capítulo de análisis de entrevistas, da respuesta a parte de los objetivos planteados para esta investigación, ofreciéndonos una serie de directrices que podrán motivar nuevas propuestas de intervención tanto en las aulas de los diferentes niveles educativos como en la formación inicial del profesorado, así como facilitar la inclusión de la EDCG en el marco normativo de la educación general.

En los últimos bloques, no se pudo obviar el estado de crisis sanitaria que se vivió en los años de realización de esta tesis doctoral. Por lo que, en las conversaciones con el profesorado, se les preguntó acerca de cómo se vivió esta crisis en sus centros educativos. Finalmente, hay que destacar, que todas estas cuestiones han sido diseñadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y adaptadas a la conversación y situación particular de cada proyecto, docente y centro participantes.

3. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.

En este apartado se detallan las técnicas y herramientas empleadas para el análisis de datos en todas las fases del proceso investigativo. Tanto en la investigación documental como en la investigación empírica, se recurrió al uso de programas informáticos de sistematización y análisis que facilitaron la organización, categorización y tratamiento de la información obtenida. Estas herramientas permitieron procesar y analizar los datos de forma sistematizada, favoreciendo la coherencia y fiabilidad en los resultados, tanto en la revisión de la normativa, los planes de estudios y resto de la documentación, así como en la interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas.

¹ Resolución de la Presidencia de la AECID, por la que se conceden subvenciones a las ONGD para la realización de convenios para el desarrollo, correspondientes al período 2018-2021. Recuperado de <https://www.aecid.gob.es/es/convocatoria2018>. Más información sobre la convocatoria: <https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=265>

3.1. Análisis de datos cualitativos.

El análisis de datos cualitativos involucra el empleo de una secuencia de pasos, métodos y técnicas después de recolectar información. La etapa de análisis de datos puede ser definida como el proceso de investigación en el cual la recolección, ordenación, estudio e interpretación de los datos ocurre de manera simultánea (Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020).

A pesar de que diversas tradiciones dentro de la metodología cualitativa presentan diferentes enfoques de análisis, la mayoría de los expertos describen cuatro modalidades principales (Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020):

- **Inductivo:** se deriva de los datos, partiendo de las observaciones. Las categorías conceptuales organizadoras se originan a partir de la información y no se basan en categorías predefinidas. Las unidades o segmentos de análisis se extraen de los datos debido a su significado. El propósito del análisis es encontrar patrones y categorías, no confirmar hipótesis.
- **Generativo:** se enfoca en la creación de teorías en lugar de ponerlas a prueba. El objetivo es generar hipótesis y teorías fundamentadas a partir de categorías y teorías sustantivas.
- **Constructivista:** las unidades de análisis se derivan de la observación y descripción, a través de procesos de reconfiguración y abstracción.
- **Émico:** utiliza las categorías que las personas emplean para conceptualizar sus experiencias y percepciones del mundo, incorporando su simbolismo, lenguaje y categorías, para explicar su entendimiento de la situación.

En el caso de esta tesis doctoral, la modalidad seguida para la investigación documental y empírica ha sido la generativa y constructivista, partiendo de unas categorías o códigos preestablecidos y readaptando/rehaciendo algunos otros según el proceso de análisis se desarrollaba.

Por lo tanto, los propósitos centrales del análisis cualitativo y desarrollados en esta investigación son (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014): explorar los datos; imponerles una estructura -organizándolos en unidades y categorías-; describir las experiencias de los y las participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; reconstruir hechos e historias; vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada de los datos.

3.2. Técnicas de análisis.

Tanto Tójar (2006) como Sabariego, Vilà y Sandín (2014) conciben el análisis cualitativo de datos como una serie de tareas interconectadas que se relacionan entre sí. Dichas tareas son:

- **Reducción de datos:** este proceso consiste en seleccionar, enfocar y abstraer los datos en unidades centrales de significado, conocidas como categorías, basándose en criterios temáticos específicos. Es un aspecto fundamental del análisis cualitativo, que implica identificar temas comunes o agrupaciones conceptuales. Las operaciones clave incluyen la categorización, que divide y simplifica el contenido en unidades según áreas de significado, y la codificación, que asigna un código a cada unidad, representando la categoría a la que pertenece.

- Organización y transformación de los datos: después de la recolección, es importante presentar la información de forma gráfica y estructurada, lo que facilita tanto la comprensión como el análisis de los datos.
- Extracción y verificación de conclusiones: el desarrollo de conclusiones implica identificar patrones, regularidades y explicaciones, así como elaborar generalizaciones, tipologías y modelos. La verificación de las conclusiones requiere confirmar que estas reflejan los significados e interpretaciones proporcionadas por las personas participantes

3.2.1 Sistematización de los datos con Atlas.ti.

Los programas informáticos Atlas.ti, NVivo y MAXQUDA2 han sido diseñados específicamente, para imitar y superar los procedimientos manuales (Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020). Se trata de software de análisis de datos cualitativos. En concreto, las funciones que cumplen estos programas facilitan una adecuada gestión de la objetividad, la fiabilidad y la validez en la investigación cualitativa (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014; Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020). Ayudan a mejorar los siguientes procesos:

- Tareas mecánicas manuales de organización y almacenamiento de información. Estas tareas permiten introducir documentos de la investigación; fundamentalmente, se incluyen textos de la observación o las entrevistas, además de otros tipos de documentos.
- Identificar fragmentos, codificar y recodificar. Los programas permiten marcar fragmentos de textos, codificarlos y recodificarlos durante el desarrollo de un índice o sistema organizador.
- Codificación múltiple. Permiten asignar varios códigos a un mismo fragmento de texto. Los programas actuales prácticamente permiten una ilimitada combinación y asignación de códigos.
- Registro de relaciones. La mayoría de los programas pueden ofrecer lo que se denomina data linking, esto es, registro de conexiones entre, por ejemplo, un texto específico y el código, o entre códigos, o asignar memos -anotaciones- a códigos o textos.
- Búsqueda y recuperación de fragmentos. Permite la recuperación simultánea de los fragmentos codificados en varios documentos. Algo que manualmente se debería hacer de forma lineal inspeccionando los textos.
- Búsqueda booleana. Los programas permiten la búsqueda de fragmentos que responden a una determinada combinación de códigos.

Para este trabajo de tesis se ha elegido el software Atlas.ti, con el fin de que facilite la labor que supone el análisis de un número elevado de documentos, así como para contribuir a que los datos sean trabajados desde unos criterios básicos de objetividad, fiabilidad y validez. Este software está especializado en el análisis cualitativo de datos y permite: extraer, categorizar y vincular segmentos de datos desde diversos documentos. Basándose en su análisis, el software ayuda a describir patrones. La unidad hermenéutica es la estructura que contiene los datos y operaciones que realizamos. Esta contiene: documentos primarios, quotations, codes, memos, familias y networks (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014):

En el caso de esta investigación, los pasos que se siguieron para el análisis cualitativo de la información mediante el programa Atlas.ti fueron los siguientes (Sabariego, Vilà y Sandín, 2014):

1. Creación de proyectos de trabajo o unidades hermenéuticas asociando los ficheros de datos -documentos primarios- que pueden ser texto, gráfico o audio. En este

caso concreto, se crearon tres proyectos diferenciados: uno para la revisión legislativa, otro para la revisión de los planes de estudios y un último para el análisis de las entrevistas.

Figura 1.

Proyectos creados en Atlas.ti para la realización del análisis.

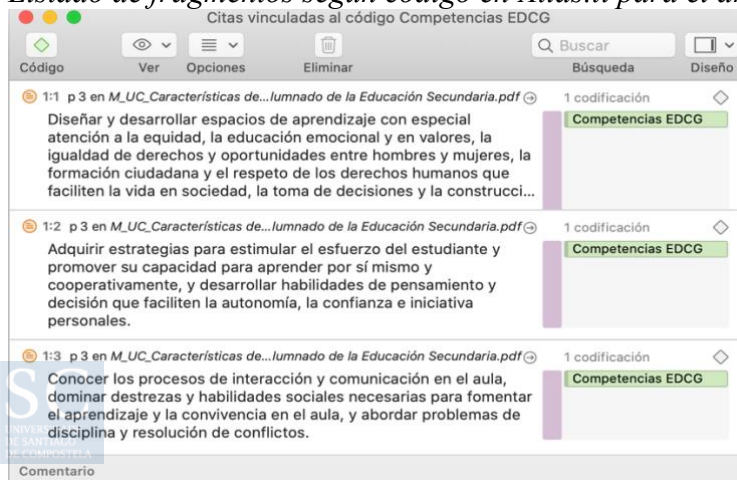


Nota. Banco de imágenes personal; extraída a partir del programa Atlas.ti (2024).

2. Asignación de códigos, anotaciones y reflexiones -memos-. En el caso de la revisión de los planes de estudios, los códigos utilizados fueron los de: competencias, metodología y contenidos en EDCG y en las entrevistas los códigos se especifican en la tabla X, a continuación.
3. Creación de informes o *reports*: datos cuantitativos, búsqueda de códigos y listados de fragmentos según código. Se utilizaron estas herramientas tanto para la contabilización de términos en la revisión legislativa como para observar los listados de fragmentos según código para el análisis de los planes de estudios y de las entrevistas.

Figura 2.

Listado de fragmentos según código en Atlas.ti para el análisis.



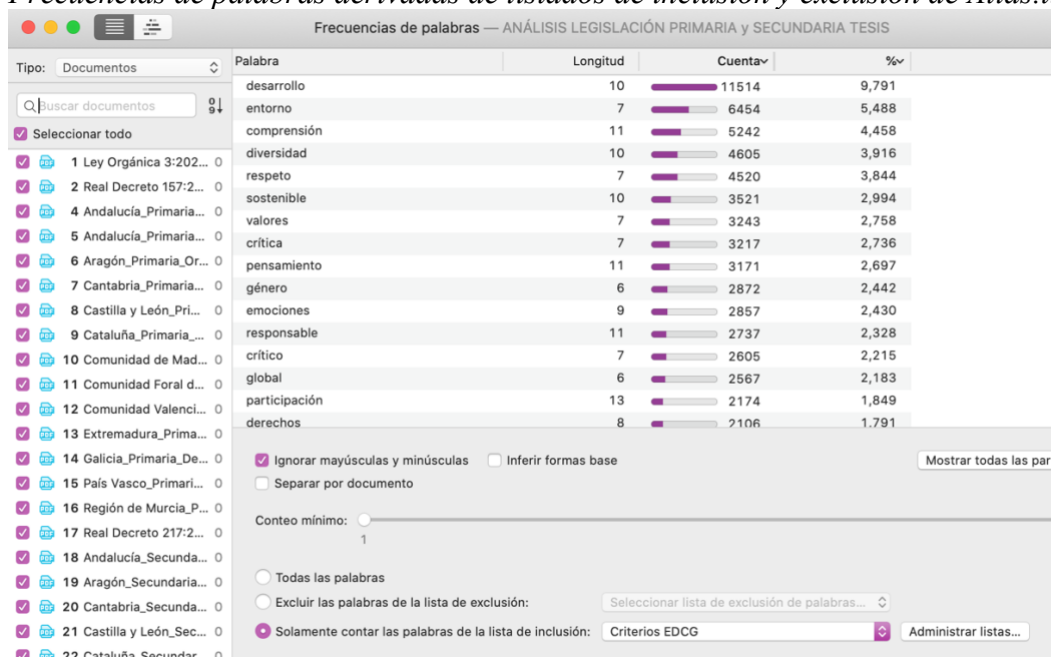
US
UNIVERSIDAD
DE SALVADORE
DE CIENCIAS

Nota. Banco de imágenes personal; extraída a partir del programa Atlas.ti (2024).

A continuación, se especifican los códigos utilizados para el análisis de los proyectos, correspondientes a la revisión documental de los planes de estudios universitarios, y a la codificación de las entrevistas. Para la revisión legislativa se utilizaron otras herramientas del software Atlas.ti, como la frecuencia de palabras y los listados de inclusión y exclusión.

Figura 3.

Frecuencias de palabras derivadas de listados de inclusión y exclusión de Atlas.ti.



Nota. Banco de imágenes personal; extraída a partir del programa Atlas.ti (2024).

Los códigos utilizados para el análisis de las guías docentes los planes de estudios universitarios se crearon siguiendo a los elementos clave seleccionados para el análisis: las competencias, los contenidos y las metodologías vinculadas a la EDCG. Finalmente, los resultados de aprendizaje no se añadieron al análisis aunque se realizara su codificación al observar que estaban estrechamente relacionados a las competencias, contenidos y metodologías.

Figura 4.

Códigos utilizados en Atlas.ti para el análisis de las guías docentes.



Nota. Banco de imágenes personal; extraída a partir del programa Atlas.ti (2024).

En la siguiente tabla se especifican los códigos utilizados para el análisis de las transcripciones de las entrevistas.

Tabla 18.

Códigos utilizados en Atlas.ti para el análisis de las entrevistas.

Códigos Atlas.ti
I. PERFIL PROFESIONAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Titulación de acceso a la función docente 2. Especialización 3. Materia/s o área/s que se imparte/n 4. Años de ejercicio/experiencia docente 5. Formación específica relacionada con la EDCG 6. Experiencia/vinculación personal con la EDCG
II. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto 2. Niveles educativos que imparte 3. Número total de alumnado 4. Número total de profesorado
III. EDCG EN EL CENTRO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acciones de EDCG desarrolladas 2. Aportaciones de la EDCG 3. Grado de integración en el centro 4. Inicios en la EDCG 5. Inserción en documentos de centro -PE, PGA, Plan Estratégico, etc.- 6. Papel de la dirección
IV. COMUNIDAD EDUCATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción del alumnado -desde la perspectiva del profesorado entrevistado- 2. Percepción de las familias -desde la perspectiva del profesorado entrevistado- 3. Percepción del resto del claustro -desde la perspectiva del profesorado entrevistado- 4. Relación con la comunidad
V. CONDICIONANTES EXTERNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación inicial 2. Formación permanente 3. Currículo 4. Relación con la Agenda 2030
VI. COVID-19
<ol style="list-style-type: none"> 1. Posibilidades de la temática en el marco de la EDCG 2. Aspectos emocionales
OBSERVACIONES

Nota. Elaboración propia (2024).

4. CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Los cuatro criterios que deben considerarse para calificar una investigación cualitativa como científica son: la credibilidad, la confirmabilidad, la aplicabilidad y la dependencia (Lincoln y Guba, 1985; Leininger, 1994). A continuación, se describe cómo este estudio, de corte cualitativo cumple con los criterios de rigor establecidos por estos autores (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014):

- **Credibilidad:** la credibilidad de este estudio se fundamenta en el valor de la verdad. El proceso de investigación se ha extendido durante un período prolongado, realizando entrevistas detalladas y transcribiéndolas para

asegurar la precisión en la recolección de los datos. Los datos han sido revisados en profundidad, permitiendo contrastar las creencias y las interpretaciones de la investigadora con múltiples fuentes, tales como los directores de esta tesis, la coordinadora de la estancia realizada y expertos que participaron en congresos nacionales e internacionales. La credibilidad se garantiza a través de estrategias como la triangulación de datos, la permanencia prolongada en el campo y la corroboración estructural, todas aplicadas en este estudio para obtener una comprensión profunda y precisa de las experiencias de los participantes.

- **Confirmabilidad:** la estrategia de confirmabilidad, o auditabilidad, busca que otros investigadores puedan examinar los datos y llegar a conclusiones similares. A lo largo del estudio, se ha proporcionado toda la información necesaria para que otro investigador/a pueda revisar los datos y extraer sus propias conclusiones, incluyendo una descripción detallada de los pasos seguidos, las fases de análisis, los instrumentos de recolección de datos, y las transcripciones fieles de las entrevistas. Para asegurar la confirmabilidad, es necesario minimizar los sesgos de la investigadora a través de la triangulación y la auditoría externa, estrategias empleadas en este estudio para asegurar la objetividad y neutralidad.
- **Aplicabilidad:** esta investigación cumple con el criterio de aplicabilidad, ya que proporciona una gran cantidad de datos descriptivos que permiten que otros investigadores repliquen el estudio en contextos similares. La transferencia de los hallazgos cualitativos no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, sino a que los hallazgos puedan aplicarse a otros contextos similares. En este caso, se documentaron explícitamente las decisiones tomadas durante la recopilación de datos, así como el tipo de muestreo empleado, para garantizar la aplicabilidad del estudio.
- **Dependencia o consistencia:** en relación con el criterio de dependencia, este estudio asegura la consistencia de los datos a través de una sistemática recolección y análisis de múltiples fuentes. Los datos fueron revisados por personas expertas en la materia para verificar la coherencia de los resultados presentados. La consistencia en estudios cualitativos implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores, quienes deben llegar a interpretaciones similares. Este estudio ha seguido estas recomendaciones, asegurando que los resultados puedan replicarse bajo condiciones similares.

Morse, Barret y Mayan (2002) proponen algunas estrategias de verificación complementarias a las de Guba y Lincoln (1985) tenidas en cuenta en el proceso de esta investigación con la finalidad de obtener la validez y confiabilidad necesarias para el estudio. Algunas de ellas -que en algunos casos ya se han ido explicando a lo largo del proceso de descripción de la recogida- han sido las siguientes:

- La congruencia entre la pregunta, los componentes del método escogido, la información recabada y el análisis de esta.
- La selección de las personas participantes que mejor representen, o tengan conocimiento del fenómeno o evento a investigar y de esta manera lograr la saturación de información efectiva. Esto significa que las personas informantes han ofrecido suficiente información similar para llegar a conclusiones.
- La interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial.

- El proceso no sólo debe generar conocimientos, sino contribuir a la solución de problemas relevantes. Objetivo principal de esta tesis doctoral.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Algunas instituciones, como la American Psychological Association (2020) o la USC con su protocolo de compromiso ético y de protección de datos han formulado pautas éticas para la investigación que involucra a personas. Estas normativas éticas han sido sintetizadas por varios autores, incluyendo Fox (1981) y Bisquerra (1989).

En el marco de esta investigación, se siguieron las condiciones necesarias para llevar a cabo una investigación ética, tal como se establece en la síntesis de Latorre, Rincón y Arnal (2005). Estas directrices, originalmente definidas por Fox (1981), se aplicaron de la siguiente manera:

1. Se informó adecuadamente a las personas participantes sobre los objetivos de la investigación y el propósito del uso de los datos recopilados, asegurando su total comprensión antes de su participación.
2. Las personas involucradas tuvieron conocimiento completo de la naturaleza de los instrumentos de recolección de datos y las circunstancias de la investigación antes de comenzar a participar.
3. Se garantizó que la participación en la investigación no tuviera efectos perjudiciales ni graves en los sujetos o su entorno. Los participantes fueron protegidos de incomodidades, amenazas o riesgos, tanto físicos como psicológicos.
4. Se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, cumpliendo estrictamente con las condiciones acordadas previamente, y garantizando el acceso a información detallada sobre el manejo de sus datos.
5. El diseño del instrumento y el entorno de investigación no exigieron comportamientos fuera de lo esperado en circunstancias normales, y la persona investigadora actuó con los más altos estándares éticos profesionales.
6. El entorno de investigación facilitó que las personas participantes obtuvieran beneficios de su involucramiento, manteniendo una comunicación bidireccional. Además, se ofreció a los participantes la posibilidad de recibir un resumen de los datos o un informe de los resultados de la investigación.

CONCLUSIONES.

En este capítulo se ha descrito el diseño metodológico desarrollado para responder al objetivo general y a los objetivos específicos de la tesis. Este diseño se ha estructurado teniendo en cuenta las características del ámbito de estudio, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), desde una perspectiva que combina modalidades de investigación documental y empírica. Estas modalidades han sido abordadas a través de un enfoque cualitativo, con apoyos puntuales en procedimientos cuantitativos que han tenido una relevancia anecdótica en el marco del estudio.

El desarrollo metodológico ha seguido diversas fases definidas para garantizar la coherencia y rigurosidad. Además, se han descrito los procesos de recogida, sistematización y análisis de cada una de las dimensiones que conforman este trabajo.

Todos los datos obtenidos fueron analizados mediante procedimientos de codificación a través de herramientas específicas como Atlas.ti, siguiendo las recomendaciones metodológicas de autores como Sabariego, Vilà y Sandín (2014).

Asimismo, el estudio se diseñó bajo criterios de rigor metodológico, atendiendo a principios como la credibilidad, la confirmabilidad, la aplicabilidad y la consistencia, en

línea con las directrices establecidas en la literatura científica. También se han seguido las pautas éticas formuladas por instituciones como la USC y la American Psychological Association (2020), que destacan la importancia del compromiso ético y la protección de datos en las investigaciones que involucran a personas. Estas normativas han sido complementadas con los aportes de otros autores.

Tomando como referencia lo descrito anteriormente, es importante señalar que también se ha tenido en cuenta la triangulación metodológica o el abordaje a través de métodos mixtos. En investigación social, triangular significa combinar distintas fuentes de datos, investigadores, teorías o métodos en el estudio de un fenómeno (Forni y De Grande, 2020). En este caso se ha trabajado con la revisión bibliográfica, que nos ha acercado a las voces de expertas/os en el tema, a su evolución y a las teorías más recientes, así como proyectos y materiales desarrollados. Por otro lado, se ha trabajado con la normativa en materia educativa -ley de educación y concreción curricular por CCAA-. También se han revisado los planes de estudios vigentes que constituyen el eje vertebral de la formación de futuras maestras/os y profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Por último, se ha recabado a través de entrevistas, experiencias e información de docentes en ejercicio que trabajan la EDCG en el aula.

Esta manera de abordar la investigación responde a la necesaria complementariedad metodológica, «un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento “educación”» (Tourrián, 2016, p.84).

CAPÍTULO III

REVISIÓN LEGISLATIVA EN CLAVE DE EDCG

“Un educar para la vida, que es un educar para un mundo en el que nada nos es ajeno”
(Gimeno Sacristán, 2005, p.15)

El 23 de julio de 2013, el Open Working Group (OWG) para los ODS de la Asamblea General de las Naciones Unidas destacó que la educación ocupa una posición central en el camino hacia la sostenibilidad (Negrín y Marrero, 2021). La educación es fundamental para el enriquecimiento humano a través del aprendizaje permanente, y contribuye a la inclusión y al logro de otros objetivos, como la igualdad de género, la salud, la justicia y la sostenibilidad social y medioambiental. Bajo esta perspectiva, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global emerge como un ámbito clave para formar a la ciudadanía en el logro de estos objetivos.

En este contexto influenciado por la Agenda 2030, se aprueba la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), esta incorpora la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o Mundial (EDCG) y los ODS de manera transversal en el sistema educativo (Negrín y Marrero, 2021; Martínez y Monzó, 2024).

La LOMLOE, por lo tanto, da un salto cualitativo en el proceso de integración de la dimensión ecosocial en los currículos del sistema educativo español, algo que aparece reflejado tanto en el cuerpo de la Ley Orgánica como de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas en los que se incorporan las competencias para la sostenibilidad, de forma transversal, en todas las etapas educativas.

El objetivo de este capítulo es analizar como la LOMLOE introduce en el sistema educativo español la Educación para la Ciudadanía Global o Mundial y la Agenda 2030. Para esto se realizó una revisión pormenorizada de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de los Reales Decretos en vigor y de los componentes curriculares de la concreción normativa curricular de 12 Comunidades Autónomas (CCAA): Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, País Vasco y Región de Murcia. La selección de estas CCAA responde a la necesidad de coherencia con el resto de la investigación que se lleva a cabo sobre EDCG en la tesis doctoral.

La localización de la normativa se ha hecho a partir de los portales de las diferentes Administraciones educativas y la descarga desde los boletines oficiales.

Se ha trabajado sobre dos variables iniciales: presencia de la EDCG y Agenda 2030 en las normativas y capacidad de desarrollo de la EDCG y Agenda 2030 en el currículo actual.

1. NORMATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA PRESENTE EN EL ANÁLISIS.

La normativa analizada en este capítulo está compuesta por las últimas Leyes Orgánicas de educación, los Reales Decretos por los que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la Educación Secundaria, así como los Decretos y Órdenes que establecen el currículo de Educación Primaria y Secundaria de las Comunidades Autónomas seleccionadas para los capítulos de esta tesis. Toda esta normativa se encuentra en la tabla a continuación:

Tabla 19.*Normativa Estatal y Autonómica utilizada para el análisis.*

Normativa Estatal	
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf	
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf	
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264	
Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296	
Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975	
Comunidades Autónomas	Normativa EP por Administraciones Educativas
Andalucía	Decreto 181/2020, de 10 de noviembre por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 16-11-2020). https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto181-2020ModificaDecretoPrimaria.pdf
	Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto97-2015EducacionPrimaria.pdf
Aragón	Orden ECD/112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. https://educa.aragon.es/documents/20126/2789386/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/ed5f22ef-d5f8-8eef-8e86-b9e711267ace?t=1661501241252
Cantabria	Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267
Castilla y León	Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf
Cataluña	Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. https://www.campuseducacion.com/blog/wp-

	content/uploads/2022/10/Curriculo-LOMLOE-enseñanzas-basicas-Cataluna.pdf
Comunidad de Madrid	Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. https://n9.cl/n43z4
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54950
Comunidad Valenciana	Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de Educación Primaria. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
Extremadura	Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1510o/22040159C.pdf
Galicia	Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/
Región de Murcia	Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html
Comunidades Autónomas	Normativa ESO por Administraciones Educativas
Andalucía	Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto102-2023EducacionSecundariaObligatoria.pdf
Aragón	Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. https://n9.cl/5kpy2
Cantabria	Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886
Castilla y León	Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf
Cataluña	Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. https://www.campuseducacion.com/blog/wp-

content/uploads/2022/10/Curriculo-LOMLOE-enseñanzas-basicas-Cataluna.pdf

Comunidad de Madrid	Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. https://n9.cl/uhtd
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54997
Comunidad Valenciana	Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
Extremadura	Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040165C.pdf
Galicia	Decreto 117/2023, de 27 de julio por el que se modifica el DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230803/AnuncioG0655-280723-0007_es.html Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-confich/es/
Región de Murcia	Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/12/7/235/dof/spa/html

Nota. Elaboración propia (2024)

2. LA AGENDA 2030 Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA LOMLOE.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), revoca los términos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La Ley se estructura en un artículo único de modificación de la LOE, que incluye noventa y nueve apartados, en cada uno de los cuales se modifican parcialmente o se da nueva redacción a setenta y siete artículos de la LOE, diecinueve disposiciones adicionales y tres disposiciones finales. La LOMLOE incorpora, además, ocho disposiciones adicionales, cinco transitorias que regulan distintos aspectos del periodo de implantación, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales relativas al desarrollo reglamentario, el calendario de implantación y la entrada en vigor.

Esta Ley, plantea una reforma del sistema educativo alrededor de cinco enfoques. Los enfoques que aparecen explicitados en el preámbulo de la Ley Orgánica hacen referencia a los siguientes temas (LOMLOE, 2020; Gil y Vilches, 2019; Barreiro, 2020; Álvarez Vélez, 2021; Saíz, 2022, Negrín y Marrero, 2021 y Martínez y Monzó, 2024):

- Los derechos de la infancia: la LOMLOE sitúa los derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema educativo, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). Esto implica reconocer el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de estos derechos.
- La igualdad de género: la ley impulsa la igualdad de género mediante la coeducación y fomenta el aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en todas las etapas educativas. Además, se enfoca en la prevención de la violencia de género y respeto a la diversidad afectivo-sexual.
- La personalización del aprendizaje: la LOMLOE plantea un enfoque transversal orientado a garantizar el éxito educativo de todo el alumnado a través de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y la personalización del aprendizaje.
- La Educación para el Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial: esta reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, conforme la Agenda 2030, integrando estos conceptos en los planes y programas educativos para todas las etapas de la enseñanza obligatoria. Esto incluye educación para la paz, Derechos Humanos, comprensión internacional, educación intercultural y educación para la transición ecológica.
- La competencia digital: la ley concede un papel central al desarrollo de la competencia digital del alumnado en todas las etapas educativas. Se abordan tanto contenidos específicos como perspectivas transversales, haciendo hincapié en la brecha digital y de género.
- La equidad e inclusión: la LOMLOE refuerza la equidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo mediante una educación comprensiva. Esto se alinea con el derecho a la educación inclusiva como derecho humano, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, asegurando que este derecho llegue a las personas en situación de mayor vulnerabilidad.
- El bienestar individual y colectivo: la ley responde a la demanda de la ciudadanía por un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de la juventud.

En el preámbulo de la LOMLOE, por lo tanto, ya se reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, destacándola como un enfoque sobre el que reformar el sistema educativo. Así como se destaca la necesidad de transversalizarla en los planes y programas educativos de la Educación Primaria y Secundaria definiendo sus posibles aportaciones de la siguiente manera:

En cuarto lugar, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo -tanto en el ámbito local como mundial- a la hora de afrontar y resolver problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la

paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.

Además de en el preámbulo, existen varios artículos y disposiciones que hacen referencia a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial:

- Artículo 1. Principios -al que se añaden nuevos párrafos entre ellos el “r”- que dice lo siguiente:

“r) La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica.”

- Artículo 2. Fines -al que se añaden varios párrafos y se modifican otros-, en relación directa a la EDCG se encuentra, por ejemplo, el “e”:

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

- Artículo 18. Organización -referente a las áreas en que se organiza la Educación Primaria-:

3. A las áreas incluidas en el apartado anterior, se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos. En esta área se incluirán contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

- Artículo 19. Principios pedagógicos:

2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales y que promuevan la autonomía y la reflexión.

- Artículo 25. Organización del cuarto curso de educación secundaria obligatoria -también existen referencias a la Educación para el Desarrollo Sostenible en los niveles de bachillerato y educación para adultos, los cuales no se añadirán actualmente a este análisis pero que es necesario puntualizar-:

7. En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

- Artículo 110. Accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno -es un artículo modificado con dos nuevos párrafos dedicados exclusivamente a la sostenibilidad y a las relaciones con el entorno-:
 3. Con el fin de promover una cultura de la sostenibilidad ambiental y de la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad, las Administraciones educativas favorecerán, en coordinación con las instituciones y organizaciones de su entorno, la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del cambio climático. Asimismo, garantizarán los caminos escolares seguros y promoverán desplazamientos sostenibles en los diferentes ámbitos territoriales, como fuente de experiencia y aprendizaje vital.
 4. Los centros, como espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria.
- Artículo 112. Proyecto educativo -incluye el tratamiento transversal de la sostenibilidad en los proyectos educativos de centro-:
 1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos.
- Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

[...]El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2. e) de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.
- Disposición adicional sexta. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial:

Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

U 3. COMPARATIVA LOE (2006), LOMCE (2013) Y LOMLOE (2020) EN TÉRMINOS VINCULADOS A LA EDCG Y AGENDA 2030.

El desarrollo de esta tesis doctoral, que comenzó en 2019, vivió el cambio y transición de una a otra ley educativa, pudiendo observar de primera mano los cambios en la legislación

actual vinculados al tema de investigación: la Educación para la Ciudadanía Global o Mundial y la introducción en la normativa del sistema educativo español de la Agenda 2030. El profesorado participante en la muestra del (CAPÍTULO X) de esta investigación también vivió este cambio, por lo que es interesante reflejar algunas de las diferencias existentes entre la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) para de esta manera tener una visión más completa de la información que ofreció este profesorado y tener la posibilidad de comparar verídicamente toda la información obtenida.

Siguiendo la línea iniciada en el apartado anterior de análisis de la LOMLOE, Negrín y Marrero (2021), realizaron un trabajo de contabilización de términos y comparativa entre legislaciones para observar hasta qué punto se incorporó el tema objeto de estudio en esta última Ley Orgánica, una aproximación de su trabajo que contribuye con información de relevancia a este apartado es la siguiente. Los autores de este trabajo muestran que:

- El término “Agenda 2030” se recoge en siete ocasiones: preámbulo y en las disposiciones adicionales cuarta, quinta y sexta.
- El término “cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible” se recoge en tres ocasiones: preámbulo y disposiciones adicionales cuarta y sexta.
- El término “Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial” se recoge este término nueve veces entre el preámbulo, la modificación de los artículos 18 y 25 de la LOE y la disposición adicional sexta.
- El término “desarrollo sostenible”, excluyendo el término anterior, está incluido en la Ley en 12 ocasiones: en el preámbulo y en las modificaciones de los artículos de la LOE 18, 19, 33, 42, 66 y 121.
- El término “educación para la salud”, está recogido en la LOMLOE en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 14, 19, 24 y 25. Como promoción de la salud en el ámbito educativo, se cita en una sola ocasión -preámbulo-, mientras que el adjetivo saludable ha sido citado hasta en once ocasiones -preámbulo y las modificaciones introducidas en los artículos 17, 22, 33, 66, 127 y disposición adicional 46 de la LOE-.
- El término “ambiente” se recoge a través de los términos sostenibilidad ambiental, sostenibilidad medioambiental, medio ambiente, condiciones ambientales, riesgos medioambientales y crisis ambientales hasta en 12 ocasiones: preámbulo, en los artículos modificados de la LOE 1,2, 23, 42, 66, 110 y la disposición final 4ª de la LOMLOE. El término “Educación Ambiental”, según los autores (Negrín y Marrero, 2021) no está recogido en esta modificación de la LOE pues parece ser entendida en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y en la educación para la transición ecológica.
- El término “educación para la transición ecológica” está recogido en la LOMLOE dos veces: preámbulo y la nueva redacción del artículo 1 de la LOE.
- El término “cambio climático” se recoge en cuatro ocasiones en el preámbulo y la nueva redacción de los artículos 33, 66 y 111 de la LOE.
- El término “consumo responsable” está recogido en cinco ocasiones: preámbulo, en los artículos modificados de la LOE 14, 19 y 33 y en su disposición final 4ª.
- El término “igualdad de género” aparece en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 13, 18, 19, 24 y 25 de la LOE.
- Y el término “igualdad efectiva de mujeres y hombres” aparece en cinco apartados de la LOMLOE: preámbulo y los artículos 1, 42 y 127 y disposición adicional 25ª de la LOE.
- El término “coeducación”: aparece en tres ocasiones, en el preámbulo y en los artículos 1 y disposición adicional vigesimoquinta.

Continuando con la información proporcionada por Negrín y Marrero (2021) y verificada para esta investigación a través de los documentos oficiales, se observa la evolución en la integración de los enfoques de la Agenda 2030 desde las legislaciones predecesoras a la legislación vigente. En los textos originales de la LOE y la LOMCE, términos como igualdad de género, cambio climático, educación para la salud o transición ecológica no estaban presentes. La LOE mencionaba los términos “consumo” o “desarrollo sostenible” en una ocasión y el término “ambiente” en cinco ocasiones. En contraste, la LOMCE no incluyó ninguno de estos términos, además, en esta última el término “sostenibilidad” se refería exclusivamente a la viabilidad económica del sistema. La “igualdad efectiva entre hombres y mujeres” se mencionaba en el artículo 1 y en la disposición adicional 25ª de la LOE, y fue ampliada en la LOMLOE, así como el término coeducación que en la LOE aparecía solo en una ocasión, en la LOMCE no aparecía y en la LOMLOE aparece en tres ocasiones. La LOMCE incluyó este término en las modificaciones de los artículos 1, 40, y 127. La Disposición Final 2ª de la LOE, que modificaba la LOE en lo relativo a la igualdad entre mujeres y hombres en los centros privados y concertados, no ha cambiado sustancialmente, salvo por adaptaciones terminológicas en la LOMCE y la LOMLOE. Algunos de estos términos se tradujeron a indicadores -un solo término- para realizar este análisis también desde el Atlas.ti, programa de análisis de datos utilizado para la realización de distintos apartados de esta tesis doctoral, de este, se extrajo la siguiente tabla que responde a la revisión que se acaba de realizar:

Tabla 20.

Indicadores clave que reflejan la aparición de la EDCG en las Leyes Orgánicas desde la LOE a la actualidad.

Indicador	Número de veces que aparece		
	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
ecológica	0	0	2
climático	0	0	4
coeducación	1	0	3
consumo	1	0	5
sostenibilidad	0	1	8
ambiente	0	1	8
sostenible	1	3	24

Nota. Elaboración propia (2024).

Analizando el preámbulo y el articulado de la LOMLOE en relación con los términos mencionados y la implantación de los ODS de la Agenda 2030 en el sistema educativo, se puede concluir que la modificación de la LOE refleja el espíritu de esta y de la EDCG. En resumen, la LOMLOE representa un avance cualitativo respecto a la normativa anterior. No solo busca mejorar la calidad educativa y formativa, sino también afrontar los desafíos contemporáneos, respondiendo a las demandas sociales y cumpliendo con los compromisos que España y los otros 192 Estados miembros de la ONU firmaron con relación a aspectos clave como el desarrollo sostenible, el cuidado del medio ambiente, la competencia digital, la cooperación internacional, la igualdad y la justicia social.

4. PRESENCIA DE LA EDCG EN LOS REALES DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS.

Una vez analizadas las Leyes Orgánicas en términos de EDCG y Agenda 2030, se puede afirmar que existe una progresión hacia la integración paulatina de esta en los currículos educativos. Parece interesante ir un paso más allá y acudir a los Reales Decretos de enseñanzas mínimas como referentes en torno al establecimiento de los currículos

básicos. En este caso este apartado se centra en aquellos que interpelan directamente a esta investigación: el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Este análisis se centrará en los elementos vinculados a las Disposiciones generales de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas -fines, principios, objetivos, orientaciones metodológicas, áreas o asignaturas, etc.-, así como las competencias clave y las competencias específicas de las áreas -Educación Primaria- y las materias -Educación Secundaria- que tienen relación directa con la EDCG y la Agenda 2030. Tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria las competencias específicas van acompañadas de criterios de evaluación y saberes básicos que desgranar la información de la competencia asociada. Para que el análisis no se haga demasiado extenso, los criterios de evaluación y saberes básicos no van a aparecer de manera explícita. Pero es necesario informar de que cada una de las competencias se completan de estos elementos en la normativa.

A continuación, en las tablas, se ordena la información obtenida de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas vinculada directamente a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global -o Mundial- y a la Agenda 2030:

- En los “Fines”:

Tabla 21.

Fines de la educación relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los del estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.	La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motor; desarrollar y consolidar los hábitos de estudio y de trabajo, así como hábitos de vida saludables, preparándolos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral; y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos y ciudadanas.

Nota. Elaboración propia (2024).

- En los “Principios pedagógicos”:

Tabla 22.

Principios pedagógicos relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
5. De igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable	4. Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas,

y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

6. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores.

7. Se potenciará el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.

9. Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la reflexión y la responsabilidad.

reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

Nota. Elaboración propia (2024).

- En los “Objetivos”:

Tabla 23.

Objetivos de las etapas relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática,

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

f) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el

consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Nota. Elaboración propia (2024).

- En las “Áreas/Asignaturas”:

Tabla 24.

Novedades en las Áreas y Asignaturas relacionados con la EDCG en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 8. Áreas.

2. A las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Artículo 10. Educación en Valores Cívicos y Éticos.

En algún curso de la etapa todo el alumnado cursará la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Nota. Elaboración propia (2024).

- En los Artículos destinados a la autonomía de los centros aparecen aspectos organizativos como la “coordinación entre etapas” y la posibilidad de “trabajo por ámbitos”, aspectos que, para la gestión de un centro, favorece el establecimiento de medidas que impulsan la EDCG:

Tabla 25.

Autonomía de los centros con contenido relacionado con la EDCG en los Reales Decretos Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 21. Autonomía de los centros.

6. En el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o ámbitos, en los términos que establezcan las administraciones educativa y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni conlleve la imposición de aportaciones a las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales o de exigencias para las administraciones educativas.

Artículo 26. Autonomía de los centros.

3. Los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas organizativas o de atención a la diversidad más adecuadas a las características de su alumnado. Como parte de estas medidas, podrán establecer organizaciones didácticas que impliquen impartir conjuntamente diferentes materias de un mismo ámbito, de acuerdo con su proyecto educativo y en los términos que dispongan las administraciones educativas.

7. Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas desde la Educación Infantil a la Educación Primaria y desde esta a la Educación Secundaria Obligatoria, las administraciones educativas y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas.

6. En el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de materias o ámbitos, en los términos que establezcan las administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni se

impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las administraciones educativas.

Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, y desde esta a la Educación Secundaria Postobligatoria, las administraciones educativas y los centros establecerán mecanismos para favorecer la coordinación entre las diferentes etapas.

Nota. Elaboración propia (2024).

Y ambos comparten el “Anexo I: Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica” que dice lo siguiente:

[...]En el Perfil -de salida-, las competencias clave de la Recomendación europea se han vinculado con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI a los que el alumnado va a verse confrontado y ante los que necesitará desplegar esas mismas competencias clave. Del mismo modo, se han incorporado también los retos recogidos en el documento Key Drivers of Curricula in the 21st. Century de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. [...] Se quiere garantizar que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de salida sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida:

-Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.

-Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.

-Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo responsabilidad personal y social en el cuidado propio y de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.

-Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.

-Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.

-Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.



En las siguientes tablas, se seleccionan aquellas competencias clave y específicas que poseen rasgos propios de la EDCG y se desglosan por áreas y materias:

Tabla 26.

EDCG y Agenda 2030 en las Competencias del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de Educación Primaria.

EDCG y AGENDA 2030 en el Real Decreto 157/2022	
Competencias Clave con Descriptores operativos - Educación Primaria-	<p>Competencia en comunicación lingüística (CCL):</p> <p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz, sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.</p> <p>Competencia plurilingüe (CP):</p> <p>CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.</p> <p>Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM):</p> <p>STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud u preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.</p> <p>Competencia digital (CD):</p> <p>CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):</p> <p>CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.</p> <p>CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.</p> <p>Competencia ciudadana (CC):</p> <p>CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.</p> <p>CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</p> <p>CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.</p> <p>CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.</p> <p>Competencia emprendedora (CE):</p> <p>CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.</p>

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC):
CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.

EDCG y AGENDA 2030 en las competencias específicas de las Áreas de Educación Primaria del Real Decreto

Área de	Descripción del área:
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	<p>Los retos del siglo XXI demandan que nuestro sistema educativo proporcione las herramientas para que el alumnado pueda desarrollar su proyecto vital con garantías de éxito. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se concibe como un ámbito con el objetivo de que niños y niñas lleguen a ser personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y puedan transformarlo, de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos.</p> <p>Competencias específicas:</p> <p>6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado u la protección de las personas y del planeta.</p> <p>8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.</p> <p>9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.</p>

Área de	Descripción del área:
Educación Artística	<p>[...] Desde esta área se aprenden los mecanismos que contribuyen al desarrollo de las distintas capacidades artísticas del alumnado, que influyen directamente en su formación integral y le permiten acercarse al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, incorporando la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género. Al mismo tiempo, la Educación Artística ofrece al alumnado la posibilidad de iniciarse en la creación de sus propias propuestas y desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad, el gusto estético y el sentido crítico.</p> <p>Competencias específicas:</p> <p>3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.</p>

Área de	Descripción del área:
Educación Física	<p>[...] El desarrollo de actitudes comprometidas con el medio ambiente y su materialización en comportamientos basados en la conservación y la sostenibilidad se asociarán con una competencia fundamental para la vida en sociedad que debe comenzar a adoptarse en esta etapa.</p> <p>Competencias específicas:</p> <p>3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de</p>

cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

5. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando con ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.

Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos	Descripción del área: La educación en valores constituye la base fundamental para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía y para la educación integral de las personas. En el primer caso, proporciona las herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática. En el segundo, contribuye a la formación intelectual, moral y emocional necesaria para que niños y niñas emprendan una reflexión personal en torno a los grandes retos y problemas que constituyen nuestro presente. Competencias específicas: 2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica. 3. Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta. 4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza.
---	--

Área de Lengua Castellana y Literatura	Descripción del área: [...] Se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; cultas; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática. Competencias específicas: 1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.
--	--

Área de Lengua Extranjera	<p>Descripción del área:</p> <p>La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática.</p> <p>Competencias específicas:</p> <p>6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.</p>
Área de Matemáticas	<p>Descripción del área:</p> <p>[...]Por otra parte, en el momento actual, cobran especial interés los elementos relacionados con el manejo de datos e información y el pensamiento computacional, que proporcionan instrumentos eficaces para afrontar el nuevo escenario que plantean los retos y desafíos del siglo XXI. En este sentido, las matemáticas desempeñan un papel esencial ante los actuales desafíos sociales y medioambientales a los que el alumnado tendrá que enfrentarse en su futuro, como instrumento para analizar y comprender mejor el entorno cercano y global, los problemas sociales, económicos, científicos y ambientales y para evaluar modos de solución viables, contribuyendo de forma directa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por las Naciones Unidas.</p> <p>Competencias específicas:</p> <p>7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose a las situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.</p> <p>8. Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.</p>

Nota. Elaboración propia (2024).

En el caso de la tabla previa, se añadieron todas las áreas que conforman el currículo de la Educación Primaria. A continuación, para la tabla que desarrolla la información del Real Decreto de Educación Secundaria, no se añadieron todas las materias -con razón de no alargar el capítulo-. Se escogieron asignaturas de todo tipo, de Ciencias Naturales, Sociales, Tecnología y de Lengua y Literatura, para de esta manera poder observar cómo se integra la EDCG en los diferentes ámbitos de conocimiento.

Tabla 27.

EDCG y Agenda 2030 en las Competencias del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de Educación Secundaria Obligatoria,

Competencias Clave con Descriptores Operativos - Terminos de la	<p>Competencia de comunicación lingüística:</p> <p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la</p>
---	---

utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe:

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería:

STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

Competencia digital:

CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Competencia personal, social y de aprender a aprender:

CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

Competencia ciudadana:

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

CC2. Analiza y asume fundamentalmente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora:

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Competencia en conciencia y expresiones culturales:

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

EDCG y AGENDA 2030 en las competencias específicas de las materias de Educación Secundaria del Real Decreto

Materia de Biología y Geología

Descripción de la materia:
[...] Esta materia busca el desarrollo de la curiosidad y la actitud crítica, así como el refuerzo de las bases de la alfabetización científica que permite al alumnado conocer su propio cuerpo y su entorno para adoptar hábitos que le ayuden a mantener y mejorar su salud y cultivar actitudes como el consumo responsable, el cuidado medioambiental, el respeto hacia otros seres vivos, o la valoración del compromiso ciudadano con el bien común. La adquisición y desarrollo de estos conocimientos y destrezas permitirán al alumnado valorar el papel fundamental de la ciencia en la sociedad. Otro de los aspectos esenciales de esta materia es el estudio y análisis científico y afectivo de la sexualidad, a través de los cuales el alumnado podrá comprender la importancia de las prácticas sexuales responsables y desarrollar rechazo hacia actitudes de discriminación basadas en el género o la identidad sexual. Asimismo, la Biología y Geología persigue impulsar, especialmente entre las alumnas, las vocaciones científicas.

Competencias específicas:
5. Analizar los efectos de determinadas acciones sobre el medio ambiente y la salud, basándose en los fundamentos de las ciencias biológicas y de la Tierra, para promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva.

Materia de Digitalización

Descripción de la materia:
[...] En cuanto a los retos y desafíos del siglo XXI, la materia aborda determinados temas que tienen una clara relación con las características propias de la sociedad y la cultura digital, tales como el consumo responsable, el logro de una vida saludable, el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión, la resolución pacífica de los conflictos en entornos virtuales, el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, la aceptación y manejo de la incertidumbre, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano en el ámbito local y global y la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo.

Competencias específicas:
4. Ejercer una ciudadanía digital crítica, conociendo las posibles acciones que realizar en la red, e identificando sus repercusiones, para hacer un uso activo, responsable y ético de la tecnología.

Materia de Economía y Emprendimiento

Descripción de la materia:
En la actualidad, la economía y las finanzas, además de dar a conocer los elementos y las reglas que explican los acontecimientos económicos y las consecuencias que se derivan de las decisiones financieras, proyectan valores relacionados con, entre otros, la solidaridad entre personas, la importancia de la sostenibilidad, la desigualdad y la gestión de los recursos. Por ello, la materia de Economía y Emprendimiento integra, por un lado, una formación económica y financiera y, por otro, una visión que anima a buscar oportunidades e ideas que contribuyan a satisfacer las necesidades detectadas en el entorno [...]

Competencias específicas:
3. Elaborar, con sentido ético y solidario, ideas y soluciones innovadoras y sostenibles que den respuesta a las necesidades locales y globales detectadas, utilizando

metodologías ágiles de ideación y analizando tanto sus puntos fuertes y débiles como el impacto que puedan generar esas ideas en el entorno, para lograr la superación de retos relacionados con la preservación y cuidado del medio natural, social, cultural y artístico.

7. Construir y analizar de manera cooperativa, autónoma y ágil prototipos innovadores y sostenibles, aplicando estrategias eficaces de diseño y ejecución, evaluando todas las fases del proceso de manera crítica y ética y validando los resultados obtenidos, para mejorar y perfeccionar los prototipos creados y para contribuir al aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo.

Materia de
Educación Física

Descripción de la materia:

La Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria da continuidad al trabajo realizado en la etapa anterior y a los retos clave que en ella comenzaron a abordarse, que pasan, entre otros, por conseguir que el alumnado consolide un estilo de vida activo, asiente el conocimiento de la propia corporalidad, disfrute de las manifestaciones culturales de carácter motor, integre actitudes ecosocialmente responsables o afiance el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices.

Competencias específicas:

5. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.

Materia de
Educación en
Valores Cívicos y
Éticos

Descripción de la materia:

[...] En términos generales, y de acuerdo con los objetivos educativos y el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, la formación en valores cívicos y éticos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, así como los valores que permiten al alumnado tomar conciencia de su identidad personal y cultural, afrontar cuestiones éticas fundamentales y adoptar una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación con el entorno; todo ello con el objeto de poder apreciar y aplicar con autonomía de criterio aquellas normas y valores que rigen la convivencia en una sociedad libre, plural, justa y pacífica.

Competencias específicas:

1. Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autonocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.

2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.

3. Entender la naturaleza interconectada e inter y ecodependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y el análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de las formas de vida sostenibles.

4. Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza.

Materia de Física y Química	<p>Descripción de la materia: [...] la materia de Física y Química contribuye a que el alumnado comprenda el funcionamiento del universo y las leyes que lo gobiernan, y proporciona los conocimientos, destrezas y actitudes de la ciencia que le permiten desenvolverse con criterio fundamentado en un mundo en continuo desarrollo científico, tecnológico, económico y social, promoviendo acciones y conductas que provoquen cambios hacia un mundo más justo e igualitario.</p> <p>Competencias específicas: 5. Utilizar las estrategias propias del trabajo colaborativo, potenciando el crecimiento entre iguales como base emprendedora de una comunidad científica crítica, ética y eficiente, para comprender la importancia de la ciencia en la mejora de la sociedad, las aplicaciones y repercusiones de los avances científicos, la preservación de la salud y la conservación sostenible del medio ambiente.</p>
Materia de Geografía e Historia	<p>Descripción de la materia: La materia de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. La comprensión de su devenir a través del tiempo y del espacio, y el análisis del cambio como fruto de la acción humana implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social. [...] Las competencias específicas de esta materia contribuyen al desarrollo de dimensiones fundamentales del aprendizaje, como son el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados –incluyendo los digitales–, la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, el interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades, la valoración y conservación del patrimonio, la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación [...].</p> <p>Competencias específicas: 3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible. 4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos, naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas. 5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social. 6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad. 8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover</p>

alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.

Materia de
Lengua
Castellana y
Literatura

Descripción de la materia:

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. De esta manera, la materia contribuye al desarrollo de las competencias recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Competencias específicas:

1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Nota. Elaboración propia (2024).

5. LA EDCG Y LA AGENDA 2030 EN EL CURRÍCULO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

Este capítulo tiene como propósito examinar la normativa vigente, enfocándose en la presencia de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) y la Agenda 2030, así como sus posibilidades de desarrollo dentro del currículo. En apartados anteriores, se han analizado las Leyes Orgánicas y los Reales Decretos; por lo tanto, este se centrará en los componentes curriculares específicos de 12 Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, País Vasco y Región de Murcia. La selección de estas responde a la necesidad de coherencia con el resto de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral.

La decisión de analizar los componentes curriculares de las Comunidades Autónomas se debe a que la educación es una competencia compartida entre el Estado y estas, las cuales juegan un papel crucial en su implementación. En la LOMLOE, se introducen varias modificaciones con respecto a las normativas previas (Álvarez Vélez, 2021 y González Calero, 2021) como que el Estado y las Comunidades Autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, requerirán el 50% de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial y el 60% en aquellas sin lengua cooficial -anteriormente 55% y 65% respectivamente, según la LOE- estableciendo asimismo una asignación de porcentaje a los centros, que serán los responsables de la elaboración, aprobación, seguimiento y evaluación de los documentos

institucionales que configuran la propuesta educativa. Por lo que las Comunidades Autónomas tienen un papel importante en el desarrollo y organización de los currículos. El análisis se hará, en primer lugar, realizando una lectura pormenorizada de las normativas, para extraer posibles conclusiones sobre las características definitorias de cada una de ellas en torno al tema objeto de estudio. Tras esto, se determinará una serie de indicadores que definen la EDCG surgidos del capítulo de Marco Teórico y de la lectura de las normativas. A partir de esta definición de indicadores se realizará una contabilización y comparativa de los indicadores por Comunidades Autónomas, de esta manera podremos determinar la importancia que se le concede a los diversos temas que entran dentro del ámbito de la EDCG y la Agenda 2030.

5.1. Características de la normativa de las Comunidades Autónomas en términos de EDCG y Agenda 2030.

Los criterios diseñados para el análisis de las normativas son:

- Determinar si los fines, principios generales y pedagógicos, objetivos, competencias clave y específicas son iguales o distintas a los de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas
- Visualizar la existencia o inexistencia de referencias a los principios metodológicos, y como se especifican.
- Observar aspectos referidos a la sostenibilidad entendida desde su complejidad -dimensión ambiental, social y económica-.
- Revelar aspectos que diferencien la normativa y que tengan relación con la EDCG.
- Percibir aspectos relacionados con la interdisciplinariedad y la transversalización de contenidos y metodologías de la EDCG.

5.1.1. Andalucía:

El Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, es una normativa que se limita a reorganizar el currículo siguiendo las modificaciones de la LOMLOE y del Real Decreto de mínimos. De hecho, es una modificación del Decreto 97/2015, de 3 de marzo. En los fines, objetivos, principios y competencias -clave y específicas- se observa la presencia de la EDCG desde una mirada local, basándose en la Ley Orgánica de 2/2006 de una manera más práctica que teórica. De hecho, en este caso no aparecen referencias directas a la Agenda 2030 o a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial. Ejemplo de esto es el Artículo 4, en el que se especifican los Objetivos de la Educación Primaria:

- a) Desarrollar la confianza de las personas en sí mismas, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- b) Participar de forma solidaria, activa y responsable, en el desarrollo y mejora de su entorno social y natural.
- c) Desarrollar actitudes críticas y hábitos relacionados con la salud y el consumo responsable.
- d) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de las personas y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

- f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas.

En este, vemos que los objetivos están destinados al desarrollo de competencias emocionales, cívicas e intelectuales propias de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial, aunque esta no aparezca especificada en ninguno de sus artículos. Es interesante también, en esta normativa, los apuntes al cuidado y orgullo por la cultura y variantes lingüísticas de esta Comunidad Autónoma, poniendo el foco en la preservación y valoración de lo local, y de lo global, propio del ámbito objeto de estudio. Más allá de estos aspectos, las modificaciones se centran en aspectos más organizacionales que de intervención educativa.

En el caso del Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se puede afirmar que es una normativa que entra más en materia en la especificación de las transformaciones con relación al desarrollo y la gestión de la intervención educativa. En contraste a la normativa de Primaria, en esta normativa ya en el prólogo se hace referencia a la necesidad de transformación del sistema educativo en base a los retos y desafíos del siglo XXI, que se expone de la siguiente forma:

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, introduce importantes cambios en esta última, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia Ley Orgánica en su Exposición de Motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el Sistema Educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030.

Y también hace referencia a la sostenibilidad y a la importancia -al igual que en el Decreto de Primaria- de preservar el valor del patrimonio andaluz, aspectos importantes desde la mirada de la EDCG:

El nuevo texto normativo incorpora modificaciones en la ordenación de la etapa, prestando especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos, a los principios y valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía, a la educación para el desarrollo sostenible, a la igualdad de género y al valor del respeto a las diferencias individuales, fomentando la cooperación entre iguales, el espíritu crítico y científico, la cultura de la paz y no violencia, la educación emocional y el respeto por el entorno. Igualmente, el itinerario curricular pretende garantizar una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía.

Con relación al articulado, a los Objetivos del Real Decreto, en el Artículo 5, “Objetivos” añaden, siguiendo la línea del prólogo y del Decreto de Primaria, los siguientes:

- m) Conocer y apreciar la peculiaridad lingüística andaluza en todas sus variedades.

n) Conocer y respetar el patrimonio cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de nuestra cultura, reconociendo a Andalucía como comunidad de encuentro entre culturas.

Respecto a los principios pedagógicos, sin perjuicio de lo dispuesto en el Real Decreto, este Decreto añade en su Artículo 6 los siguientes vinculados al tema objeto de estudio:

- d) Asimismo, se trabajarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, el funcionamiento del medio físico y natural y la repercusión que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno medioambiental como elemento determinante de la calidad de vida.
- f) Se fomentará el uso de herramientas de inteligencia emocional para el acercamiento del alumnado a las estrategias de gestión de emociones, desarrollando principios de empatía y resolución de conflictos que le permitan convivir en la sociedad plural que vivimos.
- g) El patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad, su historia, sus paisajes, su folclore, las distintas variedades de la modalidad lingüística andaluza, la diversidad de sus manifestaciones artísticas, entre ellas, el flamenco, la música, la literatura, o la pintura, tanto tradicionales como actuales, así como las contribuciones de su ciudadanía a la construcción del acervo cultural andaluz, formarán parte del desarrollo del currículo.
- h) Atendiendo a lo recogido en el capítulo I del título II de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, se favorecerá la resolución pacífica de conflictos y modelos de convivencia basados en la diversidad, la tolerancia, el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- i) En los términos recogidos en el Proyecto educativo de cada centro, con objeto de fomentar la integración de las competencias clave, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado, así como a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, el emprendimiento, la reflexión y la responsabilidad del alumnado.

En algunas normativas no existen apartados referentes a la metodología, apartado que resulta interesante en términos de EDCG porque orienta al profesorado en que estrategias llevar a cabo para el trabajo por competencias. En el caso de este Decreto sí que existe referencia a las orientaciones metodológicas en el Artículo 7, “Situaciones de aprendizaje y orientaciones metodológicas para su diseño” que, aunque de manera muy resumida y sintetizada ofrece ciertas pautas destacables:

- 2. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales mediante la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, al respeto a las diferencias individuales, a la inclusión y al trato no discriminatorio, e integrará en todas las materias referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.
- 3. El planteamiento de las distintas situaciones de aprendizaje se garantizará el funcionamiento coordinado de los equipos docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, integrador y holístico del proceso educativo.

5.1.2. Aragón:

La Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, son normativas que siguen al pie de la letra los Reales Decretos de mínimos. Sólo hacen referencia explícita, en el cuerpo de la Ley -sin contar los anexos- al desarrollo sostenible en una ocasión, en el Artículo 4, punto 5 – en la Orden de Primaria- y en el punto 4 -en la Orden de Secundaria-, que es exactamente el punto 5 del Artículo 6, “Principios pedagógicos”, de los Reales Decretos.

Pero, lo que es la teoría que sustenta la EDCG aparece reflejada asiduamente. Los fines, los principios generales, los principios pedagógicos, los objetivos, las competencias -clave y específicas- replican el contenido de los Reales Decretos.

Llama la atención, en términos de EDCG en estas normativas, la insistencia en la contextualización del currículo a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón, como es el caso del Artículo 5, que se titula “Contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón”, y que aparece en ambas normativas. Este se desgrana de la siguiente forma:

1. Teniendo en cuenta la realidad y las peculiaridades demográficas de la Comunidad Autónoma de Aragón, se considera que la diversidad del alumnado requiere una formación amplia que garantice que el alumnado adquiera progresivamente las competencias hasta finalizar la educación básica y que pueda seguir formándose a lo largo de toda la vida. Con la finalidad de dar respuesta a estas necesidades, las estrategias básicas para la aplicación y el desarrollo del currículo de la Comunidad de Aragón serán las siguientes:

- a) La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado.
- b) La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado.
- c) El desarrollo de habilidades y estrategias para la resolución de problemas que se presentan en la realidad cotidiana.
- g) La consolidación y conservación de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón (Aragonés o Catalán).
- h) El desarrollo de un modelo educativo que fomente la convivencia escolar y social para lograr la participación plena de los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad, potenciando así una escuela para la democracia.
- i) El desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento como actitud para el cambio y mejora de Aragón.

2. El establecimiento, concreción y desarrollo del currículo en las distintas áreas de conocimiento de la Educación Primaria, respetando la identidad cultural del alumnado y su entorno familiar y social, se incorporarán aprendizajes relacionados con las manifestaciones culturales propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, su territorio, su patrimonio natural, social y cultural y con las lenguas y modalidades lingüísticas propias, dentro de un contexto global e integrador.

Y en esta línea, destaca también de esta normativa, en términos de EDCG el Artículo 9 – de la Orden de Primaria- y el Artículo 10 -de la Orden de Secundaria-, “Principios metodológicos generales”. Un artículo que sería interesante que apareciera en más normativas porque aporta muchas pistas de cómo diseñar una propuesta metodológica que responda a las necesidades educativas del presente. Alguno de los principios que ofrece esta normativa, y que recuerdan mucho a aquellos descritos en el capítulo de Fundamentación Teórica, son los siguientes:

- b) El aprendizaje significativo entendido como una forma de aprendizaje basada en la comprensión y en la estimulación de los procesos de pensamiento. Este principio promueve una enseñanza basada en la comprensión que fomenta el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo [...].
- c) El aprendizaje por descubrimiento como vía fundamental de aprendizaje. Siempre que sea posible, el aprendizaje debe dar respuesta a cuestiones que se ha planteado el alumnado e implicar un proceso de investigación o resolución con la guía del maestro o maestra adecuada a cada nivel educativo [...].
- d) La aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados significativos, mostrando su funcionalidad y contribuyendo al desarrollo de las competencias clave [...].
- e) La concreción e interrelación de los aprendizajes tanto de cada área de conocimiento como de carácter interdisciplinar [...].
- f) La preparación para la resolución de problemas en contextos reales [...].
- g) El fomento de la creatividad a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para el alumnado en todas las áreas de conocimiento (...).
- l) El logro de un buen clima de aula que permita al alumnado centrarse en el aprendizaje y le ayude en su proceso de educación emocional [...] Debe tenerse muy presente que hay que ayudar al alumnado a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad, la corresponsabilidad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos.
- m) La combinación de diversos agrupamientos, priorizando los heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores [...].
- p) La relación con el entorno social y natural y, muy especialmente, con las familias como principal agente educativo [...].

5.1.3. Cantabria:

El Decreto 66/2022 de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y el Decreto 73/2022 de 27 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria son unas normativas muy próximas a los Reales Decretos de mínimos. Los fines, objetivos, principios pedagógicos, competencias -clave y específicas- son las mismas que las de los Reales Decretos, excepto en algunos casos que añaden algunas especificidades como las siguientes. En el caso del Artículo 14, en el que se describen los objetivos de la etapa de Educación Primaria, se añaden a los del Real Decreto los siguientes:

- ñ) Adquirir habilidades para el trabajo doméstico que permitan al alumnado ganar autonomía y valorar estas actividades.

- o) Desarrollar actuaciones que contribuyan a la conservación del medio físico y natural de Cantabria.
- p) Conocer y valorar la geografía, la historia y las instituciones de Cantabria.
- q) Fomentar el conocimiento y valoración de la singularidad de la cultura de Cantabria y tradiciones, participando en aquellas próximas a su entorno y contribuyendo a su conservación.

Y en el caso del Artículo 4, en el que se describen los de Secundaria, se añaden también estos, significativos desde el punto de vista de la EDCG y la Agenda 2030:

- m) Desarrollar actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible de Cantabria.
- n) Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora.

Como en otras normativas, es interesante destacar estas especificidades poniendo el foco en las singularidades propias de cada región, aspecto importante desde el ámbito de la EDCG.

5.1.4. Castilla y León:

El Decreto 38/2022 de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León y el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, son unas normativas muy extensas, definidas y específicas. No hacen referencia explícita a la Agenda 2030 ni a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial más allá que las que existen en los Reales Decretos de mínimos. Siguen estos en gran medida, replicando sus fines, principios, competencias -clave y específicas- y objetivos, añadiendo ciertas especificidades que entrarían dentro del paraguas de lo que se denomina EDCG. Entre algunas de estas especificidades, en ambos Decretos destacan las siguientes:

En el Artículo 3, “Finalidad de la etapa” añaden la de “contribuir a la identificación y establecimiento de vínculos compartidos por parte del alumnado con la historia y tradiciones propias, con el fin de reconocer y valorar su patrimonio artístico, cultural y natural, con una actitud de interés, respeto y compromiso que contribuya a su conservación y mejora”.

En el Artículo 4, “Principios generales de la etapa”, añaden:

- a) La garantía de igualdad de oportunidades en el acceso y la libre elección de centro educativo por parte de las familias.
- b) La cooperación con otras administraciones públicas, corporaciones locales y establecimientos privados a fin de garantizar una oferta adecuada acorde a las necesidades.
- c) La concepción de los centros que impartan educación primaria/educación secundaria como espacios de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro entre el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.
- d) La constitución de la educación primaria/educación secundaria obligatoria como un proceso educativo continuo, global, evolutivo y participativo que desarrollará las distintas dimensiones educativas propias del alumnado, como continuidad de la educación infantil/educación primaria y como experiencia y

preparación para la incorporación a la educación secundaria obligatoria/estudios superiores y para la inserción laboral.

- e) La atención individualizada, poniéndose especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier necesidad educativa tan pronto como se produzca, y en la tutoría, orientación y relación con las familias.
- f) La coordinación entre los ciclos de educación primaria y con las etapas de educación infantil y educación secundaria obligatoria, al objeto de facilitar la transición y continuidad en el proceso educativo del alumnado, de acuerdo con los mecanismos que establezca la consejería competente en materia de educación.

En el Artículo 5, “Estructura curricular” añaden: el punto 2 “De conformidad con lo establecido [...] del Real Decreto [...], los centros educativos, tomando como referencia el Perfil de salida al término de la enseñanza básica, desarrollarán y completarán el currículo establecido en este decreto, adaptándolo a su realidad socioeducativa. Esta concreción se integrará en la propuesta curricular.

En el Artículo 6, “Objetivos de la etapa”:

Los objetivos de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León son los establecidos en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo y del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo y además los siguientes, una vez más reforzando y dándole prioridad a aquello que representa lo propio, lo local:

- a) Conocer y valorar los aspectos básicos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.
- b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza, contribuyendo a su conservación y mejora, y apreciando su valor y diversidad.
- c) Reconocer el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León descubriendo los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación de su sociedad, de manera que fomente la indagación, curiosidad, cuidado y respeto por el entorno.

El Artículo 10, “Contenidos de carácter transversal” es interesante, pues no aparece en todas las normativas y es un aspecto definitorio de la EDCG:

Además de los establecidos en el artículo 6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, en sus apartados 3 y 5 y en el artículo 6, apartado 5 del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, en todas las áreas de la etapa se trabajarán las tecnologías de la información y la comunicación, y su uso ético y responsable – el apartado 5 del Artículo 6 es aquel que se refiere directamente a la educación “para el consumo responsable y el desarrollo sostenible”-.

- 1. Igualmente, desde todas las áreas se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto a la diversidad como fuente de riqueza.
- 2. Los centros educativos fomentarán la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.

3. Asimismo, garantizarán la transmisión al alumnado de los valores y oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional.

El Artículo 11, “Mapa de relaciones competenciales y mapa de relaciones criterios”, es el único artículo de las normativas del análisis que hace referencia a este tema en específico. La EDCG, busca crear redes, relaciones, enlaces, el que exista un mapa que “1. [...] representa la vinculación de los descriptores operativos con las competencias específicas de cada área. Permitirá determinar la contribución de cada área al desarrollo competencial del alumnado”, ofrece una visión práctica al sistema educativo de cómo hacer del proceso, un proceso realmente globalizado.

En el caso del Artículo 12, “Principios pedagógicos” en ambas normativas establece que, además de “[...] lo establecido en el artículo 6 del Real Decreto [...] se determinan los siguientes principios pedagógicos [...]”:

- a) La atención individualizada.
- b) La atención y el respeto a las diferencias individuales.
- c) La potenciación de la autoestima del alumnado, así como el desarrollo progresivo de su autonomía personal.
- d) La actuación preventiva y compensatoria que evite desigualdades derivadas de factores de cualquier índole, en especial de los personales, sociales, económicos o culturales.
- e) La promoción, en colaboración con las familias, del desarrollo integral del alumnado, atendiendo a su bienestar psicofísico, emocional y social, desde la perspectiva del respeto a sus derechos y al desarrollo de todas sus potencialidades.
- f) El trabajo en equipo, favoreciendo la coordinación de los diferentes profesionales que desarrollan su labor en el centro.
- g) La continuidad del proceso educativo del alumnado, al objeto de que la transición entre ciclos y entre la etapa de educación primaria. Y la educación secundaria obligatoria sea positiva.

El Artículo 13, “Principios metodológicos”, concretados en el Anexo II.A en ambos Decretos, destaca por ser un aspecto también interesante y que no aparece en todas las normativas. En este caso, además de principios metodológicos se especifican metodologías concretas propias de la EDCG. Algunos de los párrafos que definen esta parte de la normativa de Castilla y León son los siguientes:

“el enfoque competencial del currículo conlleva el uso de metodologías activas, dialógicas o interactivas y contextualizadas, interdisciplinares y enriquecedoras que contribuyan a una personalización del aprendizaje en el aula de manera inclusiva”

“[...]No se trata de utilizar una metodología en concreto de manera exclusiva, sino de integrar y combinar de manera simultánea o paralela varios tipos de metodologías, tales como unidades temáticas, centros de interés, proyectos, talleres, comunidades de aprendizaje, programas, rincones o estaciones, tareas generadoras y contextualizadas, aprendizaje servicio, pensamiento visual, aprendizaje basado en el pensamiento, en el juego, en retos o la gamificación son algunas de las metodologías activas que pueden integrarse dentro de una situación de aprendizaje [...]”

Por último, en el Decreto de primaria, el Artículo 15, “Áreas”, incorpora un punto interesante desde la interdisciplinariedad que busca la EDCG: “3. Además de a las áreas relacionadas en los apartados anteriores, los centros podrán impartir, en el uso de su autonomía [...]:

- b) Un área de profundización, que contribuirá al desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y a la incorporación de los contenidos de carácter transversal.

5.1.5. Cataluña:

El decreto de Cataluña, el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica, incluye en el propio decreto la normativa que regula el currículo de toda la Educación Básica – Primaria, Secundaria y FP Básica-. Es una normativa diferente a las previas, más contextualizada, la más crítica de la muestra en términos de inclusión de EDCG. La primera hasta el momento que habla directamente en términos de “feminismo”, de “coeducación”, de “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, de “sostenibilidad” desde un punto de vista más amplio y complejo, no sólo esta entendida desde lo ambiental y que refuerza la idea de escape de perspectivas “etnocéntricas y antropocéntricas”. Es una normativa que, en su articulado, insiste en la importancia del trabajo para la construcción de ciudadanía, de contribuir a que esta sea más crítica, activa, constructiva y consciente globalmente. De hecho, en su preámbulo nos ofrece una visión completa sobre el posicionamiento de este Decreto ante el currículo, entendiendo este como:

Un instrumento del modelo educativo para conseguir una sociedad más justa, democrática, cohesionada, inclusiva, que dé cabida a todas las personas y donde sea posible la igualdad de oportunidades y la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. Una sociedad fundamentada en una ciudadanía crítica, activa y constructiva, que dé respuesta a aspiraciones personales y colectivas, sostenible, digitalizada, equitativa, verde, feminista, cohesionada, sin desigualdades socioeconómicas y más democrática.

Destacando seis vectores clave que marcan el camino de en qué aspectos focalizar los esfuerzos y las estrategias:

- a) El currículo competencial que se orienta hacia un tipo de aprendizaje profundo y funcional, en el que aquello que se aprende se puede utilizar en contextos diferentes, perdura a lo largo del tiempo y permite resolver problemas en situaciones reales.
- b) La calidad de la educación lingüística es clave en tanto que proporciona las herramientas y los recursos necesarios para comprender la realidad, expresar el pensamiento, razonar, transmitir el conocimiento y una determinada manera de ver y entender el mundo, y de relacionarse con los otros.
- c) La universalidad del currículo que haga posible la accesibilidad de todas las personas a la educación marcando el camino hacia la inclusión efectiva, la igualdad de oportunidades, la equidad educativa, la plena participación y el éxito educativo.
- d) La incorporación de la coeducación, en tanto que principio rector del sistema educativo y criterio orientador de la organización pedagógica de los centros, en todos los niveles y modalidades, es primordial para favorecer el desarrollo de las

personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, la orientación sexual, la identidad o la expresión de género.

- e) La especial atención al bienestar emocional de niños y jóvenes que comprende tanto la experiencia subjetiva de sentirse bien, la armonía y con tranquilidad, como también la experiencia personal de satisfacción consigo mismo para poder hacer frente a las dificultades y superarlas en positivo.
- f) La promoción de una ciudadanía democrática, crítica y comprometida y con conciencia global es clave para compartir miradas, desmontar prejuicios y afrontar con garantías los retos y oportunidades que ofrece el mundo hiperconectado y global actual.

De hecho, estos vectores aparecen reflejados en el contenido de varios de los puntos del articulado de este currículo. Además de a estos vectores, se hace referencia a aspectos que siguen, en gran medida, la línea de la EDCG en:

El Artículo 2, “Elementos definidores de la Educación Básica”:

- b) Educación inclusiva; la acción educativa inclusiva tiene que estar siempre presente para ofrecer a todo el alumnado experiencias, referentes y aprendizajes diversos desde una perspectiva global intercultural y no etnocéntrica ni androcéntrica [...].
- f) Coordinación pedagógica: en la Educación Básica se tiene que mantener la coherencia tanto entre las diferentes etapas, como en la Educación Infantil y la educación postobligatoria. Se debe garantizar la coordinación pedagógica, asegurar la transición adecuada del alumnado y favorecer su continuidad que permita seguir hacia estudios posteriores.
- g) Ámbitos: los centros educativos y las zonas escolares rurales, en función de su propia realidad, de su proyecto educativo y en ejercicio de su autonomía, pueden agrupar al alumnado de diferentes edades y niveles en aulas multinivel y establecer ámbitos agrupando las áreas o las materias que consideren para impartirlas de manera integrada.
- h) Colaboración con las familias: la Educación Básica tiene que tener en cuenta a las familias como uno de sus principales actores [...].
- j) Colaboración con los agentes educativos del entorno: para vincular los aprendizajes que tienen lugar dentro y fuera de la escuela, para favorecer la equidad y la adquisición de las competencias, hay que establecer una colaboración con los agentes educativos del entorno.

El Artículo 3, “Principios pedagógicos”:

- b) Funcionalidad del aprendizaje: el currículo competencial se orienta hacia un tipo de aprendizaje valioso, funcional, productivo y auténtico [...].
- d) Integración de los aprendizajes: se debe dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos transversales, globalizadores, significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, con el fin de reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad del alumnado.
- f) Transversalidad de los aprendizajes: desde todas las áreas, materias o ámbitos se tiene que fomentar de manera transversal la perspectiva de género, la educación por la paz, la educación por la salud, la sensibilidad estética y la creación artística, la educación por la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la prevención de actitudes y comportamientos violentos o discriminatorios, y la cooperación entre iguales.

h) Educación afectivo-sexual: forma parte del currículo coeducador en todas las etapas educativas y tiene como objetivos favorecer la construcción de una sexualidad positiva basada en los derechos sexuales y reproductivos, igualitaria y saludable, que respete la diversidad y evite todo tipo de prejuicios por razón de la orientación sexual y afectiva, así como prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual.

j) Prevención de las violencias: [...] De manera específica, hay que estar atento a la salud mental del alumnado y a la identificación de aquellas situaciones de malestar que se producen cuando se sufre algún tipo de violencia, en concreto del acoso escolar y en especial aquellas vinculadas a la violencia machista, LGTBI-fóbica, racista o capacitista.

j) Consolidación de los valores propios de un estado democrático: se promueve, desde todas las áreas, materias o ámbitos, la ciudadanía democrática y la conciencia global, con voluntad de educar personas críticas, responsables y comprometidas con la mejora de su entorno, capaces de promover cambios y afrontar los retos que significan los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

n) Agrupaciones del alumnado: los criterios de agrupamiento del alumnado en los diferentes cursos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria se tienen que basar en el principio de heterogeneidad, para favorecer la cohesión social, el respeto por la diferencia, la participación de todo el alumnado y el trabajo colaborativo [...] En este sentido, el alumnado se integra en grupos heterogéneos, de forma que las agrupaciones homogéneas deben tener un carácter excepcional.

En el caso del Artículo 4, “Objetivos generales”, una vez más la normativa sigue la línea de los Reales Decretos de mínimos, pero va un paso más allá en la definición y desarrollo bajo los criterios de la EDCG, aquí aquellos que añade o modifica a los del Real Decreto:

- a) Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los otros; practicar la empatía, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo garantizando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual [...].
- c) Valorar la igualdad de género y respetar la diversidad sexual, de género, étnica o de capacidades. Rechazar los estereotipos que supongan cualquier forma de discriminación entre personas. Conocer los derechos sexuales y reproductivos, y ejercerlos desde el respeto a cualquier persona y desde el autocuidado.
- d) Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los otros, así como rechazar todo tipo de violencia y discriminación, especialmente la violencia machista y la violencia LGTBI-fóbica, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.
- i) Utilizar la lengua catalana en todos los contextos relacionados con los aprendizajes tanto formales como informales.
- l) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los otros, así como el patrimonio artístico, cultural y gastronómico.
- q) Tomar conciencia de las problemáticas que tiene planteadas la humanidad y que se concretan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Otro aspecto interesante de esta normativa es el Artículo 11, “Servicio comunitario en la Educación Secundaria Obligatoria”, es en la única que aparece este concepto y en términos de EDCG es una metodología que se adhiere perfectamente al objeto de estudio de este trabajo. Lo definen y organizan de la siguiente forma:

1. El servicio comunitario es una acción educativa orientada a desarrollar la competencia personal y social, así como la ciudadana, con la finalidad de promover que los chicos y chicas experimenten y protagonicen acciones de compromiso cívico, aprendan en el ejercicio activo de la ciudadanía y pongan en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad. El servicio comunitario es de carácter obligatorio.
2. El servicio comunitario no tiene un horario fijo y se tiene que hacer en tercero y/o cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Tiene que formar parte de la programación curricular de una o varias materias, que se pueden haber integrado en un ámbito, o del proyecto globalizador de carácter transversal si se ha programado y tiene que constar en la programación general anual.
3. Comprende una parte de aprendizaje vinculada al currículo que se realiza dentro del horario lectivo y un servicio activo a la comunidad, que se puede llevar a cabo dentro o fuera de este horario, de acuerdo con las necesidades de la entidad con la que se colabore y de los criterios organizativos del centro. La dedicación horaria al desarrollo del servicio comunitario es de 20 horas, con un mínimo de 10 horas de servicio activo en la comunidad.

Y, por último, un aspecto destacable también de esta normativa es el anexo 2, donde se especifican las áreas de la Educación Primaria y sus competencias específicas. Estas también añaden modificaciones a las del Real Decreto. Por ejemplo:

- En la Competencia específica 10 del área de Lengua Castellana y Literatura, el Real Decreto la describe de la siguiente manera:

Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no sólo eficaz sino ético del lenguaje.

Y en este Decreto, la Competencia específica 10 del área de Lengua Castellana y Literatura se describe como:

Utilizar un lenguaje no discriminatorio y desterrar los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje, y poner al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, en las propias prácticas comunicativas.

- En la Competencia específica 3 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y cultural, el Real Decreto la describe de la siguiente manera:

Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas

Y en este Decreto, la Competencia específica 3 de esta área se describe como:

Resolver problemas y retos generando cooperativamente, un producto creativo e innovador a partir de proyectos interdisciplinarios, utilizando diferentes formas de razonamiento, como el pensamiento de diseño y el pensamiento computacional, para responder a necesidades concretas.

O en la Competencia específica 1 de Educación en Valores Cívicos y Éticos, en el Real Decreto:

Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y a su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.

Y en este Decreto, la Competencia específica 1 de esta área:

Identificar aspectos vinculados a la propia identidad y a las cuestiones éticas relativas a uno mismo, en su entorno cercano, buscando la información disponible e interpretándola de forma reflexiva y crítica para promover el autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía moral.

5.1.6. Comunidad de Madrid:

El Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Etapa de Educación Primaria y el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, son normativas que se ajustan a hacerse cargo de informar sobre los cambios organizativos que supone la nueva legislación -LOMLOE y Reales Decretos de Mínimos-. Siguen los principios, los objetivos, las competencias clave, específicas y perfil de salida del Real Decreto al pie de la letra. No hacen ninguna referencia a la necesidad de renovar el sistema educativo ante los retos del siglo XXI, ni a la Agenda 2030, sostenibilidad o a la Educación para la Ciudadanía Mundial. Aún así, incluyen aspectos que entrarían dentro del ámbito de la EDCG al ajustarse al Real Decreto, por ejemplo:

En el Decreto de Primaria, el Artículo 10, “Principios pedagógicos”, hace referencia al artículo 6 del Real Decreto, que, entre otros aspectos, el punto 5 se refiere directamente a que “[...] desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual”. Con relación al Real Decreto, esta normativa suma a la información que se recoge en este, el Artículo 11 de “Contenidos Transversales”, que son los siguientes:

1. Se integrarán de manera transversal los contenidos necesarios para que se eduque a los escolares en el respeto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y en la convicción de que la garantía de esa igualdad radica en compartir los mismos derechos y los mismos deberes.
2. Se fomentará el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, a la discapacidad y el rechazo a cualquier forma de violencia, terrorismo o xenofobia.
3. Se incorporarán, a su vez, contenidos de carácter transversal relacionados con la salud y estilos de vida responsable, el cuidado del medio ambiente, con el reconocimiento de posibles situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, así como con la protección ante emergencias y catástrofes.
4. Se fomentarán acciones y valores de respeto, deportividad, trabajo en equipo en todas las actividades deportivas, con la finalidad de prevenir actitudes y conductas antideportivas.
5. Los centros educativos promoverán acciones para la mejora de la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía. Asimismo, garantizarán la inclusión de contenidos transversales relacionados con la igualdad y la no discriminación.

6. Se diseñarán situaciones de aprendizaje que permitan afianzar en el alumnado el espíritu emprendedor, la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo y la confianza en sí mismo.

Un aspecto distintivo de esta normativa e interesante desde el punto de vista de la EDCG es, también, el Artículo 13, “Proyecto integrado”:

1. El proyecto integrado se concretará en la implementación de situaciones de aprendizaje y actividades variadas que giren en torno a un tema de interés o eje común, de duración variable. Permitirá la reorganización de espacios y tiempos durante su desarrollo, y podrá integrar contenidos transversales y abarcar la movilización de contenidos de una o de varias áreas. Su carácter interdisciplinar posibilitará la participación conjunta de distintos grupos de alumnos y profesores en un mismo proyecto integrado en diferentes espacios de aprendizaje.

Estas especificidades, en cambio, no aparecen reflejadas en el articulado del Decreto de Secundaria.

5.1.7. Comunidad Foral de Navarra:

El Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra y el Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, son unas normativas muy próximas al Reales Decretos de mínimos. En este caso, sí que hacen alguna referencia leve en el preámbulo a los desafíos y retos del siglo XXI a los que se tiene que enfrentar el sistema educativo, a la ONU y Agenda 2030 de la siguiente forma:

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce en la anterior redacción de la norma importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Con relación al articulado, comparten los mismos fines, principios generales, principios pedagógicos, objetivos, competencias clave y específicas, etc., de los Reales Decretos de mínimos. Aunque sí que se advierte que en algunos de los artículos incluyen puntualizaciones referidas a aspectos propios de la Comunidad Autónoma. Como por ejemplo en el Artículo 8 del Decreto de Primaria, “Objetivos de la etapa” en los puntos e) y h):

- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y el euskera, en su caso, y desarrollar hábitos de lectura.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, así como iniciarse en el conocimiento de la Geografía e Historia de Navarra y de su diversidad de lenguas, culturas y costumbres.

O en el Artículo 8 del Decreto de Secundaria, “Objetivos de la etapa”, en los puntos h) y j):

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en euskera, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural y la geografía e historia de Navarra y de su diversidad de lenguas, culturas y costumbres.

5.1.8. Comunidad Valenciana:

El Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria y del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, son normativas que, aún siguiendo el articulado de los Reales Decretos, añaden aspectos innovadores y alineados con la EDCG en su currículo. Los preámbulos dan mucha información acerca de cómo va a ser la perspectiva que se refleje en el resto del documento. En este caso, hacen referencia a los retos a los que se tiene que enfrentar la educación en la década 2020-2030, la importancia de la coeducación, del desarrollo del sentido de la comunidad y del sentido crítico, etc. Siguiendo esta línea en el preámbulo de Primaria se encuentran referencias como la siguiente:

[...] permitir que los alumnos y alumnas de Educación Primaria se conviertan en personas participativas y activas de la sociedad con visión crítica y responsabilidad, potenciando al mismo tiempo valores como la tolerancia, el sentido de la comunidad, el entendimiento mutuo, la igualdad de derechos y responsabilidades entre todas las personas, independientemente de su género, cultura, ideología, etnia, orientación o identidad sexual, religión, diversidad funcional u otras condiciones. Por esta razón este decreto se basa en entender al alumnado de la etapa de Educación Primaria como personas capaces, con conocimientos previos, portadoras de derechos y con unas características evolutivas propias [...].

En el preámbulo, también exponen las principales vertientes en las que se estructura la información que va a aparecer en el currículo:

- La vertiente social atiende a los aspectos que se derivan de la concepción del ser humano como un ser social que se desarrolla y aprende con sus iguales de manera cooperativa en un entorno físico en el que tiene que desenvolverse con criterios de sostenibilidad, protección del medio ambiente y con seguridad en los nuevos entornos digitales.
- La vertiente individual se centra en permitir al alumnado de esta etapa que construya una imagen positiva de sí mismo estableciendo vínculos seguros, reforzando conductas de autoestima desde una perspectiva libre de estereotipos y desarrollando al mismo tiempo actitudes de participación, compromiso y reflexión en el contexto comunitario para convertirse en ciudadanos activos.
- La vertiente de desarrollo aborda los aspectos competenciales que enriquecen los propios conocimientos, actitudes y destrezas previamente adquiridos y permiten su aplicación a las nuevas situaciones y entornos digitales, cada vez más complejos.

Y en el de Secundaria aspectos metodológicos alineados con la EDCG como los siguientes:

La organización por ámbitos permite integrar los saberes básicos de las diferentes materias de manera que se aumente el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado. Esta organización se podrá desarrollar mediante el modelo educativo de la codocencia, el cual ayuda a atender de una manera más eficiente a la diversidad del aula y propiciar procesos de mejora en el centro. Asimismo, el currículo de esta etapa contempla el trabajo por proyectos interdisciplinarios en la primera línea pedagógica, mediante los cuales se integran diferentes disciplinas y metodologías con el objetivo de promover un aprendizaje competencial.

Sobre los aspectos característicos del articulado, se observa, que en el Artículo 2 del Decreto de Primaria, “Definiciones”, se añade una definición interesante en términos de EDCG y que no aparece en otras normativas, esta es:

8. Línea pedagógica de centro: es el conjunto de estrategias, procedimientos, técnicas y acciones organizadas planificadas por el personal educativo, de manera consciente y reflexiva, que, coordinadas entre sí, tienen la finalidad de facilitar posibilidades de aprendizaje del niño o la niña hacia la consecución de los objetivos y las competencias clave y específicas.

Por otro lado, al Artículo 4 del Real Decreto “fines” ambas normativas añaden las siguientes puntualizaciones, en el caso de Primaria:

2. El desarrollo curricular de la etapa de Educación Primaria tiene que contribuir al desarrollo personal, emocional y social de todo el alumnado de manera equilibrada y desde una perspectiva inclusiva, que fomente el espíritu crítico y colaborador en todos los espacios diseñados para la participación social y democrática.

Y en el Decreto de Secundaria:

2. El desarrollo curricular de esta etapa tiene que contribuir a la evolución personal, emocional y social de todo el alumnado de forma equilibrada y desde una perspectiva inclusiva, fomentando la ciudadanía democrática y la conciencia global, con voluntad de educar a personas críticas y comprometidas en la mejora de su entorno y de conseguir un futuro sostenible para todos de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Al Artículo 6, “Principios pedagógicos”, también añaden algunos puntos a los que establecen los Reales Decretos:

En el Decreto de Primaria:

5. La educación afectivo-sexual forma parte del currículo coeducativo en todas las etapas educativas y tiene como objetivo favorecer la promoción de una sexualidad positiva basada en los derechos sexuales y reproductivos, igualitaria y saludable, que respete la diversidad y evite todo tipo de prejuicios por razón de orientación sexual y afectiva.

7. La educación emocional tiene que contribuir a desarrollar las habilidades emocionales, a reconocer y gestionar las propias emociones y a trabajar la empatía para entender las interacciones que se producen en su entorno.

10. La importancia del entorno físico se abordará desde los principios de sostenibilidad y protección del medio ambiente a través de acciones de aula, iniciativas de centro, proyectos comunitarios o cualquier otra acción que contribuya al cuidado del entorno y a la transición ecológica.

12. Con el objetivo de fomentar la integración de las competencias, se tiene que dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos interdisciplinarios para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

En el Decreto de Secundaria:

6. Desde todas las materias o ámbitos se promoverá la ciudadanía democrática y la conciencia global, con voluntad de educar personas críticas y comprometidas en la mejora de su entorno y al conseguir un futuro sostenible para todos de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Con relación al Artículo 7, “Objetivos”, en el Decreto de Primaria son prácticamente los mismos que los que ofrece el Real Decreto, pero con algún añadido, por ejemplo, en el punto 4, se habla del término “diversidad funcional”, cuando en el Real Decreto se habla de “discapacidad”:

4. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas desde una perspectiva crítica, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de género, cultura, ideología, etnia, orientación o identidad sexual, religión, diversidad funcional u otras condiciones.

También añade algunos puntos al articulado que no aparecen en el Real Decreto como:

7. Desarrollar actitudes positivas hacia la riqueza multilingüe y multicultural presente en la sociedad, donde conviven el valenciano y el castellano, además de otras lenguas familiares.

16. Desarrollar hábitos de consumo responsable en el contexto de la educación para la sostenibilidad y la protección del medio ambiente, en el camino hacia la transición ecológica.

17. Promover actitudes de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como la cooperación entre iguales.

En el caso del Decreto de Secundaria, el Artículo 7, también destinado a los “Objetivos”, replica los del Real Decreto añadiendo el siguiente:

14. Tomar conciencia de las problemáticas que tiene planteadas la humanidad y que se concretan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Algunos artículos que definen esta normativa por ser singulares a la misma, y que aportan desde la perspectiva de la EDCG, son: el Artículo 10 y el Artículo 17 de Primaria que corresponden al 15 y al 25 de Secundaria.

El Artículo 10 de Primaria y 15 de Secundaria, “Proyectos interdisciplinarios”, dice lo siguiente:

1. Los proyectos interdisciplinarios integran competencias, saberes, métodos o formas de comunicación de dos o más áreas, para comprender un fenómeno, resolver un problema o crear un producto, a la vez que crean un vínculo entre el ámbito de conocimiento y su entorno sociocultural.
2. Los proyectos interdisciplinarios se tienen que desarrollar dentro del horario lectivo, tal como se especifica en el anexo IV sobre distribución horaria.
3. En cada proyecto, el alumno tiene que seguir un proceso que incluye la investigación, la creatividad, la toma de decisiones, el uso de estrategias, la comunicación en varios formatos y otros. Hay que fomentar la integración de los aprendizajes de manera transversal, significativa y relevante, y la resolución de problemas de manera colaborativa, a fin de reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad del alumnado
4. Los centros tienen que desarrollar proyectos interdisciplinarios que permitan integrar varias áreas de conocimiento con un propósito pedagógico común que permita un desarrollo coordinado y conjunto del aprendizaje, adaptado y vinculado con la realidad de cada estudiante.

Y el Artículo 17 de Primaria y 25 de Secundaria, “El espacio escolar”, es en la única normativa que aparece e insiste en que:

1. Todos los espacios de la escuela son educativos y tienen que permitir generar un clima de bienestar.
2. Tienen que ser acogedores, ordenados y estéticamente cuidados y ofrecer oportunidades de juego, libertad de movimiento, de relación, de exploración y de descanso.
3. Los centros educativos tienen que dirigir sus prácticas y la gestión de los espacios hacia la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente.

Por último, las “Competencias clave y específicas” se observa que son las mismas desarrolladas por los Reales Decretos de mínimos.

5.1.9. Extremadura:

El Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, y el Decreto 11/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria son normativas que reflejan prácticamente la información de los Reales Decretos al pie de la letra. Se ajustan a describir los cambios organizativos que supone la aprobación de la LOMLOE y de los Reales Decretos, pero, a nivel teórico-práctico no añaden aspectos singulares sobre la intervención educativa referidos a la EDCG diferentes a los que se observan en los Reales Decretos de mínimos. Los fines, principios generales, principios pedagógicos, objetivos, competencias -clave y específicas- son los mismos. Un artículo interesante para destacar con relación a la integración de la EDCG en el currículo y diferente a aquellos que aparecen en los Reales Decretos, sería, en ambas normativas el Artículo 11, “Contenidos transversales del currículo” que son los siguientes:

- a) La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación y la prevención del acoso y del ciberacoso escolar.

- b) La prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como el fomento de los valores que sustentan la libertad, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos.
- c) La educación para el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la protección medioambiental y la mitigación y adaptación al cambio climático.
- d) El desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, fomentando la creatividad, la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la sensibilidad estética y creación artística.
- e) La educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, con especial atención a la actividad física y la dieta equilibrada, promoviendo a estos efectos la práctica diaria de deporte.

5.1.10. Galicia:

Al igual que algunas de las normativas previas, el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia y el Decreto 156/2022, de 15 de septiembre por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia son normativas que replican en gran medida las novedades que integra la LOMLOE y los Reales Decretos de mínimos en el sistema educativo. En esta ocasión, en ambos preámbulos sí que existe información que justifica la necesidad de cambios en el sistema educativo vinculados a la sostenibilidad, de hecho, los describen de la siguiente forma:

El sistema educativo gallego no puede permanecer ajeno a estos continuos cambios que deben tener un reflejo en el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida, con diferentes enfoques para adaptar la formación a los requisitos actuales y futuros. Entre los muchos enfoques que hay que tener presentes destacan los derechos de la infancia como principio rector; la igualdad de género a través de la coeducación y el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual; la inclusión educativa para que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros docentes y una mayor personalización del aprendizaje; la importancia de atender al desarrollo sostenible que incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica; y también el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que afecta forzosamente a la actividad educativa. La sociedad en su conjunto reclama un sistema educativo moderno, menos rígido, más abierto, multilingüe y cosmopolita, que desarrolle todo el potencial y el talento del alumnado.

En cuanto al articulado, se mantienen los mismos fines, principios generales, principios pedagógicos, objetivos, competencias clave y específicas, etc., de los Reales Decretos de mínimos, tanto de Primaria como de Secundaria. No obstante, en algunos de los artículos, se incluyen puntualizaciones específicas de la Comunidad Autónoma. Por ejemplo, en el Artículo 7 del Decreto de Primaria, “Objetivos de la etapa”, añade a los del Real Decreto el siguiente:

ñ) Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia a las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallegas.

Y en el de Secundaria:

m) Conocer y valorar los aspectos básicos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Galicia, participar en su conservación y en su mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos y de las personas, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

n) Conocer y valorar la importancia del uso de la lengua gallega como elemento fundamental para el mantenimiento de la identidad de Galicia, y como medio de relación interpersonal y expresión de riqueza cultural en un contexto plurilingüe, que permite la comunicación con otras lenguas, en especial con las pertenecientes a la comunidad lusófona.

En comparación a otras normativas llama la atención que existan tan pocas referencias a la preservación y orgullo por la propia cultura, lengua, geografía e historia de la Comunidad Autónoma.

Desde la mirada de la EDCG es interesante que, en el articulado, estas normativas incluyen los Artículos 17 en Primaria y 18 en Secundaria, en los que se desarrollan los “Elementos transversales” del currículo:

1) En la etapa de educación primaria y educación secundaria se tratarán, como mínimo, aquellos contenidos de carácter transversal que se recogen en los números 9, 10 y 11 del artículo 16.

Estos son los siguientes, que son el 3, 5 y 6 del Artículo 6 del Real Decreto:

9. Sin perjuicio de su tratamiento específico, en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión de lectura, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, el espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.

10. De igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre mujeres y hombres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

11. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa a la acción tutorial y a la educación emocional y en valores.

Además, añaden:

a) Del mismo modo, se promoverá el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto por los derechos humanos y el rechazo a cualquier tipo de violencia, la pluralidad y el respeto por el Estado de derecho.

b) Se evitarán los comportamientos, estereotipos y contenidos sexistas, así como aquellos que supongan discriminación por razón de la orientación sexual o de la identidad de género. Asimismo, se empleará un lenguaje libre de prejuicios y estereotipos sexistas y que sea no sexista en los términos establecidos legalmente.

- c) La consellería con competencias en materia de educación fomentará las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

5.1.11. País Vasco:

El Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículum de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi incluye en el propio decreto la normativa que regula el currículo de toda la Educación Básica – Primaria, Secundaria y FP Básica-. Es una normativa, que además de seguir las pautas mínimas que establece el Real Decreto de mínimos, añade aspectos innovadores y transformadores que acercan a esta normativa a un paradigma de EDCG más crítico. Cita en varias ocasiones los Objetivos de Desarrollo Sostenible, haciendo hincapié en el ODS 4, como por ejemplo en el preámbulo:

El nivel de concreción que se establece en el presente Decreto curricular tiene la finalidad de mejorar los niveles educativos alcanzados por el sistema educativo vasco, así como dar un impulso a las nuevas metas educativas que respondan a los grandes desafíos del siglo XXI. Todo ello, en coherencia con los grandes Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y en el contexto de la Agenda Euskadi Basque Country 2030, en concreto con el objetivo 4, que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” [...]

Es la única normativa de la muestra que cita la pandemia derivada de la COVID-19:

La crisis ambiental, humanitaria, de valores, sanitaria (emocional, física, junto a la situación de pandemia debido a la COVID-19), requieren más que nunca que el alumnado que vive en la Comunidad Autónoma de Euskadi desarrolle características como la empatía, la autonomía, la resiliencia, el espíritu cooperativo y crítico, el compromiso social y con el medio ambiente. Además, será necesario fomentar el desarrollo de las competencias clave para vivir en un mundo cada vez más globalizado, interdependiente e incierto [...]

Y aporta al preámbulo información que ofrece muchas pistas de cómo se orienta teórica y prácticamente la intervención en este currículo:

[...] Es importante conocer las respuestas a estas necesidades que ofrece cada cultura, a fin de evitar los riesgos del etnocentrismo y valorar o apreciar las aportaciones de otras culturas mediante planteamientos educativos de carácter intercultural que impulsen el respeto y el diálogo entre las mismas. Asimismo, es importante el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y cultural al margen de todo tipo de estereotipos y roles en función del sexo, la orientación sexual, la identidad o la expresión de género.

Algunas de las líneas estratégicas también se alinean directamente con los principios de la EDCG, y estas, aparecen reflejadas continuamente a lo largo del currículo en su articulado, las más destacadas relacionadas con el tema objeto de estudio:

- El centro educativo es el eje para la transformación educativa: un centro educativo empoderado, que promueve el liderazgo distribuido (gestión organizativa, gestión pedagógica...) y la innovación basada en el aprendizaje de toda la comunidad educativa y la mejora continua.
- La coeducación, crucial para favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, orientación sexual, la identidad o la expresión de género, habrá de ser una línea estratégica del sistema educativo y criterio orientador de la organización pedagógica de los centros, en todos los niveles y modalidades.
- La especial atención al bienestar emocional del alumnado y el cuidado de toda la comunidad educativa, que incluye tanto la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía, como también la experiencia personal de satisfacción consigo mismo para disponer de la seguridad personal que facilite hacer frente a las dificultades y ser capaz de superarlas en positivo.

Destaca en positivo, que es la única normativa que en el artículo de “Definiciones”, en este caso el Artículo 2, añade la definición de ámbito, un aspecto remarcable en términos de EDCG por su implicación en la gestión transformadora de un centro educativo. Lo define de la siguiente forma:

h) **Ámbito:** organización globalizada e interdisciplinar del currículo relacionando varias disciplinas entre sí, de forma que el ámbito represente más que la suma de las partes, en ese caso, de las materias o áreas que lo componen [...].

Con relación al resto del articulado, muchos de los puntos, aunque con una redacción diferente, concuerdan en contenido con lo establecido en los Reales Decretos de mínimos. Aún así, algunos de ellos son diferentes o añaden puntualizaciones que destacan por el contenido o por los términos escogidos, demostrando una vez más el posicionamiento de la normativa:

Con relación al Artículo 6, “Principios pedagógicos de la Educación Básica”, algunos de los puntos que destacan por su vinculación con la EDCG:

2. La intervención educativa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave [...] al finalizar la Educación Básica se espera que los estudiantes sean capaces de promover cambios y afrontar los retos que significan los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

6. Para fomentar la integración de los aprendizajes será necesario dedicar un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos transversales, significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, con el fin de reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad del alumnado.

7. Desde todas las áreas, materias o ámbitos se debe fomentar de manera transversal, la perspectiva de género, la educación para la paz, la educación para la salud, la sensibilidad estética y creación artística, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la prevención de actitudes y comportamientos violentos o discriminatorios, así como la cooperación entre iguales.

8. Se considera prestar especial atención al bienestar emocional de niños, niñas y jóvenes que abarcan tanto la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía y

con tranquilidad, como también la experiencia personal de satisfacción con uno mismo para poder hacer frente a las dificultades y superarlas en positivo. De manera específica, se debe prestar atención a la identificación de aquellas situaciones de malestar que se producen cuando sufre algún tipo de violencia vinculada a la violencia machista, LGTBIfóbica, racista u otro tipo de violencia originada por cuestiones de diversidad.

En el Artículo 7, “Objetivos de la Educación Básica”, se sigue también la línea de los Reales Decretos, pero con contenidos, términos y puntualizaciones que marcan ciertas diferencias, como, por ejemplo:

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo [...].
- c) Valorar la igualdad de género y respetar la diversidad sexual, de género, étnico-racial o de capacidades. Rechazar los estereotipos que supongan cualquier forma de discriminación entre hombres y mujeres. Conocer los derechos sexuales y reproductivos y ejercerlos desde el respeto a toda persona y desde el autocuidado.
- d) Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, así como resolver pacíficamente los conflictos y rechazar la violencia, especialmente la violencia machista y la violencia LGTBIfóbica, los prejuicios de cualquier tipo y los comportamientos sexistas.
- n) Tomar conciencia de los principales problemas de la humanidad y que se concretan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Y, en el caso del Artículo 9, “Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica, y competencias clave”, informa de que en los Anexos se desarrollan tanto las competencias clave como las específicas. En estas, se observan pequeñas modificaciones con respecto al Real Decreto, buscando puntualizar, aportando su enfoque. Como, por ejemplo, en la Competencia específica 6 del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el Real Decreto se describe de la siguiente manera:

Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Y en el Decreto de Euskadi, se describe como:

Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los planos social, económico, cultural, tecnológico y ecológico para desarrollar la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta.

Por último, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas

de la Educación Secundaria Obligatoria, se incluye el área/asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en alguno de los cursos, lo que es clave en términos de EDCG. Pero, en el caso de esta normativa, en Educación Secundaria, Artículo 13, “Materias de la Educación Secundaria Obligatoria” también integran asignaturas optativas que favorecen mucho el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transformadores como la asignatura de “Bienestar físico y emocional” o “Iniciación al pensamiento crítico y autónomo”. Aunque, como dice el Artículo 16, “Proyecto Educativo de Centro”, este incluirá “[...] un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como de la cultura de paz y de los derechos humanos [...]”. La existencia de asignaturas como las citadas pone el foco en que lo transversal sea, si cabe, aún más visible.

5.1.12. Región de Murcia:

El Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, son normativas que reflejan en su articulado los Reales Decretos de mínimos casi en su totalidad. En el caso del Decreto de Primaria, no se hace referencia explícita a la Agenda 2030 ni a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial más allá que las que existen en el Real Decreto de mínimos y en el Decreto de Secundaria sólo mínimamente a través del siguiente párrafo del prólogo:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, cuyo carácter básico viene reconocido en su disposición final quinta, desarrolla la organización de la Educación Secundaria Obligatoria en los artículos 22 a 31, ambos inclusive, con la finalidad de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030.

Ambas normativas, siguen en gran medida, replicando de los Reales Decretos los: fines, principios, competencias -clave y específicas- y objetivos, añadiendo ciertas especificidades que entrarían dentro del paraguas de lo que se denomina EDCG. Como por ejemplo en el Artículo 5 del Decreto de Primaria, “Principios pedagógicos”, añaden a los del Real Decreto los siguientes:

11. La lengua castellana se utilizará sólo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En dicho proceso, se priorizará la comprensión, la expresión y la interacción oral.

12. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias.

13. El equipo docente deberá interrelacionar los contenidos de las áreas con un enfoque globalizador y abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad garantizando, en todo caso, su conexión con las necesidades y características de los alumnos.

Y en el Artículo 10 de ambas legislaciones, “Métodos pedagógicos”, los métodos pedagógicos que sugieren en este artículo son:

- a) El diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan a los alumnos avanzar, de manera equilibrada, hacia el aprendizaje de las competencias clave y de los contenidos del currículo.
- b) La acción docente promoverá que los alumnos sean capaces de aplicar los aprendizajes en una diversidad de contextos.
- c) El profesorado establecerá objetivos de aprendizaje compartidos con el alumnado en la realización de tareas que sean lo suficientemente explícitos y transparentes para que los discentes comprendan con exactitud cómo alcanzar el éxito en la realización de las mismas. Para ello, se recomienda que el profesorado aporte ejemplos concretos que demuestren los pasos necesarios para completar una tarea o resolver un problema.
- d) El fomento de la reflexión e investigación, así como la realización de tareas que supongan un reto y desafío intelectual para los alumnos a partir de preguntas que impliquen la resolución de problemas aumentando la motivación y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...].
- e) El diseño de tareas y proyectos que supongan el uso significativo de la lectura, la escritura, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y la expresión oral mediante debates y presentaciones orales [...].
- f) La actividad de clase favorecerá el trabajo individual, el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo. El diseño de las tareas fomentará la aplicación del aprendizaje colaborativo a través de tareas en las que el alumnado participe activamente en la negociación de roles, responsabilidades y resultados.
- g) La aplicación efectiva de estrategias metacognitivas que desarrollen las habilidades del alumnado y le ayuden a incrementar sus posibilidades de éxito a partir de la práctica de una evaluación formativa basada en la retroalimentación de la información entre docentes y discentes y entre los propios discentes.
- h) La realización de agrupamientos flexibles en función de la tarea a desarrollar y de las características individuales de los alumnos con objeto de realizar tareas puntuales de enriquecimiento o refuerzo.
- i) El espacio deberá organizarse en condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación necesarias para garantizar la participación de todos los alumnos en las actividades del aula y del centro.
- j) Se procurará seleccionar materiales y recursos didácticos diversos, variados, interactivos y accesibles tanto en lo que se refiere al contenido como al soporte.

5.2. Indicadores terminológicos basados en EDCG y listado de palabras Atlas.ti

Los indicadores terminológicos seleccionados son los que se especifican a continuación. Estos han sido extraídos del conocimiento teórico-práctico de la EDCG desarrollado en capítulos previos y de la revisión de la legislación vigente. A partir de estos, se generará un listado de palabras que denominaremos “listado de inclusión” siguiendo el lenguaje computacional del programa Atlas.ti, programa de análisis de datos cualitativos utilizado a lo largo de esta investigación. A través de este “listado de inclusión” se contabilizará el número de veces que aparecen reflejados estos indicadores en la normativa de las doce Comunidades Autónomas presentes en la muestra creando, a partir de este recuento “tablas de frecuencias” (anexo VI) y “nubes de frecuencias” (figura 5 y figura 6).

5.2.1. Indicadores extraídos de la legislación vigente bajo los criterios de la EDCG desarrollados en capítulos previos:

- Afectividad/afectivo-sexual/afectiva/afectivas
- Agenda 2030
- Ambiente
- Autoestima
- Cambio climático
- Ciudadanía activa
- Ciudadanía democrática
- Ciudadanía global/mundial
- Coeducación
- Cohesión social
- Colaboración/Colaborar/Colaborativo/Colaborativa
- Comprensión internacional
- Compromiso/s
- Conciencia ecosocial
- Conflicto/Resolución de conflictos
- Consumo responsable
- Convivencia
- Cooperación/Cooperar/Cooperativo/Cooperativa
- Corresponsabilidad
- Cultura de paz y no violencia
- Democracia/Democrático/Democrática
- Derechos Humanos
- Desarrollo Sostenible
- Diversidad
- Ecodependencia/ecodependientes
- Ecológico/Ecológica/Ecológicos/Ecológicas
- Ética/Ético/Éticas
- Educación para el desarrollo sostenible
- Emergencia Climática
- Emocional/Emociones
- Empatía/Empática
- Equidad
- Espíritu crítico/Pensamiento crítico
- Globalización
- Global/globales
- Huella ecológica
- Identidad
- Igualdad
- Igualdad de género
- Inclusión/Inclusivo/Inclusiva
- Integral/Integralidad
- Interconexión
- Intercultural/Interculturales/Interculturalidad
- Interdependencia
- Justicia Social
- Local/locales
- Medio ambiente/Medioambiental
- Migración/Migraciones
- Mundial
- Objetivo/s de Desarrollo Sostenible
- Paz/Pacífico/Pacífica
- Participación/Participar
- Pensamiento crítico
- Planeta
- Pluralismo
- Protección medioambiental/Protección del entorno
- Respetar/Respeto/Respetuosa
- Responsabilidad/Responsable
- Salud/Saludable/Saludables
- Sentimiento/sentimientos
- Sexista
- Solidaridad/Solidario/Solidaria
- Sostenibilidad/sostenible/sostenibles
- Transición ecológica
- Transversal/Transversalidad
- Valor/Valores

5.2.2. Listado de inclusión de palabras en Atlas.ti derivadas de los indicadores previos -este programa sólo posibilita integrar criterios de una sola palabra-:

- | | | |
|----------------------|---------------------|-------------------|
| - 2030 | - Derecho | - Local |
| - Afectiva | - Derechos | - Locales |
| - Afectividad | - Desarrollo | - Medioambiental |
| - Afectivo | - Diversidad | - Migración |
| - Afectivas | - Ecodependencia | - Migraciones |
| - Agenda | - Ecodependiente | - Mundial |
| - Ambiente | - Ecodependientes | - Pacífica |
| - Autoestima | - Ecológica | - Pacífico |
| - Ciudadanía | - Ecológicas | - Participación |
| - Climática | - Ecológico | - Participar |
| - Climático | - Ecológicos | - Paz |
| - Coeducación | - Emocional | - Pensamiento |
| - Cohesión | - Emociones | - Pluralismo |
| - Colaboración | - Empatía | - Respetar |
| - Colaborar | - Empática | - Respeto |
| - Colaborativa | - Entorno | - Respetuosa |
| - Colaborativo | - Equidad | - Responsabilidad |
| - Comprensión | - Espíritu | - Responsable |
| - Compromiso | - Género | - Salud |
| - Compromisos | - Global | - Saludable |
| - Conciencia | - Globalización | - Saludables |
| - Conflicto | - Humanos | - Sentimiento |
| - Conflictos | - Identidad | - Sentimientos |
| - Consumo | - Igualdad | - Sexista |
| - Convivencia | - Inclusión | - Sexual |
| - Cooperación | - Inclusiva | - Solidaria |
| - Cooperar | - Inclusivo | - Solidaridad |
| - Cooperativa | - Integral | - Solidario |
| - Cooperativo | - Integralidad | - Sostenibilidad |
| - Corresponsabilidad | - Interconexión | - Sostenible |
| - Crítica | - Intercultural | - Sostenibles |
| - Críticamente | - Interculturales | - Transición |
| - Crítico | - Interculturalidad | - Transversal |
| - Democracia | - Interdependencia | - Transversalidad |
| - Democrática | - Internacional | - Valor |
| - Democrático | - Justicia | - Valores |
| | | - Violencia |

En el anexo VI se presentan las tablas de frecuencias generadas con Atlas.ti, que indican el número total de apariciones de estos indicadores en las normativas seleccionadas para el análisis. Estos datos ofrecen una perspectiva cuantitativa sobre la presencia de información relacionada con los criterios que definen el ámbito de la EDCG en dichas normativas. Así, es posible complementar y contrastar los resultados cualitativos previamente tratados con un enfoque basado en cifras.

Además de las tablas de frecuencias (anexo VI), se elaboraron las nubes de palabras mostradas en las figuras 5 y 6, que reflejan la frecuencia de los indicadores seleccionados según el número de veces que aparecen en la normativa analizada. Estas visualizaciones destacan los indicadores más recurrentes, al representarlos de mayor tamaño y centrados

en la imagen, permitiendo identificar aquellos aspectos en los que la normativa pone mayor énfasis.

Figura 5.

Nube de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 157/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Primaria de las C.C.A.A. de los centros participantes en la muestra.



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 6.

Nube de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Secundaria de las C.C.A.A. de los centros participantes en la muestra.



Nota. Elaboración propia (2024)

5.3. Análisis y conclusiones extraídas de las tablas de frecuencias de los Reales Decretos y de las Comunidades Autónomas.

Ante la cantidad de datos que nos ofrecen las tablas del anexo VI, el proceso para sacar las conclusiones de la información que nos ofrece será el siguiente:

- Se extraerán las diez palabras más frecuentes de los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas y de cada Comunidad Autónoma para identificar los términos clave que predominan en las normativas.
- Se identificarán términos únicos o distintivos para cada Comunidad que no son comunes en otras, lo que puede indicar un enfoque pedagógico o temático específico.
- Se compararán términos con los puntos clave del análisis realizado por Comunidades Autónomas anteriormente para observar si las frecuencias concuerdan con las perspectivas que destacan de las normativas.

Esta comparativa ayudará a comprender las diferencias y similitudes entre las diferentes Comunidades Autónomas, ofreciendo una visión completa de cómo cada una aborda temas relacionados con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Mundial/Global. Las diez palabras que más se repiten en el conjunto de las normativas de Primaria son las siguientes: desarrollo, entorno, comprensión, respeto, diversidad, emociones, pensamiento, género, sostenible y valores.

En el caso de la normativa de Secundaria, las diez palabras que más se repiten en el conjunto de la normativa son: desarrollo, entorno, comprensión, diversidad, crítica, sostenible, respeto, valores, pensamiento y responsable.

Las palabras más repetidas en las normativas de las Comunidades Autónomas y de los Reales Decretos reflejan claramente los enfoques de la LOMLOE.

En las normativas de Educación Primaria y de Secundaria de las Comunidades Autónomas se podía observar que muchas de ellas seguían en gran medida lo expuesto en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Para poder verificar esta tendencia a través de la frecuencia de palabras, en primer lugar, se va a observar las palabras con mayor frecuencia de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para luego contrastar estas con las de las Comunidades Autónomas. Las diez palabras que más se repiten en los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria son las siguientes:

- Real Decreto de enseñanzas mínimas de Primaria: desarrollo, entorno, comprensión, diversidad, respeto, sostenible, género, emociones, valores e igualdad.
- Real Decreto de enseñanzas mínimas de Secundaria son: desarrollo, entorno, diversidad, sostenible, comprensión, crítica, respeto, valores, pensamiento, género

En primer lugar, en la normativa de las Comunidades Autónomas de Educación Primaria las palabras que aparecen con más frecuencia son las siguientes:

- Andalucía: desarrollo, diversidad, valores, entorno, global, respeto, convivencia, igualdad, integral, ciudadanía.
- Aragón: desarrollo, comprensión, diversidad, respeto, entorno, pensamiento, valores, global, género, emociones.
- Cantabria: entorno, desarrollo, respeto, diversidad, comprensión, emociones, género, sostenible, igualdad y valores.
- Castilla y León: desarrollo, respeto, entorno, diversidad, comprensión, emociones, sostenible, pensamiento, género, valores.
- Cataluña: desarrollo, entorno, comprensión, valores, sostenible, diversidad, respeto, género, pensamiento, crítica.

- Comunidad de Madrid: respeto, desarrollo, entorno, comprensión, diversidad, igualdad, pensamiento, participar, valores, emociones.
- Comunidad Foral de Navarra: desarrollo, derecho, derechos, global, igualdad, inclusión, convivencia, integral, participación, respeto.
- Comunidad Valenciana: desarrollo, entorno, comprensión, responsable, crítica, sostenible, respeto, diversidad, participar, participación.
- Extremadura: desarrollo, entorno, respeto, diversidad, comprensión, emociones, valores, género, pensamiento, sostenible,
- Galicia: comprensión, entorno, respeto, diversidad, desarrollo, género, emociones, sostenible, igualdad, participar.
- País Vasco: desarrollo, entorno, diversidad, pensamiento, respeto, comprensión, emociones, género, crítica, sostenible.
- Región de Murcia: desarrollo, comprensión, entorno, diversidad, respeto, emociones, sostenible, género, valores y pensamiento.

En la tabla, a continuación, se observan los términos de mayor frecuencia del Real Decreto y si coinciden o no con los términos de mayor frecuencia de las Comunidades Autónomas.

Tabla 28.

Coincidencia de mayor frecuencia de términos entre Real Decreto de Primaria y CCAA.

Real Decreto Primaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
Desarrollo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entorno	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Comprensión		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Diversidad	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Respeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sostenible			X	X	X			X	X	X	X	X
Género		X	X	X	X				X	X	X	X
Emociones		X	X	X		X			X	X	X	X
Valores	X	X	X	X	X	X			X			X
Igualdad	X		X			X	X			X		

Nota. Elaboración propia (2024).

Las normativas que acumulan la mayor cantidad de palabras de la selección, indicando que probablemente sean más extensas o traten más los temas del contenido detallado son: Aragón, Cataluña y País Vasco, por lo que ocupan una parte importante del recuento total. Por otro lado, observando la tabla comparativa, se induce que no son las normativas que más coinciden en frecuencia de palabras con el Real Decreto de Enseñanzas mínimas, de hecho, entre sus palabras con mayor frecuencia aparecen: crítica y pensamiento. Por lo que se vio en el análisis previo, estas normativas, destacaban por diferenciarse del Real Decreto de Enseñanzas mínimas, siguiendo sus contenidos de base, pero incluyendo

perspectivas más críticas y transformadoras en su articulado, incluyéndose entre ellas también la normativa de Comunidad Valenciana. La Comunidad Valenciana también destaca por no compartir la frecuencia de palabras con el Real Decreto con exactitud, y entre sus diez palabras con mayor frecuencia se encuentran también términos significativos como: responsable, crítica, participar y participación.

Pero no sólo las palabras con mayor frecuencia ofrecen información sobre el contenido transformador de las normativas. Existen otras que, aunque no aparezcan con mucha frecuencia, si se observa la diferencia de frecuencias entre Comunidades se pueden entrever estos aspectos distintivos que se examinaron previamente y se confirman también en este punto (tabla 29). Por ejemplo, en Educación Primaria:

Tabla 29.

Frecuencias de palabras destacadas en términos de EDCG en la normativa de Primaria.

Real Decreto Primaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
Identidad	1	86	34	46	120	17	1	53	64	87	135	26
Ciudadanía	5	65	27	39	110	8	2	42	46	36	112	33
Compromiso	0	48	16	38	74	5	0	29	43	31	62	21
Cohesión	1	33	14	30	71	10	1	23	20	68	45	24
Sostenibilidad	0	53	10	30	98	0	0	28	21	17	70	17
Inclusión	1	46	14	19	45	6	5	41	25	31	76	21
Consumo	1	23	14	27	75	8	1	39	30	20	54	13
Sostenibles	0	33	11	16	63	1	0	33	26	13	43	13
Ambiente	1	60	9	30	5	7	0	19	25	4	67	12
Críticamente	0	27	3	11	63	0	0	9	16	16	46	10
Sexual	0	12	12	17	20	4	2	40	12	22	24	11
Transversal	2	35	3	7	34	3	2	57	8	10	18	7
Equidad	3	12	3	4	49	4	1	9	5	6	19	6
Democracia	0	19	7	14	18	8	0	2	11	8	16	10
Sexista	0	9	7	9	5	1	0	8	7	10	35	5
2030	0	15	0	5	6	0	1	26	6	5	14	2
Internacional	0	11	3	3	17	4	0	4	5	5	12	4
Ecodependencia	0	8	7	8	12	1	0	1	7	7	9	7
Ecológica	0	7	3	4	18	1	0	10	3	4	11	3
Democrático	0	4	1	1	19	0	0	2	3	0	9	1
Solidario	0	3	3	3	14	1	0	0	2	3	5	3
Coeducación	0	2	0	0	5	0	0	5	0	2	5	0

Nota. Elaboración propia (2024).

Como se puede observar en la tabla, se seleccionaron de la tabla principal aquellos términos que por frecuencia despuntan por su diferencia entre Comunidades Autónomas, además, son términos transformadores vinculados con las últimas generaciones de la EDCG. Destacan de nuevo y notoriamente en la frecuencia en que aparecen estos términos las normativas de Cataluña, País Vasco, Comunidad Valenciana e incluso de Aragón en ciertos aspectos como: identidad, ciudadanía y compromiso. Consolidándose como las normativas más transformadoras de la muestra en términos de Educación para la Ciudadanía Global y Mundial. Sorprenden en la frecuencia términos como “coeducación” o “equidad”, aún siendo dos enfoques en los que se basa la LOMLOE, en las normativas de las Comunidades Autónomas aparece en una frecuencia muy baja, o simplemente no aparece. Lo mismo ocurre con el término “Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Mundial” o “Agenda 2030”, que, aunque no se aprecie directamente en la tabla de frecuencias, podemos observar que el término “2030”, aparece en muy pocas ocasiones y que nuevamente, sólo aparece con mayor frecuencia en las normativas destacadas.

Por otro lado, en la normativa de las Comunidades Autónomas de Educación Secundaria las palabras que aparecen con más frecuencia son las siguientes:

- Andalucía: desarrollo, diversidad, entorno, derechos, sostenible, igualdad, respeto, ciudadanía, convivencia y crítico.
- Aragón: desarrollo, diversidad, responsable, derechos, derecho, igualdad, valores, participación, respeto y entorno.
- Cantabria: desarrollo, entorno, comprensión, diversidad, crítica, pensamiento, respeto, crítico, sostenible, género.
- Castilla y León: desarrollo, entorno, comprensión, respeto, diversidad, sostenible, crítica, crítico, emociones, valores.
- Cataluña: desarrollo, entorno, comprensión, valores, sostenible, diversidad, respeto, género, pensamiento, crítica.
- C. de Madrid: desarrollo, entorno, comprensión, diversidad, respeto, crítica, valores, pensamiento, salud, emociones.
- C.F. de Navarra: desarrollo, diversidad, derechos, derecho, igualdad, valores, cooperación, inclusión, participación, respeto.
- C. Valenciana: desarrollo, crítica, sostenible, entorno, responsable, comprensión, global, diversidad, valores, respeto.
- Extremadura: desarrollo, entorno, diversidad, crítica, respeto, valores, comprensión, sostenible, responsable, crítico.
- Galicia: desarrollo, comprensión, entorno, diversidad, respeto, crítica, valores, crítico, género, sostenible.
- País Vasco: desarrollo, entorno, diversidad, pensamiento, respeto, comprensión, emociones, género, crítica, sostenible, crítico.
- R. de Murcia: desarrollo, entorno, diversidad, comprensión, respeto, crítica, responsable, sostenible, valores, participación.

En la tabla, a continuación, se observan los términos de mayor frecuencia del Real Decreto y si coinciden o no con los términos de mayor frecuencia de las Comunidades Autónomas.

Tabla 30.

Coincidencia de mayor frecuencia de términos entre Real Decreto de Secundaria y CCAA.

Real Decreto Secundaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
Desarrollo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entorno	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Diversidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sostenible	X		X	X	X			X	X	X	X	X
Comprensión			X	X	X	X	X		X	X	X	X
Crítica			X	X	X	X		X	X	X		X
Respeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Valores		X		X	X	X	X	X	X	X		X
Pensamiento			X		X	X					X	
Género			X		X					X		

Nota. Elaboración propia (2024).

En este caso, en la relación entre las palabras con mayor frecuencia en el Real Decreto de Secundaria y de las Comunidades Autónomas no se aprecian diferencias notables con relación al contenido y significado de este en la normativa. Simplemente se aprecia que siguen las mismas líneas y que las normativas más breves como la de Andalucía, Aragón y Comunidad Foral de Navarra no encuentran tantas relaciones con el Real Decreto, precisamente por la longitud de la normativa. Aunque, como se vio con anterioridad y entrando en la lectura del contenido podemos observar que sí sigue los mismos enfoques que este. Al igual que en la normativa de Primaria, donde se encuentran más matices también es en las frecuencias algo más bajas, donde se puede encontrar información al comparar las diferencias entre frecuencias de diferentes palabras. Llama la atención como en ciertos términos (tabla 31) destacan algunas normativas sobre otras:

Tabla 31.

Frecuencias de palabras destacadas en términos de EDCG en la normativa de Secundaria.

Real Decreto Secundaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
Emociones	7	0	152	181	177	86	0	166	131	109	231	128
Identidad	6	1	121	81	120	51	0	132	147	91	135	93
Sostenibilidad	6	1	167	97	98	29	2	106	96	54	70	89
Participar	4	2	79	80	77	41	0	205	76	74	103	70
Convivencia	13	4	66	77	85	36	2	88	105	63	93	79

Emocional	5	4	63	54	74	18	1	139	77	48	96	63
Colaboración	7	4	60	63	98	38	2	62	77	42	68	61
Sostenibles	4	0	54	43	63	18	0	108	64	37	43	45
Ambiente	3	1	52	96	5	33	1	54	5	56	67	61
Sexual	0	3	24	23	20	12	2	56	22	20	24	39
Equidad	3	0	29	27	49	8	1	25	26	16	19	16
Inclusiva	3	2	16	13	29	1	0	95	21	7	33	8
Democrático	1	0	13	3	19	8	0	6	13	13	9	7
Interdependencia	2	0	15	4	17	2	0	5	13	5	9	10
Sexista	0	1	7	5	5	1	0	6	1	4	35	3
Afectiva	0	0	2	1	6	1	0	16	1	1	19	1
Coeducación	0	0	6	2	5	0	0	5	2	3	5	3

Nota. Elaboración propia (2024).

En este caso, Cantabria despunta un poco más que en el caso de Primaria porque la normativa de Secundaria es mucho más larga que la de Primaria, por lo que ocupa más lugar dentro del recuento total de términos. Pero, aún así, destaca otra vez como en ciertos aspectos Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana van un paso más allá en el espacio que le destinan a ciertos términos que se pueden relacionar con una EDCG con contenido más crítico.

La distinción en las normativas de Cataluña y el País Vasco no es, por lo tanto, solo una percepción subjetiva de la persona investigadora en la lectura y análisis de las normativas, sino una realidad palpable en los datos analizados.

Con base a todo este análisis, por lo tanto, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Las palabras más frecuentes en las normativas, tanto en Primaria como en Secundaria, reflejan claramente los enfoques de la LOMLOE, indicando que las políticas educativas a nivel estatal y autonómico están alineadas en términos de equidad, inclusión, sostenibilidad y desarrollo integral del alumnado y de su entorno.
- A pesar de la coherencia general con la LOMLOE, hay variaciones significativas en las normativas de diferentes Comunidades Autónomas. Comunidades como Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana destacan por términos más asociados con enfoques críticos y transformadores, como “identidad”, “ciudadanía” y “compromiso”, lo que sugiere una implementación más profunda y matizada de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o Mundial.
- Las normativas más largas, tienden a contener una mayor diversidad de términos. Aragón, Cataluña y País Vasco acumulan una gran cantidad de términos, lo cual indica una mayor extensión, pero además, se comprueba que en ellas existe un tratamiento más exhaustivo de ciertos temas.
- Las diferencias en la frecuencia de términos transformadores como “coeducación”, “equidad”, “inclusión” y “sostenibilidad” sugieren que ciertas Comunidades Autónomas están adoptando enfoques más innovadores y críticos en sus políticas educativas. Esto es particularmente notable en las normativas de Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana.

- La variabilidad en los términos más frecuentes entre las Comunidades Autónomas sugiere que las políticas educativas están adaptadas a los contextos locales y regionales. Esto refleja las diferentes necesidades, prioridades y valores específicos de cada comunidad, lo cual es crucial para la implementación efectiva de políticas educativas que sean socialmente pertinentes.
- La información sobre la frecuencia de términos y los enfoques predominantes en cada comunidad puede ser valiosa para los y las profesionales de la educación. Aquellas personas interesadas en implementar programas de innovación educativa pueden utilizar estos datos para adaptar sus estrategias a las realidades específicas de cada región, promoviendo así una educación más efectiva y contextualizada.

En resumen, la información revela una alineación general de las normativas con los principios de la LOMLOE y la EDCG, aunque con variaciones significativas entre las Comunidades Autónomas. Algunas Comunidades, como Cataluña y País Vasco, destacan por sus enfoques críticos y transformadores, integrando plenamente los principios de la EDCG y los ODS. Otras, como Andalucía y Cantabria, siguen de cerca los Reales Decretos, con adiciones específicas que reflejan su patrimonio cultural local. La Comunidad Valenciana y Aragón, muestran un fuerte compromiso con la contextualización local y la inclusión de principios pedagógicos y metodológicos propios. En general, las Comunidades Autónomas están adaptando sus normativas para reflejar tanto los principios estatales como las necesidades y valores locales, promoviendo un enfoque educativo inclusivo, sostenible y orientado al desarrollo integral del alumnado y las comunidades.

CONCLUSIONES.

El análisis realizado en este capítulo subraya cómo la Ley Orgánica 2/2020 (LOMLOE) representa un avance significativo en la incorporación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o Mundial (EDCG) en el sistema educativo español. La LOMLOE, promulgada en noviembre de 2020, no solo busca actualizar y fortalecer las competencias educativas en respuesta a la situación de crisis global, sino que también reafirma el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, particularmente el ODS 4 sobre educación inclusiva, equitativa y de calidad (Negrín y Marrero, 2021).

El análisis se inicia con una revisión pormenorizada de la Ley Orgánica 2/2020. A través de esta, se observa que las referencias a la EDCG son múltiples en el articulado de la Ley, apareciendo en los Artículos 1, 2, 18, 19, 25, 110, 112 así como en la disposición adicional cuarta y la disposición adicional sexta.

En el estudio comparativo de las legislaciones anteriores (LOE y LOMCE) con la LOMLOE destaca la evolución significativa en la atención a aspectos como la coeducación, la igualdad de género, el consumo responsable, el desarrollo sostenible, el cambio climático o la sostenibilidad. Aspectos que anteriormente estaban ausentes o tratados de manera más superficial.

Esta incorporación también se ve reflejada en el resto de los documentos que configuran el currículum educativo del sistema educativo español, como son los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y los Decretos y Órdenes que establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria y la secundaria de las 12 Comunidades Autónomas elegidas para el análisis.

En los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de primaria y secundaria se encuentran estas referencias a la EDCG en aspectos clave para la configuración del currículo como son los: fines, principios pedagógicos, objetivos, las áreas y asignaturas; así como en los artículos destinados a la autonomía de los centros, apareciendo aspectos organizativos

como la coordinación entre etapas y la posibilidad de trabajo por ámbitos, elementos que facilitan la gestión de un centro desde la perspectiva de la EDCG. En los anexos destinados al perfil de salida, así como en las competencias clave y específicas por áreas y asignaturas, se encuentran también referencias constantes al: servicio a la convivencia democrática, a la gestión dialogada de los conflictos, a la igualdad de derechos de todas las personas, a la preservación del medio ambiente y de los seres vivos, al consumo responsable, así como al empleo de estrategias para la gestión de las propias emociones y el respeto de las emociones de las demás personas, a la participación en actividades comunitarias, etc.

La revisión detallada de los currículos de las 12 Comunidades Autónomas elegidas ha permitido identificar cómo estos marcos normativos se concretan también a nivel autonómico, reflejando estos avances en la integración de enfoques ecosociales. Este análisis permitió identificar la coherencia general con la LOMLOE de todas los Decretos y Órdenes. Aún así, existen diferencias entre las Comunidades Autónomas en la integración de estos aspectos en el establecimiento de sus currículos: Comunidades como Cataluña, País Vasco y Comunidad Valenciana sobresalen por integrar enfoques más transformadores, abordando temas como la identidad, la comunidad y lo comunitario y el compromiso con mayor profundidad. Estas normativas reflejan un alineamiento más próximo con los principios de las últimas generaciones de la EDCG, mientras que otras Comunidades se limitan más a replicar lo estipulado en los Reales Decretos.

La variabilidad observada en las normativas autonómicas refleja un esfuerzo por adaptar las políticas educativas a los contextos locales, destacando la importancia de una implementación contextualizada. No obstante, también pone de relieve desigualdades que podrían dificultar la consecución de los objetivos globales establecidos por la LOMLOE. Entre estas desigualdades se identifican las siguientes cuestiones:

- La baja frecuencia de aparición de términos como “coeducación” o “equidad” en las normativas autonómicas, a pesar de ser enfoques clave de la LOMLOE. En muchas comunidades estas palabras aparecen en un número reducido de ocasiones o incluso están ausentes por completo.
- Con términos como “Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global Mundial” o “Agenda 2030”, ocurre una situación similar, siendo también un enfoque clave en la Ley Orgánica.

En resumen, este capítulo no solo evidencia el potencial transformador de la EDCG en la educación, sino que también señala los retos que aún persisten en su implementación. Las normativas autonómicas más avanzadas en la integración de aspectos más transformadores ofrecen ejemplos valiosos para seguir mejorando y consolidando la EDCG como un eje central del sistema educativo. La LOMLOE representa una oportunidad significativa para transformar y fortalecer el sistema educativo español, enfatizando la equidad, la sostenibilidad y la calidad educativa al promover una educación más inclusiva, la Ley no solo responde a los desafíos actuales, sino que también sienta las bases para un futuro educativo más resiliente y orientado al desarrollo integral del alumnado, de la comunidad educativa y del entorno en el que se asienta. La revisión legislativa demuestra un compromiso creciente con la integración de la EDCG y la Agenda 2030 en el sistema educativo español.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La disposición adicional sexta de la LOMLOE titulada “Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial”, establece que, en consonancia con el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, la formación del profesorado y el acceso a la docencia deben considerar la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial. En este sentido, para el año 2022, los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados deberían haberse incorporado al sistema de acceso a la docencia. Asimismo, se espera que para el año 2025, todos los docentes hayan recibido capacitación conforme a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o Mundial. En consonancia, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, particularmente en lo referido a los puntos 2 y 3 del Artículo 3, expone que los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este marco, los programas formativos que preparan para la docencia en el ámbito escolar son fundamentales para fomentar conocimientos, habilidades y actitudes que apoyen una educación transformadora y global. La formación universitaria juega un papel crucial en preparar a profesionales de la educación que puedan enfrentar los desafíos sociales actuales. Esto requiere que las universidades ofrezcan experiencias de aprendizaje que sean socialmente relevantes y que promuevan la construcción de conocimientos adecuados a la realidad, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global tiene la capacidad de proporcionar esas experiencias.

Con el propósito de comprobar si las universidades españolas contemplan en los planes de estudios de la formación de los futuros y futuras profesionales de la educación la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, en este capítulo, se revisarán los planes de estudios del Grado en Maestra/o de Educación Primaria y del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de 11 universidades públicas de las 12 Comunidades Autónomas participantes en la muestra, buscando correspondencia en el conjunto de la tesis doctoral.

Se ha elegido una universidad pública de cada una de las Comunidades Autónomas elegidas. En total se han analizado los planes de estudios de 11 universidades (Universidad de Málaga, Universidad de Zaragoza, Universidad de Cantabria, Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Extremadura, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad del País Vasco y Universidad de Murcia). La Comunidad Foral de Navarra no se incluye en este análisis porque la Universidad Pública de Navarra no cuenta con los programas accesibles en abierto.

1. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Para el análisis se han revisado los planes de estudios correspondientes a los programas del primer curso del año académico 2024-2025 del Grado en Maestra y Maestro de Educación Primaria, así como del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de 11 universidades públicas de las 12 Comunidades Autónomas presentes en la

investigación. Los planes de estudios se pueden encontrar disponibles en las páginas web institucionales de las universidades seleccionadas.

La Universidad Pública de Navarra (UPNA), formaría parte de la muestra, de esta manera la correspondencia con el resto de los capítulos de la tesis doctoral seguiría presente, pero la imposibilidad de acceso a las guías docentes del Máster y del Grado dificultó el poder añadir la información de estas a los análisis que se desarrollan a continuación. Por lo que la Comunidad Foral de Navarra estará presente en el análisis legislativo y de casos, pero no en este capítulo destinado a la revisión de las guías docentes de los planes de estudios. Se ha realizado una revisión exhaustiva de las guías docentes de las asignaturas obligatorias y de formación básica del primer curso del Grado en Maestra y Maestro de Educación Primaria y del Máster en Formación de Profesorado. Este estudio se centra en las asignaturas o módulos obligatorios y de formación básica, las materias que comparte todo el estudiantado y por el que todo el estudiantado tiene que transitar para obtener la titulación habilitadora como profesional de la educación correspondiente y que forman parte de estos planes de estudios. El total de documentos revisados, categorizados y analizados con la ayuda del programa Atlas.ti, es de 139 guías docentes. El análisis se ha realizado a través de la identificación en estas materias de los rasgos de la sostenibilidad y de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en:

- Las competencias.
- Los contenidos
- Las metodologías

En un primer momento, el planteamiento era revisar también los resultados de aprendizaje que aparecen en las guías docentes seleccionadas, pero, al observar que estos aparecen en gran medida vinculados a las competencias y a los contenidos, se opta por centrar el análisis en estos componentes curriculares de las guías.

Las universidades que forman parte de este capítulo de la investigación son las siguientes (tabla 32):

Tabla 32.

Relación de Comunidades Autónomas y Universidades presentes en el análisis.

Comunidades Autónomas	Planes de Estudios - Universidades
Andalucía	Universidad de Málaga (UMA)
Aragón	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)
Cantabria	Universidad de Cantabria (UC)
Castilla y León	Universidad de Valladolid (UVa)
Cataluña	Universidad Autónoma Barcelona (UAB)
Comunidad de Madrid	Universidad Autónoma Madrid (UAM)
Comunidad Valenciana	Universidad de Valencia (UV)
Extremadura	Universidad de Extremadura (UNEX)
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela (USC)
País Vasco	Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Región de Murcia	Universidad de Murcia (UMU)

Nota. Elaboración propia (2024).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

En 2017, la UNESCO presentó el informe titulado “Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje”, en el cual se establecieron ocho competencias transversales fundamentales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El documento también definió objetivos de aprendizaje específicos para cada uno de los ODS. En este, se destaca la importancia de fortalecer las habilidades

de colaboración interpersonal, fundamentadas en la práctica de valores orientados a la sostenibilidad, el pensamiento estratégico sistémico, y la capacidad de imaginar, crear y llevar a cabo escenarios de futuro sostenible, todo ello como medio para abordar de manera integral los complejos problemas de la sostenibilidad.

Por otro lado, en el año 2018, se publicó el “Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030” del Gobierno de España, en el que las universidades asumieron un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.

En consecuencia, en septiembre de 2021 se aprobó el Real Decreto 822/2021 que recoge literalmente en su Artículo 4 los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales:

2. [...] deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular:
 - a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos [...].
 - b) el respeto a la igualdad de género [...] y al principio de igualdad de trato y no discriminación [...].
 - c) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas [...].
 - d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático [...].
3. Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten, según proceda y siempre atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título.

Finalmente, un hito relevante es la publicación en enero de 2022 del “Marco europeo de competencias sobre sostenibilidad de la Comisión Europea (GreenComp)”. Este marco tiene la importancia de ser una propuesta de competencias en sostenibilidad, basada en una exhaustiva revisión de la literatura y en consultas con expertos en la materia. La competencia en sostenibilidad se define como “[...] aquella que empodera al estudiantado para incorporar valores de sostenibilidad, con el fin de tomar o solicitar acciones que restablezcan y mantengan la salud del ecosistema y mejoren la justicia social, generando visiones para futuros más sostenibles” (CRUE, 2023, p. 2).

Este marco establece cuatro áreas de competencia, cada una de las cuales incluye tres competencias interrelacionadas, sumando un total de 12 unidades de competencia de carácter transversal. Estas unidades abordan la formación en sostenibilidad necesaria para que el estudiantado adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan pensar y actuar en favor del bienestar humano y la sostenibilidad del planeta, dentro del marco de los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

A lo largo de los años, todos estos acuerdos han subrayado la necesidad de incorporar la sostenibilidad en la Educación Superior.

2.1. Marco de competencias en sostenibilidad.

Tomando como referencia las cuatro áreas de competencia propuestas por el marco europeo (GreenComp, 2022), y entendiendo que incluyen las cuatro competencias transversales para la sostenibilidad que se plantearon en el documento de “Directrices

para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum” (2012) así como los valores democráticos y los ODS que marca el Real Decreto 822/2021, CRUE (2023) propone que los planes de estudios universitarios promuevan los cuatro ámbitos de competencia sobre sostenibilidad que se recogen a continuación, según proceda y siempre atendiendo los objetivos formativos de cada título:

- Valores de sostenibilidad, apoyando la equidad, la libertad, la tolerancia y el respeto a la diversidad, la accesibilidad universal, la inclusión social, la justicia, la paz, la participación, la igualdad de género, trato y no discriminación, y respetando las necesidades y derechos de las generaciones presentes y futuras, así como de otras especies y de la propia naturaleza.
- Complejidad de la sostenibilidad, desde un pensamiento sistémico que permita comprender como interactúan los elementos dentro de los sistemas y entre ellos; así como un pensamiento crítico que permita cuestionar el statu quo, y contextualizar los problemas socioambientales en términos espaciales, temporales y globales, con el fin de identificar los enfoques que permitan prevenir y anticipar problemas, así como mitigar y adaptarse a los ya generados.
- Futuros sostenibles, identificando los pasos necesarios para su logro y gestionando transiciones ante la incertidumbre y el riesgo; creando y experimentando con propuestas novedosas, desde un enfoque inter y transdisciplinar.
- Actuación en favor de la sostenibilidad, desde el comportamiento personal y profesional, y desde la participación en la actuación colectiva para identificar la responsabilidad política y reclamar la rendición de cuentas por comportamientos insostenibles, así como exigir políticas eficaces para la sostenibilidad.

3. NORMATIVAS QUE REGULAN LOS TÍTULOS Y LAS COMPETENCIAS.

El análisis tanto de las asignaturas y módulos obligatorios y de formación básica del Máster en Formación de Profesorado como del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria de algunas universidades remite directamente a las directrices y exigencias de:

- La Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre y al Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre en el caso del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Y a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, en el caso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria.

Así como al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que establecía como objetivos la adquisición de las competencias generales del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES):

- Que el estudiantado sepa aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en más amplios -o multidisciplinares- relacionados con su área de estudio.
- Que el estudiantado sea capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que el estudiantado sepa comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

- Que el estudiantado posea las habilidades de aprendizaje que les permita continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo. Estas competencias siguen presentes en la redacción de muchas de las guías docentes, aunque tanto este Real Decreto 1393/2007 como las Órdenes EDU/3498/2011 y ECI/3857/2007 fueron derogadas, con efectos de 19 de octubre de 2021, por la disposición derogatoria única del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. Este Real Decreto todavía no incluye normas específicas para los títulos de Grado y Máster en el ámbito de la educación. Actualmente, estas normas están pendientes de publicación, lo que genera un vacío normativo parcial que obliga a las universidades a seguir adaptando sus guías docentes a las competencias recogidas en estas normativas previas. Esta situación refleja la necesidad de contar con directrices claras y actualizadas que orienten el diseño curricular en el marco del nuevo Real Decreto. Este nuevo Real Decreto recoge, en su Artículo 4 los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales, todos ellos muy próximos al ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global:

2. [...] deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de desarrollo Sostenible y, en particular:

- a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos [...].
- b) el respeto a la igualdad de género [...] y al principio de igualdad de trato y no discriminación [...].
- c) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas [...].
- d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático [...].

3. Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten, según proceda y siempre atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título.

Por lo tanto, en el caso del Máster es la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen las competencias que deberán adquirir los estudiantes que cursen este Máster, la que por ahora establece las competencias generales y específicas que interesan a este capítulo (tabla 33).

Tabla 33.

Competencias Generales y Específicas del Módulo Genérico del Máster en Formación del Profesorado.

Competencias Generales

G.1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

G.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

G.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

G.4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

G.6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

G.9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

G.10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

G.11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Competencias Específicas del Módulo Genérico

Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

E.G.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

E.G.2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.

E.G.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

E.G.4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

Procesos y Contextos Educativos

E.G.5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.

E.G.6. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.

E.G.7. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.

E.G.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

E.G.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia

Sociedad, familia y educación

E.G.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

E.G.11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.

E.G.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

Nota. Elaboración propia a partir de la Orden EDU/3498/2011.

Y en el caso del Grado es la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que

habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria, la que continúa estableciendo las competencias generales y específicas de los módulos de formación básica interesantes para este capítulo (tabla 34).

Tabla 34.

Competencias Generales y Específicas por Módulos de Formación Básica del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria.

Competencias generales

G1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

G2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros/as docentes y profesionales del centro.

G3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

G4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

G5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.

G6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 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.

G7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

G8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

G9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

G10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los/las estudiantes.

G11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

G12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencias específicas de los Módulos de Formación Básica

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

E.FB.1. Comprender los procesos de aprendizaje del período 6-12 años en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos/as estudiantes y de sus contextos motivacionales y sociales y dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad.

E.FB.2. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

E.FB.3. Planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos aprendizajes.

E.FB.4. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.

Procesos y contextos educativos

E.FB.3. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.

E.FB.4. Conocer los fundamentos de la educación primaria.

E.FB.5. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

E.FB.6. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.

-
- E.FB.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- E.FB.8. Promover el trabajo cooperativo y el esfuerzo individuales.
- E.FB.9. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- E.FB.10. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
- E.FB.11. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
- E.FB.12. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.
- E.FB.12. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
-

Sociedad, familia y escuela

- E.FB.13. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- E.FB.14. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
- E.FB.15. Analizar e incorporar de forma crítica. Las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- E.FB.16. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
-

Nota. Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3857/2007.

3.1. Competencias en sostenibilidad de las normativas que regulan los títulos y las competencias.

Tras la identificación de estas competencias que establecen las normativas y que aparecen en repetidas ocasiones en las guías docentes revisadas, es necesario identificar aquellas que pueden identificarse como competencias en sostenibilidad. La competencia en sostenibilidad se define como “[...] la capacidad que permite al alumnado integrar valores de sostenibilidad para tomar o impulsar acciones que restauren y mantengan la salud del ecosistema y promuevan la justicia social, con el objetivo de construir visiones para futuros más sostenibles” (CRUE, 2023, p. 2). A través de la información que aporta esta definición y de los criterios que aporta la CRUE (2023) de: valores de sostenibilidad, complejidad de la sostenibilidad, futuros sostenibles y actuación en favor a la sostenibilidad, se seleccionan de las Órdenes que regulan el Máster en Formación del Profesorado y el Grado en Maestra/o de Educación Primaria algunas competencias que cumplen con estos criterios de sostenibilidad.

Estas competencias nos servirán para evaluar en qué medida aparece la sostenibilidad -entendida desde la complejidad de la EDCG- en las guías docentes de los planes de estudios de las universidades públicas seleccionadas, configurándose de esta manera como criterios para el análisis y desarrollo de estos primeros apartados del capítulo.

En el caso del Máster en Formación del Profesorado, algunas de las competencias que cumplen los requisitos para identificarse como competencias en sostenibilidad son:

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

G.6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

E.G.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

E.G.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

E.G.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En el caso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria las competencias que cumplen los requisitos para entenderse como competencias en sostenibilidad son:

G1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

G4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

G5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.

G6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 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.

G7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

G9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

E.FB.8. Promover el trabajo cooperativo y el esfuerzo individuales.

E.FB.9. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

E.FB.10. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

E.FB.12. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación

E.FB.15. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y

educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

4. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD POR UNIVERSIDAD.

Este apartado examina cómo las universidades seleccionadas han incorporado las competencias en sostenibilidad dentro de sus planes de estudios y en las guías de sus asignaturas/módulos de formación básica u obligatoria del Máster en Formación del Profesorado y del primer curso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria. El procedimiento se divide en dos secciones:

- En una primera parte se examina cómo las competencias en sostenibilidad observadas en la Orden EDU/3498/2011 y Orden ECI/3857/2007, así como en el Real Decreto 822/2021 se reflejan en las guías docentes de las diferentes universidades. Aquí, el enfoque está en medir la adherencia a los marcos normativos, destacando tanto las coincidencias como las diferencias en la implementación de estas competencias.
- La segunda parte, se centra en las competencias en sostenibilidad que las universidades han añadido por iniciativa propia, más allá de lo establecido por la normativa estatal. Aquí se observa cómo cada institución o profesor/a puede tener prioridades o enfoques específicos en la integración de la sostenibilidad, basándose en sus contextos locales, necesidades institucionales o estrategias educativas particulares.

4.1. Análisis de competencias en sostenibilidad en el Máster en Formación del Profesorado.

La Orden EDU/3498/2011, estableció un marco de competencias clave para el Máster en Formación del Profesorado. Para la realización de este apartado, se hizo una selección de aquellas competencias que pueden ser identificadas como competencias en sostenibilidad. A través de una revisión pormenorizada de las guías docentes de las diferentes asignaturas y módulos del Máster en Formación del Profesorado de las universidades seleccionadas, en la siguiente tabla se identifican tanto las coincidencias como las variaciones en la aplicación de estas competencias en las guías docentes. Esto permite entender mejor las prioridades y enfoques de cada institución. Además, se exploran las posibles razones detrás de las diferencias en la cobertura de competencias.

En primer lugar, en la tabla 35 se observa la frecuencia de aparición de las competencias en sostenibilidad de la Orden EDU/3498/2011 que regula el Máster en Formación del Profesorado en las guías docentes de la muestra:

Tabla 35.

Competencias en sostenibilidad de Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre -máster- que aparecen en las guías docentes de la muestra.

Universidades	Asignaturas/Módulos OB/FB	Competencias						
		G.5	G.6	G.7	G.8	E.G.1	E.G.8	E.G.10
UAB	Formación Psicopedagógica y Social	X	X	X	X	X	X	X
UAM	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	X	X	X	X	-	-	-

	Procesos y Contextos Educativos	-	-	-	-	-	-	-
	Sociedad Familia y Educación	X	X	X	X	-	-	X
UC	Características de Aprendizaje y Desarrollo del Alumnado de la ESO	X	X	X	-	X	X	-
	Características de los Centros y el Currículum de Secundaria	X	X	X	X	X	X	X
	Familia y Escuela en la SI	X	X	-	X	-	X	X
	Tutoría y Atención a la Diversidad en la ESO	X	X	X	X	X	X	X
UNEX	Psicología y educación del adolescente	-	-	X	-	X	X	-
	Procesos Educativos y Realidad Escolar	X	-	-	X	-	-	-
UMA	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	X	X	X	X	X	-	-
	Diseño y Desarrollo de Actividades Formativas	X	-	-	X	-	-	-
	Procesos y Contextos Educativos	X	X	X	X	-	X	-
	Sociedad, Familia y Educación	X	X	X	-	-	-	X
UMU	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	X	X	-	-	-	-	-
	Currículo, Enseñanza y Centro Escolar	-	-	-	X	-	-	-
	Sociedad, familia y Educación	X	-	X	X	-	-	X
	Orientación Educativa y Acción Tutorial	X	-	-	X	-	-	-
	Profesionalización Docente, Ciudadanía, Familia y Educación	X	-	-	X	-	-	-
UNIZAR	Procesos y Contextos Educativos	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo	-	-	-	-	-	-	-
	Sociedad, familia y procesos grupales	-	-	-	-	-	-	-
UPV	Contextos Educativos	-	-	-	-	-	-	-
	Desarrollo de la personalidad en la adolescencia	-	-	-	-	-	-	-
	La escuela inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad	X	-	-	-	-	-	X

	Orientación Educativa y Tutoría	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología de la Educación en Secundaria	-	-	-	-	-	-	-
	Sistema Escolar, Familia, Derechos Humanos en una Sociedad en Cambio	-	-	-	-	-	-	-
USC	Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar	X	X	X	-	-	-	-
	Didáctica, Currículum y Organización Escolar	X	X	X	-	-	-	X
	Educación y Lenguas en Galicia	-	-	-	-	-	X	-
	Educación, Sociedad y Política Educativa	X	-	-	X	X	X	X
	La Función Tutorial y la Orientación Académica	-	-	-	-	X	-	X
UVa	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	X	X	X	X	X	-	-
	Procesos y Contextos Educativos	X	-	X	-	-	X	-
	Sociedad, Familia y Educación	X	X	X	X	-	-	-
UV	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	X	X	X	-	-	-	-
	Procesos y Contextos Educativos	X	X	X	X	-	-	-
	Sociedad, Familia y Educación	X	-	-	X	-	-	-

Nota. Elaboración propia (2024).

Observando la información que ofrece la tabla 35, se puede extraer que:

Las universidades que cubren más competencias en sostenibilidad -por mayor coincidencia con las competencias de la Orden- son:

- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB): todas las competencias (G.5, G.6, G.7, G.8, E.G.1, E.G.8, E.G.10) están cubiertas en el módulo de "Formación Psicopedagógica y Social".
- Universidad de Cantabria (UC): muestra una cobertura significativa de competencias en varias asignaturas, especialmente en "Características de los Centros y el Currículum de Secundaria" y "Tutoría y Atención a la Diversidad en la ESO", donde aparecen explicitadas todas las competencias de la Orden.
- Universidad de Valladolid (UVa): presenta coincidencias con la Orden en "Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad" y "Sociedad Familia y Educación" con la inclusión de competencias como G.5, G.6, G.7, y G.8.

Por otro lado, se pueden identificar como universidades con cobertura parcial de competencias en sostenibilidad que replican la normativa, las siguientes:

- Universidad Autónoma de Madrid (UAM): presenta una cobertura parcial, con competencias como G.5, G.6, G.7, y G.8 distribuidas en asignaturas como

"Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad" y "Sociedad Familia y Educación", pero carece de algunas competencias específicas en asignaturas como "Procesos y Contextos Educativos".

- Universidad de Murcia (UMU): tiene una distribución selectiva de competencias, cubriendo principalmente en "Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad" y "Sociedad Familia y Educación" competencias como G.5 y G.7, pero omitiendo otras en "Currículo Enseñanza y Centro Escolar".

Ambas se centran en priorizar los valores en sostenibilidad y convivencia, así como el pensamiento autónomo e iniciativa personal del alumnado en el marco de las competencias de la Orden.

Por último, las universidades con cobertura limitada de competencias en la tabla X -menor coincidencia con las competencias de la Orden- se encuentran:

- Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y Universidad del País Vasco (UPV): estas universidades muestran una baja coincidencia con las competencias establecidas en la normativa, ya que sus asignaturas como "Procesos y Contextos Educativos" y "Contextos Educativos" no incluyen la mayoría de las competencias.
- Universidad de Santiago de Compostela (USC): muestra una cobertura limitada con algunas competencias específicas como G.5 y G.7 en asignaturas como "Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar", pero carece de una distribución más amplia a lo largo de otras asignaturas.

En resumen, se puede observar que las competencias en sostenibilidad de la Orden más comunes a las guías docentes analizadas son:

- G.5: diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- G.6: adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- G.7: conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Y las competencias en sostenibilidad de la Orden que están menos distribuidas entre las guías docentes -lo que podría indicar una menor priorización de estos aspectos en ciertas instituciones- son:

- E.G.8: promover educación emocional y formación ciudadana.
- E.G.10: relación entre educación, medio, y comunidad.

El análisis de las competencias en sostenibilidad de la Orden EDU/3498/2011 en las asignaturas y módulos del Máster en Formación del Profesorado revela variedad en la implementación. Mientras que algunas universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Cantabria (UC) cubren ampliamente todas las competencias, otras como la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y la Universidad de País Vasco (UPV) muestran una cobertura más limitada, lo que podría reflejar diferencias en los enfoques pedagógicos y prioridades institucionales en la formación docente.

Con el objetivo de ahondar más en la cuestión, a continuación, se realiza una revisión pormenorizada de las competencias que añade el profesorado de las universidades a sus

guías didácticas, más allá de las que ofrece la Orden EDU/3498/2011 y que son interesantes desde el punto de vista de la sostenibilidad (tabla 36):

Tabla 36.

Competencias en sostenibilidad que añaden las Universidades y Asignaturas a las de la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre -máster- que aparecen en las guías docentes de la muestra

UAB
Al módulo obligatorio añaden las siguientes competencias en sostenibilidad: <ul style="list-style-type: none">• Analizar y reconocer las propias competencias socioemocionales para desarrollar aquellas necesarias en su desarrollo y práctica profesional.• Trabajar en y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinares) y desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad
UAM
Añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad, algunas de ellas coincidentes entre materias: “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” y “Procesos y Contextos Educativos” coinciden: <ul style="list-style-type: none">• Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” y “Sociedad, Familia y Educación” coinciden: <ul style="list-style-type: none">• Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. “Sociedad, Familia y Educación” además, añade: <ul style="list-style-type: none">• Capacidad para la comunicación y el trabajo en equipo• Conocer la evolución histórica de la familia, su función educadora y su incidencia en la educación y el respeto de la igualdad, los derechos y las libertades.• Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado.
UC
Añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad: “Características de Aprendizaje y Desarrollo del Alumnado de la Educación Secundaria”: <ul style="list-style-type: none">• Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. “Características de los Centros y el Currículum de Secundaria”: <ul style="list-style-type: none">• Comprender la importancia del sexo y género como una variable transversal en todo proceso educativo, así como las aportaciones del enfoque coeducativo y la pedagogía crítica y feminista.• Conocer las claves del acceso a la función directiva, del liderazgo pedagógico, la importancia de las relaciones entre el centro y la comunidad, así como al actual reto que tiene nuestro sistema educativo con relación a sus altas tasas de abandono escolar temprano y fracaso escolar.• Desarrollar actuaciones educativas desde los retos que plantea la Agenda 2030 de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y el enfoque de la Ciudadanía Global Crítica.• Comprender el currículum como un texto interpretable y la organización educativa como una organización flexible.
UNEX
Añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad: “Procesos educativos y realidad escolar”: <ul style="list-style-type: none">• Capacidad de razonamiento crítico, análisis y síntesis.• Capacidad de trabajo en equipo.• Preocupación permanente por la calidad y responsabilidad social y corporativa.
UMA

“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”; “Diseño y Desarrollo de Actividades Formativas”; “Procesos y Contextos Educativos” y “Sociedad, Familia y Educación” añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad:

- Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.
- Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones del estudiantado.
- Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
- Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado.

UMU

Añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad:

“Sociedad, familia y educación”:

- Entender el papel de la educación y de las instituciones sociales relacionadas con ella en el proceso de reproducción social y cultural.

“Orientación Educativa y Acción Tutorial”:

- Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado.

“Profesionalización Docente, Ciudadanía, Familia y Educación”:

- Comprender y asumir la importancia de la educación en valores y las emociones.
- Asumir las condiciones y la trascendencia de la formación de una ciudadanía democrática basada en derechos humanos y la adquisición de una competencia social y cívica.

UNIZAR

No establece competencias en sus guías didácticas, programa en base a resultados de aprendizaje.

UPV

Tiene su propia forma de redactar las guías docentes, no sigue las competencias descritas en las Órdenes, pero se ajusta a la información de estas. Redactan las siguientes competencias en sostenibilidad:

“La Escuela Inclusiva: Acción Docente, Diversidad y Desigualdad”:

- Identificar el respeto a la diversidad y sin caer en prácticas docentes asimilacionistas las situaciones de desigualdad presentes en el aula y centros escolares.

“Sistema Escolar, Familia, Derechos Humanos en una Sociedad en Cambio”:

- Establecer relaciones entre los cambios en los modelos formales y educativos familiares y los procesos de desinstitucionalización e individualización que están afectando nuestra sociedad, así como con las actuales dificultades en las relaciones comunidad docente-familias.
- Saber analizar y reflexionar críticamente sobre la relación entre el medio o el entorno social, la familia y la educación, teniendo en cuenta los derechos humanos.

USC

“Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar”; “Didáctica, Currículum y Organización”; “Educación y Lenguas en Galicia” y “Educación, Sociedad y Política Educativa” comparten la siguiente competencia en sostenibilidad:

- Potenciar la capacidad para el trabajo en contornos cooperativos y pluridisciplinarios.

Además, “Educación y Lenguas en Galicia”, añade la siguiente:

- Conocer y aplicar recursos y estrategias de educación en el respeto y valor de la diversidad lingüística y de sus implicaciones educativas.

UVa

Añaden las siguientes competencias propias en sostenibilidad:

“Procesos y Contextos Educativos”: introduce las competencias a través de la explicación de las novedades del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. Y además añade:

-
- Creatividad en el ejercicio de la profesión.
 - Trabajo en equipo.

“Sociedad, Familia y Educación”:

- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
 - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
-

UV

“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”; “Procesos y Contextos Educativos” y “Sociedad, Familia y Educación” coinciden en añadir:

- Trabajar en equipo y con equipos, y desarrollar actitudes de participación y de colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.

“Procesos y Contextos Educativos”, además, añade:

- Generar propuestas innovadoras y competitivas en la actividad profesional y en la investigación educativa.
-

Las universidades de la muestra en las que aparecen las competencias generales del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, aunque la norma fue derogada en 2021 son: UAB, UAM, UC, UNEX, USC, UVa y UV.

Nota. Elaboración propia (2024).

A partir de la siguiente tabla 36, se observa que la incorporación de competencias en sostenibilidad dentro del Máster en Formación del Profesorado es notable en varias universidades. Por ejemplo, la Universidad de Cantabria (UC) incluye específicamente competencias que se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo un enfoque educativo hacia la ciudadanía global crítica. De manera similar, la Universidad de Valladolid (UVa) integra a través de la referencia al Real Decreto 822/2021, principios como el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, y la sostenibilidad.

En el ámbito de la innovación educativa, tanto la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) como la Universidad de Valencia (UV) destacan por su énfasis en generar propuestas docentes innovadoras. La UAM lo hace en el contexto de "Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad" y "Procesos y Contextos Educativos", mientras que la UV promueve la innovación y competitividad en la actividad profesional e investigación educativa. Este enfoque en la innovación sugiere una tendencia hacia la actualización constante de las metodologías y la incorporación de prácticas pedagógicas más transformadoras.

El trabajo en equipo y la colaboración son competencias reiteradamente mencionadas en el contexto del Máster en Formación del Profesorado. Universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Valencia (UV), y la Universidad de Santiago de Compostela (USC) enfatizan el desarrollo de habilidades para trabajar en equipos multidisciplinares y participativos, subrayando la importancia de la comunidad educativa. La UAB y la UV específicamente destacan la importancia de desarrollar actitudes de participación activa como miembros de la comunidad, reflejando un compromiso con el desarrollo de competencias sociales y emocionales que fortalecen la cohesión y la eficacia en entornos colaborativos.

En cuanto a las competencias específicas del Máster en Formación del Profesorado, la Universidad de País Vasco (UPV) y la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) adoptan enfoques únicos en sus guías docentes, con la primera centrada en la redacción propia ajustada a las normativas, pero no encajando en las competencias dadas, y la segunda enfocándose en resultados de aprendizaje en lugar de competencias como tal. Esto refleja

una diversidad en las guías docentes que pueden estar influenciadas por contextos regionales, necesidades institucionales u objetivos particulares.

Por último, la Universidad de Santiago de Compostela (USC) destaca la relevancia del cuidado y preservación de la diversidad lingüística, cultural e histórica propias a través de la redacción de algunas de sus competencias.

Las competencias adicionales en sostenibilidad que las universidades han incorporado a sus guías docentes siguen en gran medida la línea de las competencias establecidas por la normativa vigente (Orden EDU/3498/2011 y Real Decreto 822/2021). Las competencias normativas hacen énfasis en aspectos como el desarrollo de espacios de aprendizaje inclusivos y sostenibles (G.5), la promoción de habilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo (G.6), la gestión de la convivencia y resolución de conflictos (G.7), y la vinculación entre educación, derechos humanos, sostenibilidad y el entorno del alumnado (E.G.10). Las competencias adicionales que las universidades han añadido a sus guías docentes tienden a expandir los principios establecidos en la normativa, adaptándolos a contextos específicos o prioridades particulares. Por ejemplo:

- La Universidad Autónoma de Barcelona (UAB): amplía el enfoque en sostenibilidad al incluir competencias que desarrollan las capacidades socioemocionales y fomentan la participación comunitaria.
- La Universidad de Cantabria (UC): añade competencias que integran la perspectiva de género y la pedagogía crítica, así como el enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- La Universidad de Valencia (UV): enfatiza el trabajo en equipo y la colaboración que también se reflejan en las competencias normativas sobre aprendizaje colaborativo y convivencia.

Algunas competencias en sostenibilidad añadidas por las universidades se centran en la innovación educativa y en la importancia del contexto sociocultural de la intervención educativa, complementando las competencias normativas, pero con un enfoque más específico. Es el caso de:

- La Universidad de Málaga (UMA) y la Universidad de Murcia (UMU) que incluyen competencias que promueven el pensamiento crítico, la reflexión y la adaptación a los contextos socioculturales y comunitarios, lo cual está en línea con las competencias normativas, pero con un énfasis más directo en preparar al profesorado para adaptar su intervención a contextos dinámicos y cambiantes.

Por otro lado, aunque las competencias en sostenibilidad adicionales mantienen coherencia con la normativa, algunas universidades también introducen enfoques únicos que no se reflejan explícitamente en las competencias de la Orden EDU/3498/2011:

- La Universidad de País Vasco (UPV) aborda temas como la diversidad y la desigualdad en el aula, añadiendo enfoques específicos como el de no caer en prácticas asimilacionistas, lo que expande las competencias normativas al considerar la inclusión desde una perspectiva más crítica.

El análisis de los planes de estudios del Máster en Formación del Profesorado en estas universidades revela que la sostenibilidad, el trabajo en equipo, la innovación educativa y la responsabilidad social son temas recurrentes que indican una alineación con los objetivos contemporáneos de la educación superior y la formación docente.

4.2. Análisis de competencias en sostenibilidad en el Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria.

Como se ve en el apartado anterior, a través de una revisión detallada de las guías docentes, se identifican tanto las coincidencias como las variaciones en la implementación de las competencias en sostenibilidad, en este caso de la Orden

ECI/3857/2007 del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria. Este procedimiento permite entender mejor las prioridades y enfoques de cada institución. A continuación, se realiza el mismo procedimiento de revisión y análisis, pero con las asignaturas y módulos de formación básica y obligatoria del primer curso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria de las diferentes universidades seleccionadas (tabla 37).

Tabla 37.

Competencias en sostenibilidad de Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre -Grado- que aparecen en las guías docentes de la muestra.

Universidades	Asignaturas/Módulos OB/FB	G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UAB	Educación Digital y Socioemocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	Educación y Contextos Educativos	X	X	-	-	X	-	-	-	X	X	-
	Habilidades Comunicativas en el Ámbito Educativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	Lenguajes y Contextos I	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
	Lenguajes y Contextos II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Matemáticas para maestros	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Miremos el Mundo: Proyectos Transdisciplinarios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Teorías y Prácticas Contemporáneas en Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UAM	Aprendizaje y Desarrollo Infantil I	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-
	Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Didáctica General	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-
	Educación para la Igualdad y la Ciudadanía	-	X	X	-	-	-	-	X	X	X	-
	Habilidades de Comunicación Oral y Escrita	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Matemáticas y su Didáctica I	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sociología de la Educación	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X
Teoría y Política de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

TIC para la Sociedad Digital		-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UC	Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
	Didáctica de la Educación Física en la EP	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
	Didáctica de la Música en la EP	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	Expresión Plástica y su Didáctica en la EP	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X
	Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Fundamentos Teóricos de la EP	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-
	Inglés	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lengua Española y Comunicación I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Matemáticas para Maestros	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sociedad, Cultura y Educación	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UNEX	Acción Tutorial y Educación Familiar	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X
	Atención psicoeducativa a la diversidad y convivencia escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Didáctica General	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-
	Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-
	Organización del Centro Escolar	X	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-
	Psicología de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Recursos Tecnológicos y Didácticos y de Investigación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	Sociología de la Educación	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X
	Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UMA	Didáctica General	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-
	Educación en Artes Plásticas y Visuales	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
	Educación Musical	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
	Historia de la Escuela	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-
	Organización Educativa de Centros e Instituciones	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X
	Psicología del Desarrollo y de la Educación en Edad Escolar	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
	Sociología de la Educación	-	-	X	-	X	X	-	X	-	-	X
	Tecnologías de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	-
	Teoría de la Educación	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UMU	Acción Tutorial e Investigación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
	Comunicación Oral y Escrita en Inglés para el Aula de Primaria	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Organización Escolar y Diversidad del Alumnado	-	X	X	X	X	X	-	X	-	-	-
	Planificación de la Acción Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-
	Psicología de la Educación	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
	Recursos en Educación y TIC	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Sociología de la Educación	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	X

		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UNIZAR	Didáctica General y Currículum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Educación Social e Intercultural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Inglés en EP I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	La Educación en la Sociedad del Conocimiento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	La Escuela como Espacio Educativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lengua Castellana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Maestro y relación educativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología del desarrollo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sociología y Psicología Social de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UPV	Ciencias de la Naturaleza en EP I	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
	Ciencias Sociales y su Didáctica I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Desarrollo de la Competencia Comunicativa I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Didáctica General	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
	Función Docente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Matemáticas y su Didáctica I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sociología de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Teoría e Historia de la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
USC	Didáctica y Tareas Docentes	X	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-
	Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-

	Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Escuela, Comunidad y TIC	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X
	Fundamentos de la Educación Física	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
	Infancia, Familia y Escuela	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-
	Psicología de la Educación	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sociología de la Educación	-	-		X	-	-	-	-	-	-	X
	Teoría e Historia de la Educación Escolar	-	-	X	-	-	X	X	X	-	X	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UVa	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X
	Currículo y Sistema Educativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Educación para la Paz y la Igualdad	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X
	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Inglés I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lengua Castellana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Organización y Planificación Escolar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Psicología del Desarrollo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		G1	G4	G5	G6	G7	G9	E.FB .8	E.FB .9	E.FB .10	E.FB .12	E.FB. 15
UV	Didáctica de la Música de la EP	-	X	-	X	-	-	X	-	-	X	X
	Didáctica General	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X

Estructura Social y Educación	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Lengua Catalana para Maestros	-	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X
Lengua Española para Maestros	-	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X
Lengua Extranjera para Maestros	-	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X
Organización y Dirección de Centros	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X
Psicología de la Educación	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Psicología del Desarrollo	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X

Nota. Elaboración propia (2024).

Analizando la información que ofrece la tabla 37, se puede observar que:

Las universidades que cubren más competencias en sostenibilidad -por mayor coincidencia con las competencias de la Orden- son:

- La Universidad de Murcia (UMU): esta universidad muestra una amplia cobertura de competencias normativas en varias asignaturas como “Acción Tutorial e Investigación” y “Planificación de la Acción Educativa”.
- La Universidad de Málaga (UMA): tiene una cobertura significativa de competencias en asignaturas como “Didáctica General” y “Organización Educativa de Centros e Instituciones”.

Por otro lado, existen algunas universidades con cobertura parcial o limitada de las competencias normativas:

- La Universidad de País Vasco (UPV) y la Universidad de Zaragoza (UNIZAR), son las universidades de la muestra que presentan una cobertura más limitada de las competencias normativas en sostenibilidad.

El resto de las universidades como es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Cantabria (UC) o la Universidad de Valencia (UV), poseen una cobertura que se podría considerar intermedia en las competencias de la normativa. Aunque no aparezcan todas las competencias en todas las asignaturas, las asignaturas hacen referencia en su mayoría a algunas de las competencias de la Orden.

En resumen, se puede observar que las competencias de la Orden más comunes a las guías docentes revisadas son:

- G.4: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- G.5: fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.
- G.6: conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 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.

- G.7: colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- E.FB.9: promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

En contraste, las competencias que menos se repiten son:

- E.FB.12: conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
- E.FB.15: analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- G1: conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- G9: valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

Las competencias que más se repiten en las universidades están relacionadas con la creación de ambientes educativos inclusivos, la convivencia pacífica, la colaboración con la comunidad y la educación en valores democráticos, todos ellos elementos esenciales para la construcción de la sostenibilidad en la Educación Primaria. Por otro lado, las competencias que menos se repiten están más enfocadas en aspectos específicos como la investigación educativa, los métodos de innovación y la valoración crítica de cuestiones sociales, aspectos importantes pero que son tratados de manera menos uniforme en las guías docentes.

Tabla 38.

Competencias en sostenibilidad que añaden las Universidades y Asignaturas a las de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre -Grado- que aparecen en las guías docentes de la muestra.

UAB

“Educación digital y socioemocional”; “Educación y contextos educativos”; “Habilidades Comunicativas en el Ámbito Educativo”; “Miremos al mundo: Proyectos Transdisciplinarios” y “Teorías y Prácticas Contemporáneas en Educación” comparten la siguiente competencia en sostenibilidad:

- Actuar con responsabilidad ética y con respeto a los derechos y deberes fundamentales, la diversidad y los valores democráticos.

“Educación digital y socioemocional”; “Educación y contextos educativos” y “Habilidades Comunicativas en el Ámbito Educativo” comparten, también:

- Actuar en el ámbito de conocimiento propio evaluando las desigualdades por razón de sexo/género.

Además de estas competencias coincidentes las asignaturas añaden:

“Educación digital y socioemocional”:

- Analizar y reconocer las propias competencias socioemocionales (en términos de fortalezas, potencialidades y debilidades), para desarrollar aquellas que sean necesarias en el desarrollo profesional.

“Lenguajes y Contextos I y II”:

- Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).

“Matemáticas para maestros”:

- Actuar en el ámbito de conocimiento propio valorando el impacto social, económico y medioambiental.
- Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.

“Miremos al mundo proyectos Transdisciplinarios”:

-
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
 - Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.

“Teorías y prácticas contemporáneas en Educación”:

- Introducir cambios en los métodos y los procesos del ámbito de conocimiento para dar respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la sociedad.
-

UAM

“Aprendizaje y Desarrollo Infantil I”; “Habilidades de Comunicación Oral y Escrita”; “Matemáticas y su didáctica” y “Sociología de la Educación” comparten la siguiente competencia en sostenibilidad:

- Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.

“Aprendizaje y Desarrollo Infantil I”; “Habilidades de Comunicación Oral y Escrita”; “Matemáticas y su didáctica” y “Teoría y Política de la Educación” comparten, también:

- Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

“Habilidades de Comunicación Oral y Escrita”; “Sociología de la Educación” y “TIC para la Sociedad Digital” coinciden, también en la siguiente:

- Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.

Por otro lado, “Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa” incluye:

- Diseñar programas de intervención que potencien la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el marco de proyectos educativos que se configuren como auténticas comunidades de aprendizaje.
 - Contribuir a reforzar valores de respeto, tolerancia, responsabilidad y ética profesional hacia las diferencias, así como promover el pensamiento reflexivo y las competencias relacionales que sustentan la colaboración interprofesional.
 - Promover la formación de equipos de trabajo multidisciplinarios que permitan el intercambio científico y el análisis crítico entre los participantes.
-

UC

Las competencias en el diseño de las guías docentes de esta universidad aparecen como un apartado de los resultados de aprendizaje, junto con otros apartados como conocimientos o contenidos y habilidades o destrezas.

“Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I”; Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria”; “Didáctica de la Música en Educación Primaria”; “Expresión Plástica y su Didáctica en Educación Primaria”; “Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria”; “Matemáticas para Maestros” y “Sociedad, Cultura y Educación”, comparten las siguientes competencias en sostenibilidad:

- Desarrollar un compromiso ético y promover los Derechos Humanos, los principios de justicia, igualdad de oportunidades y no discriminación, así como los valores propios de una cultura cívica preocupada por la profundización en la democracia, la solidaridad, la inclusión social, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación y el desarrollo global sostenible, tanto en el espacio público como en su futuro ámbito profesional.

“Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I”; Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria” y “Sociedad, Cultura y Educación”, también comparten:

- Desarrollar su capacidad de aprendizaje autónomo, además de las competencias interpersonales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración grupal en contextos social y culturalmente diversos, la capacidad crítica y autocrítica, y la auto-regulación emocional.

Y junto con “Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria” y “Matemáticas para Maestros”, coinciden también con la siguiente:

- Demostrar una actitud y capacidad comunicativa y socioemocional para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo con compañeros, familias y otros agentes educativos y servicios de la comunidad, para generar un clima escolar positivo, así como para promover el desarrollo de dichas capacidades en su alumnado.

Por otro lado, “Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria”, “Didáctica de la Música en la Educación Primaria” y “Expresión Plástica y su Didáctica en la Educación Primaria” coinciden parcialmente en la redacción de las siguientes competencias en sostenibilidad:

- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas/actividades musicales/actividades plásticas dentro y fuera de la escuela.

“Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria” añade, además:

-
- Demostrar un compromiso ético con una educación inspirada en valores democráticos y de inclusión, en la defensa de los derechos humanos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible”.

Y “Didáctica de la música en la Educación Primaria”:

- Demostrar una actitud y capacidad para llevar a cabo propuestas creativas en el marco de su actividad profesional y promover en el alumnado un pensamiento divergente.

En el caso de “Sociedad, Cultura y Educación”, añade, también:

- Conocer y analizar de forma crítica en qué consiste la Agenda 2030 de la ONU y los ODS, así como otras propuestas globales destinadas a luchar, desde la perspectiva de la justicia ecosocial, contra las múltiples formas de desigualdad y contra la crisis medioambiental, tanto en el plano global como en las acciones locales.
- Comprender la dimensión de la actual crisis ecosocial planetaria, tomar conciencia de la necesidad de afrontarla de forma urgente y, en relación con ello, discutir la contribución que la profesión docente puede hacer a ese importante reto colectivo.

Es destacable también que la asignatura de “Formación en Valores y Competencias” no desarrolla competencias ni resultados de aprendizaje en su guía docente.

E “Inglés” y “Lengua Española y Comunicación”, no tienen competencias vinculadas a la sostenibilidad.

UNEX

“Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar”; “Didáctica General”; “Organización del Centro Escolar” y “Psicología de la Educación”, comparten la siguiente competencia:

- Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.

Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar”; “Didáctica General”; “Organización del Centro Escolar” y “Psicología del Desarrollo en Edad Escolar”, comparten:

- Utilizar de forma eficiente un conjunto de recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje que garanticen un aprendizaje autónomo, responsable y continuo a lo largo de toda la vida.

“Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar”; “Organización del Centro Escolar” y “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia”, coinciden en:

- Adquirir y manifestar 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 tres anteriores y “Psicología de la Educación”, comparten también:

- Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.

Por otro lado, “Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar”; “Organización del Centro Escolar”; “Psicología de la Educación”; “Sociología de la Educación” y “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia”, comparten:

- Reflexionar de forma crítica y lógica sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

“Organización del Centro Escolar”; “Psicología de la Educación”; “Psicología del Desarrollo en Edad Escolar”; “Sociología de la Educación” y “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia”, coinciden en:

- Comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

Y, por último, “Recursos Tecnológicos y Didácticos y de Investigación” y “Psicología de la Educación” comparten:

- Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.
-

UMA

Como competencias específicas se basan, sobre todo en las de la Orden ECI/3857/2007 de la Tabla X.

Pero, además, “Educación en Artes Plásticas y Visuales” y “Educación Musical” coinciden en la siguiente competencia:

- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades artísticas dentro y fuera de la escuela.
-

UMU

Como competencias específicas se basan, sobre todo en las de la Orden ECI/3857/2007 de la Tabla X. Como competencias de la titulación añaden:

“Acción Tutorial e Investigación”; “Organización Escolar y Diversidad del Alumnado”; “Planificación de la Acción Educativa”; “Psicología de la Educación”; “Psicología del Desarrollo”; “Recursos en Educación y TIC” y, en las dos primeras “Sociología de la Educación”, comparten:

- Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.
- Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
- Ser capaz de coordinar y gestionar grupos: trabajo en equipo y colaborativo, entre profesores y con agentes sociales, para el ejercicio de las funciones docentes.
- Justificar y gestionar las habilidades interpersonales: relaciones entre profesores, alumnos y familias basadas en valores democráticos de inclusión social y del respeto a los derechos humanos, como principios básicos de la convivencia escolar.

Además, “Acción Tutorial e Investigación”, añade:

- Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

UNIZAR

No añade competencias en el diseño de sus guías docentes, sólo resultados de aprendizaje, que algunos sí que están relacionados con la sostenibilidad.

UPV

Competencias y resultados de aprendizaje aparecen en conjunto como un apartado único. Todas las materias tienen competencias diferentes:

Ciencias de la naturaleza en el Aula de la Educación Primaria:

- Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad, género y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible y fomentando actitudes a favor del medio.

Ciencias Sociales y su Didáctica:

- Promover la educación democrática y poner en práctica el pensamiento social crítico.

Función Docente:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula promoviendo la educación en valores, la convivencia positiva y la respuesta a la diversidad de necesidades educativa.

Matemáticas y su Didáctica:

- Analizar en matemáticas, dar argumentos, razonar y comunicar según las líneas argumentales, identificar las ideas principales y opinar sobre su validez, aprender a aceptar las opiniones de los demás para poder comprender y desarrollar el instinto crítico y mejorar la comunicación.
- Desarrollar las habilidades de análisis, síntesis, crítica y autocrítica, mediante el aprendizaje grupal o individual para adaptarse a nuevas situaciones y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Psicología de la Educación:

- Mostrar habilidades sociales para entender y abordar situaciones educativas en contextos diversos, contribuyendo con su esfuerzo individual y capacidad reflexiva a la realización de un trabajo cooperativo.

Sociología de la Educación:

- Analizar la dimensión social de la educación y su relación con las estructuras e instituciones sociales: cambio y reproducción sociales.
- Aplicar el conocimiento sociológico al análisis crítico de la realidad educativa y sus condicionantes, para una mejor comprensión de la misma.

Teoría e Historia de la Educación:

- Tomar como punto de partida los derechos humanos y los derechos de la infancia, comprendiendo y aplicando los principios básicos de los procesos educativos y de aprendizaje en el contexto familiar, social y escolar, enfatizando la función de la familia como agente educativo y su relación con la escuela en particular (desarrollo histórico, modelos familiares y educación en el contexto familiar).

USC

Como competencias específicas se basan, sobre todo en las de la Orden ECI/3857/2007 de la Tabla X.

“Fundamentos de la Educación Física” añade:

-
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
-

UVa

Casi todas las materias tienen competencias diferentes menos el caso de “Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad” y “Educación para la Paz y la Igualdad” que comparten:

- Potenciar el fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

El resto de las competencias por materia son las siguientes:

“Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad”:

- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

“Currículo y Sistema Educativo”:

- Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.
- Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

Educación para la Paz y la Igualdad:

- Promover el desarrollo de 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.
- Facilitar el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- Promover la toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

“Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza”:

- Identificar y comprender el rol que juegan las matemáticas en “el mundo, emitiendo juicios bien fundamentados y utilizando las matemáticas al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.

“Inglés”:

- Ser capaz de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües y multiculturales.

“Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias”:

- Potenciar la formación personal facilitando el auto-conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el desarrollo de valores democráticos y la puesta en valor de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

“Psicología del Desarrollo”:

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, 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.

“Tecnologías de la información y la Comunicación aplicadas a la Educación”:

- Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de la no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los materiales didácticos, programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
-

UV

“Didáctica de la música de la Educación Primaria”; “Didáctica General”; Estructura Social y Educación”; “Lengua Catalana para Maestros”; “Lengua Española para Maestros”; “Lengua Extranjera para Maestros”; “Organización de Centros”; “Psicología de la Educación” y “Psicología del Desarrollo”, comparten la siguiente competencia:

- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.

Todas ellas, menos “Didáctica de la música de la Educación Primaria”, comparten también:

- A la E.FB.10 añade: en contextos multiculturales y de coeducación.

Todas ellas, menos “Didáctica de la música de la Educación Primaria” y “Didáctica General” comparten también:

- A la E.FB. 9 añade: comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.

Por otro lado, “Didáctica General”; “Estructura Social y Educación” y “Organización de Centros”, coinciden en:

- Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al proceso armónico e integral de los estudiantes.

Y, por último, “Psicología de la Educación” añade:

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

Las universidades de la muestra en las que aparecen las competencias generales del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, aunque la norma fue derogada en 2021 son: UAM, UNEX, UMA, UMU y USC

Nota. Elaboración propia (2024).

A partir de la siguiente tabla 38, se observa, que la incorporación de competencias no normativas en sostenibilidad dentro de las asignaturas del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria es destacable en la muestra. En la mayor parte de las universidades, como se ve en la tabla, existen competencias en sostenibilidad añadidas a las del Real Decreto y la Orden.

En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Valencia (UV) o la Universidad de Cantabria (UC) y de Extremadura (UNEX) comparten competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la cooperación. Por otro lado, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Málaga (UMA) y la Universidad de Murcia (UMU), coinciden también de manera recurrente en las competencias destinadas a la innovación educativa y a las metodologías activas. En la redacción transformadora y crítica de sus competencias destacan la Universidad de Cantabria (UC), la Universidad de País Vasco (UPV) o la Universidad de Valencia (UV), con referencias directas al enfoque coeducativo y a la pedagogía crítica y feminista, a la evasión de prácticas docentes asimilacionistas o a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la crisis ecosocial. Siguiendo esta línea, son estas universidades junto la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) las que hacen más referencias directas a la sostenibilidad y al término “sostenible”.

Con esto, se puede afirmar que las competencias adicionales en sostenibilidad que las universidades han incorporado a sus guías docentes siguen y complementan en gran medida la línea de las competencias establecidas por la normativa actual (Orden ECI/3857/2007 y Real Decreto 822/2021). Las competencias normativas hacen énfasis en aspectos como el diseño de espacios inclusivos y sostenibles, la colaboración con la comunidad educativa y el entorno social, la educación democrática para una ciudadanía activa, el fomento del trabajo en equipo y cooperativo, el desarrollo profesional continuo y la adaptación a cambios científicos, pedagógicos y sociales, así como la valoración de la responsabilidad individual y colectiva para la consecución de un futuro sostenible. Y, en la revisión de las competencias añadidas no sólo se observa el refuerzo de los principios establecidos por la normativa, sino que también se amplían, se añaden o adaptan para abordar temas contemporáneos y específicos, como la sostenibilidad global, la coeducación, la justicia social y la innovación educativa. Esta coherencia y expansión aseguran que la formación sea integral y esté alineada tanto con los requisitos normativos como con las necesidades locales y globales emergentes.

4.3. Conclusiones del análisis de competencias en sostenibilidad en el Máster de Formación de Profesorado y en el Grado de Maestro o Maestra en Educación Primaria.

Revisando las competencias que en un primer momento se catalogaron como competencias en sostenibilidad de las Órdenes que regulan tanto el Máster en Formación del Profesorado como del Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria -Orden EDU/3498/2011 y Orden ECI/3857/2007- y la adherencia a estas de las asignaturas de formación básica y obligatoria de las universidades de la muestra, se concluye que, aquellas que más se repiten en la redacción de las guías docentes, coinciden por sus contenidos y temáticas en el Máster y en el Grado. Siendo las que más se repiten del Máster:

- G.5: diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- G.6: adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- G.7: conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Y del Grado:

- G.4: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- G.5: fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.
- G.6: conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 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.
- G.7: colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- E.FB.9: promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

Las competencias de la normativa que más se repiten en ambos niveles educativos comparten un enfoque común en la promoción de espacios de aprendizaje inclusivos, el fomento de la convivencia pacífica, la educación en valores democráticos y de ciudadanía activa, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos. La repetición de estas competencias en ambos niveles indica una visión integrada y continua en la preparación del futuro profesorado.

Por otro lado, las competencias normativas que menos se repiten en las guías docentes, no coinciden en contenido entre las del Máster y las del Grado, siendo las del Máster:

- E.G.8: promover la educación emocional y la formación ciudadana.
- E.G.10: relación entre educación, medio y comunidad.

Y las del Grado:

- E.FB. 12: conocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
- Y E.FB. 15: analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

En el caso de las competencias en sostenibilidad que añaden las universidades a sus guías docentes, se puede observar que existen paralelismos entre unas y otras, a pesar de que las redacciones son distintas, existen también elementos comunes que se repiten en la redacción de la mayoría de estas, lo que orienta a conocer y comprender a qué aspectos están prestando especial importancia el profesorado. Algunos de estos, en resumen, son:

- El desarrollo de un compromiso y responsabilidad ética con el respeto a los derechos y deberes fundamentales, a la diversidad y a los valores democráticos como son: los Derechos Humanos, la justicia social, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, la solidaridad, la inclusión, la interculturalidad, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo global sostenible, etc.
- El desarrollo del pensamiento sistémico y crítico, teniendo en cuenta el impacto que social, económico y medioambiental de las propias acciones: evaluando, en concreto las desigualdades por razón de sexo/género, por cuestión de etnia, androcentrismo, orientación sexual o discapacidad que se pueden dar en los contextos personales y profesionales y sabiendo actuar, utilizando el conocimiento en educación, para el diseño de contextos y procedimientos en los que no hay cabida para la discriminación.
- El manejo de habilidades sociales e interpersonales para la coordinación, gestión y trabajo de y en equipos multidisciplinares o interdisciplinares de forma cooperativa -con profesorado, alumnado, familias, otros profesionales y otros agentes comunitarios-.
- El análisis, reconocimiento y desarrollo de las propias competencias socioemocionales para la argumentación, el debate, el trabajo en equipo para generar un clima escolar positivo y estable para toda la comunidad educativa.
- La introducción de cambios en los métodos y los procesos para dar respuestas innovadoras a las necesidades y demandas de la sociedad.

Aunque algunas competencias normativas, se encuentran menos presentes en las asignaturas revisadas, las competencias añadidas por las universidades en sus guías docentes tienden a complementar y reforzar estos aspectos. Las competencias adicionales, además, a menudo abordan de manera explícita los aspectos que aparecen menos reflejados a nivel normativo, como: la responsabilidad ética y social del profesional de la educación, la sostenibilidad ambiental, la investigación e innovación educativa o incluso aspectos más específicos como el manejo y desarrollo de habilidades sociales para la coordinación y gestión del trabajo en equipo. Por ejemplo, la UC refuerza la educación para la sostenibilidad a través de la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus guías, abordando la temática de la sostenibilidad de una manera más concreta y aplicada.

Se observa también que varias universidades, tanto en la redacción de las guías docentes del Máster como del Grado, continúan refiriéndose a las competencias generales del Real

Decreto 1393/2007, aunque esta normativa fue derogada en 2021. Estas competencias, incluyen habilidades como: aplicar conocimientos en contextos amplios o multidisciplinares, resolver problemas complejos, integrar conocimientos y formular juicios informados, considerando las implicaciones sociales y éticas. Además, buscan que el estudiantado sea capaz de comunicar sus conclusiones y fundamentos de manera clara a diversos públicos, tanto especializados como no especializados, y fomentar habilidades de aprendizaje autónomo para continuar su desarrollo profesional de manera autodirigida. Otro aspecto que es interesante destacar, es que en la revisión de las guías docentes se observa que no existen unas asignaturas que destaquen sobre otras en el desarrollo de competencias en sostenibilidad porque sus contenidos sean más propensos a esta que otros. Por ejemplo, tanto asignaturas de contenido tradicionalmente más específico como “Matemáticas para Maestros”, como “Didáctica de la Música en Educación Primaria” o “Expresión Plástica y su Didáctica en Educación Primaria” de diferentes universidades, incluyen en sus guías competencias en sostenibilidad, siguiendo la línea de asignaturas con un contenido más evidente en sostenibilidad por su configuración como “Sociedad, Cultura y Educación”, “Teoría y Política de la Educación” o “Educación para la Paz y la Igualdad”. Contrastando con información de otras asignaturas como la que nos ofrece la guía docente de la UC “Formación en Valores y Competencias” que, en su guía didáctica no desarrolla competencias en sostenibilidad. Esta información demuestra que está en mano del o de la docente de la materia el buscar las estrategias oportunas para tanto programar como desarrollar estas competencias independientemente del contenido específico y especializado de su asignatura.

Toda la información reflejada en el apartado, en conclusión, revela que las competencias que sugiere la CRUE (2023) están presentes en gran medida en las guías docentes de estas universidades, desde los valores en sostenibilidad -la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, el respeto a los derechos humanos, etc.-, la complejidad de la sostenibilidad estimulando el pensamiento crítico y la toma de decisiones, así como la construcción de futuros sostenibles a través del reconocimiento de la sostenibilidad como necesidad y a través del trabajo en y con la comunidad para su consecución.

5. REVISIÓN DE METODOLOGÍAS POR UNIVERSIDAD.

Las metodologías en educación son uno de los aspectos más fundamentales para propiciar el desarrollo de competencias en sostenibilidad y transformadoras en el estudiantado. La utilización de metodologías inclusivas, activas, participativas y críticas, por lo tanto, son claves para la consecución de la sostenibilidad y para la formación de un profesorado que además de conocerlas, las haya vivenciado y tenga las habilidades suficientes como desarrollarlas en sus futuros espacios de desempeño profesional. De poco vale que las competencias y el contenido de las asignaturas sea transformador si el modo de hacerlo llegar al alumnado continúa perpetuando modelos anclados en la estaticidad.

Este apartado examina qué tipo de metodologías han incorporado las universidades seleccionadas dentro de sus planes de estudios y en las guías de sus asignaturas/módulos de formación básica u obligatoria del Máster en Formación del Profesorado y del primer curso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria.

Las universidades dividen el trabajo en sus asignaturas, por lo general, en clases teórico-expositivas y en gran grupo y en clases interactivas o seminarios. En las clases expositivas o en gran grupo se sigue predominando el modelo de clase tradicional magistral de exposición de los contenidos de la asignatura. Es en las clases interactivas o seminarios donde el número de estudiantado por aula descende y dónde el profesorado programa metodologías de carácter más dinámico, un poco más alineado con los valores de la EDCG y la sostenibilidad. A continuación, en la tabla 39, se especifican los

procedimientos y metodologías activas que se observaron en las guías docentes de las asignaturas, así como el número de asignaturas, en contraste al total de ellas, que hacen referencia a estas metodologías de tipo más activo:

Tabla 39.

Metodologías activas de las guías docentes de la muestra.

UAB (4/9)
<p>“Formación Psicopedagógica y Social” (máster), “Educación digital y socioemocional” (grado) coinciden en explicitar en sus metodologías:</p> <ul style="list-style-type: none">• El trabajo en grupos cooperativos y el estudio de casos <p>“Educación digital y socioemocional” (grado) y “Educación y Contextos Educativos” (grado) coinciden en metodologías como:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los debates críticos y la resolución de problemas y casos prácticos. <p>Añadiendo en el caso de “Educación digital y socioemocional” (grado) referencias a:</p> <ul style="list-style-type: none">• La gamificación, <p>Y “Educación y Contextos Educativos” (grado) a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las salidas de campo. <p>“Miremos al mundo proyectos Transdisciplinarios” (grado) opta por centrar su metodología en el:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
UAM (7/12)
<p>“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” (máster), “Sociedad, Familia y Educación” (máster), “Teoría y Política de la Educación” (grado) y “Matemáticas y su didáctica” (grado) coinciden en explicitar en sus metodologías:</p> <ul style="list-style-type: none">• El trabajo en grupo, el estudio de casos y la resolución de problemas. <p>“Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa” (grado) además de integrar los procedimientos previos en su metodología, añade:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las salidas de campo (a centros educativos y otras instituciones).• El comentario de vídeos y películas (cinefórum)• La lectura crítica de documentos y debates. <p>Por otro lado, “Educar para la Igualdad y la Ciudadanía” (grado) integra en su programación metodologías como:</p> <ul style="list-style-type: none">• El Aprendizaje-Servicio (APS).• El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). <p>Y “TIC para la Sociedad Digital” (grado) centra su metodología en:</p> <ul style="list-style-type: none">• El desarrollo de un proyecto de innovación pedagógica utilizando las TIC.
UC (4/14)
<p>En las asignaturas del Grado no se especifican las metodologías y en el caso de las asignaturas de Máster: “Características de Aprendizaje y Desarrollo del Alumnado de la Educación Secundaria”, “Características de los Centros y el Currículum de Secundaria”, “Familia y Escuela en la Sociedad de la Información”, “Tutoría y Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria” no se desarrolla la información en demasía más allá de coincidir todas en integrar referencias al:</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo en grupo.
UNEX (11/12)
<p>Del Máster: “Procesos Educativos y Realidad Escolar” y del Grado: “Acción Tutorial y Educación Familiar”, “Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar”, “Didáctica General”, “Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación”, “Organización del Centro Escolar”, “Psicología de la Educación”, “Psicología del Desarrollo en Edad Escolar”, “Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación”, “Sociología de la Educación” y “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia” coinciden en enfocar sus metodologías hacia:</p> <ul style="list-style-type: none">• El estudio y análisis de casos y la resolución de problemas.• Los debates y las discusiones críticas de temas de actualidad.
UMA (1/13)
<p>No se especifican las metodologías en ninguna de las asignaturas, sólo en el caso de “Sociedad, Familia y Educación”, del Máster, las siguientes:</p>

-
- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
 - El Aprendizaje Servicio (APS)
 - El estudio y análisis de casos y resolución de problemas.
 - La “Flipped Classroom” o Clase Invertida.
-

UMU (6/14)

Del Máster: “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”, “Currículo, enseñanza y centro escolar”, “Sociedad, Familia y Educación” y “Profesionalización Docente, Ciudadanía, Familia y Educación” y del Grado: “Comunicación Oral y Escrita en Inglés”, “Organización Escolar y Diversidad del Alumnado”, todas comparten en mayor o menor medida referencias a los siguientes procedimientos en sus metodologías:

- El estudio y análisis de casos y la resolución de problemas
 - El aprendizaje orientado a proyectos.
 - Los debates.
 - Las simulaciones.
-

UNIZAR (11/15)

En la asignatura del Máster “La Orientación en el Contexto Social, Familiar y Grupal” aparece como procedimiento metodológico:

- La utilización de técnicas y dinámicas grupales

Esta última, junto con las asignaturas de Máster y Grado “Procesos y Contextos Educativos”, “Psicología del Desarrollo”, “Sociedad, Familia y Procesos Grupales”, “Educación Social e Intercultural”, “Inglés en Educación Primaria”, “La Educación en la Sociedad del Conocimiento”, “La Escuela como Espacio Educativo”, “Psicología de la Educación” y “Psicología del Desarrollo” comparten los siguientes procedimientos en la descripción de su metodología:

- El trabajo en grupo.
- El estudio y análisis de casos (incluyendo la aproximación a buenas prácticas) y la resolución de problemas.
- Los debates
- Las simulaciones

Además, “Educación Social e Intercultural” y “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” hacen referencia al:

- Aprendizaje-Servicio

Y en “Orientación y Asesoramiento a Alumnado con Necesidades” y “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” y “La Escuela como Espacio Inclusivo” añaden:

- Las visitas a centros educativos o de interés
-

UPV (2/10)

Sólo dos asignaturas hacen referencias explícitas a metodologías activas en el desarrollo de las guías docentes: “Ciencias de la Naturaleza en el Aula de la Educación Primaria” y “Didáctica General”.

En el caso de “Ciencias de la Naturaleza en el Aula de la Educación Primaria” aparece como procedimiento metodológico:

- El trabajo en grupo.
- Las salidas de campo.

Y en “Didáctica General” optan por la metodología:

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).
-

USC (9/15)

“Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar”, describe como metodología:

- El trabajo en equipo y cooperativo.

Además de esta, asignaturas de Máster y Grado como: “Didáctica, Currículum y Organización Escolar”, “Educación, Sociedad y Política Educativa”, “La Función Tutorial y la Orientación Académica”, “Dificultades de Aprendizaje”, “Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües”, “Psicología del Desarrollo”, “Sociología de la Educación” y “Teoría e Historia de la Educación Escolar” incluyen entre sus metodologías:

- El análisis y estudio de casos.
 - El aprendizaje orientado a proyectos.
 - Los debates.
-

- Las simulaciones.
- Las dinámicas de grupos.

Además, en el caso de la asignatura “Teoría e Historia de la Educación Escolar” se hace referencia al:

- Aprendizaje Servicio (APS)

UVa (9/13)

Las asignaturas de Máster y Grado: “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”, “Procesos y Contextos Educativos”, “Sociedad, Familia y Educación”, “Lengua Castellana” y “Orientación y Tutoría con el Alumnado” comparten referencias en el desarrollo de sus metodologías a los siguientes procedimientos:

- El trabajo en equipo cooperativo
- El análisis y estudio de casos
- Los debates
- Las dinámicas de grupos

Además, “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” y “Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza” incluye la metodología de:

- Flipped Classroom o Clase Invertida

Y “Currículo y Sistema Educativo” y “Tecnologías de la Información y la Comunicación” añaden:

- El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- El Aprendizaje por Proyectos.

UV (3/12)

Se hace referencia a metodologías activas en tres ocasiones, en dos asignaturas de Máster y en una de Grado. “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”, “Procesos y Contextos Educativos” y “Didáctica de la Música de la Educación Primaria”, comparten referencias a:

- El análisis y estudio de casos.
- Los debates y grupos de discusión estructuradas.

Nota. Elaboración propia (2024).

A partir de la información que se extrae de la tabla X, se puede afirmar que las metodologías que más se repiten son:

- El trabajo en grupo: es una de las más comunes en las guías docentes de las asignaturas de las universidades. Se menciona en prácticamente todas: UAB, UAM, UC, UNIZAR, UPV, USC y UVa.
- Estudio de casos y resolución de problemas: también aparece con frecuencia en la mayoría de las asignaturas de: UAB, UAM, UNEX, UMU, UNIZAR, USC, UVa y UV.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): común en asignaturas como "Miremos al mundo: Proyectos Transdisciplinarios" (UAB), “Educar para la Igualdad y la Ciudadanía” (UAM), "Sociedad, Familia y Educación" (UMA) y “Currículo y Sistema Educativo” y “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (UVa).
- Debates y discusiones críticas: al igual que en las anteriores, es una metodología ampliamente utilizada en las asignaturas de casi todas las universidades de la muestra: UAB, UAM, UNEX, UMU, UNIZAR, USC, UVa y UV.

En contraste, las metodologías que menos se repiten, aunque destacables por su capacidad de innovación y transformación son:

- El Aprendizaje-Servicio (ApS): se menciona en asignaturas como "Educar para la Igualdad y la Ciudadanía" (UAM), “Sociedad, Familia y Educación” (UMA), “Educación Social e Intercultural” (UNIZAR), “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” (UNIZAR) y en "Teoría e Historia de la Educación Escolar" (USC).

- Flipped Classroom o Clase Invertida: aparece menos frecuentemente, mencionada en asignaturas como "Sociedad, Familia y Educación" (UMA) y en “Aprendizaje

y Desarrollo de la Personalidad” (UVa) y "Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza" (UVa).

- Gamificación: esta metodología es mencionada en "Educación digital y socioemocional" (UAB) pero no aparece en otras asignaturas.

Este resumen el contenido de la tabla muestra que, mientras algunas metodologías más comunes o tradicionales como el trabajo en grupo o los debates siguen siendo predominantes en la programación de las asignaturas de las universidades, se observa que algunos y algunas docentes, de asignaturas de todo tipo y especialidad, dispares como “Educación Social e Intercultural” o “Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza” tienen interés por ir integrando enfoques innovadores que promueven una educación más dinámica y comprometida con el aprendizaje activo, autónomo y comunitario.

También se observa, que un número significativo de asignaturas en las universidades revisadas incorpora metodologías activas. Sin embargo, aún hay asignaturas que mantienen un enfoque más tradicional, utilizando principalmente clases expositivas. Por ejemplo, de 139 guías docentes de asignaturas/módulos revisados, 67 hacen referencia de alguna forma a metodologías activas. Contrasta el número que integra metodologías activas con el número total de asignaturas, donde aún existe una dependencia en metodologías tradicionales. Esta observación subraya la necesidad de seguir promoviendo enfoques pedagógicos más activos, centrados en el estudiantado y que alineen la educación y la práctica en el aula con las demandas actuales de la educación para la sostenibilidad y el trabajo por competencias.

6. REVISIÓN DE CONTENIDOS POR UNIVERSIDAD.

Este último apartado examina qué tipo de contenidos han incorporado las universidades seleccionadas dentro de sus planes de estudios y en las guías de sus asignaturas/módulos de formación básica u obligatoria del Máster en Formación del Profesorado y del primer curso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria. El enfoque que se le da a los contenidos puede identificarse en la redacción de estos, ofreciendo información acerca del potencial crítico, sostenible y transformador que pueden ofrecer en su trabajo en el aula. Los contenidos transformadores y sostenibles que se encuentran en las guías docentes son los siguientes (tabla 40):

Tabla 40.

Contenidos transformadores y sostenibles de las guías docentes de la muestra.

UAB

“Formación Psicopedagógica y Social”:

- Las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación.
- Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Currículum y valores.
- La participación de la comunidad educativa.
- El clima institucional y la cultura de la participación.
- Las relaciones con el entorno.
- La dinámica de los grupos.
- La convivencia en los centros y la utilización de la mediación de conflictos.
- La educación emocional como recursos para la mejora del clima del aula.
- Las reformas educativas de la educación secundaria, de la escuela de élite a la escuela de masas.
- Las desigualdades sociales y educativas.

“Educación digital y socioemocional”:

- La educación socioemocional en las organizaciones educativas.
- Educación emocional. La expresión, comprensión y regulación emocionales.
- El acompañamiento emocional y la resiliencia.

-
- El trabajo en equipo y colaborativo.
 - La dinamización de grupos, la observación grupal y las habilidades sociales en contextos educativos.
 - El desarrollo profesional con y sobre las tecnologías digitales y el empoderamiento de la ciudadanía con las competencias digitales.

“Educación y Contextos Educativos”:

- Cambio social y cambios en las formas de socialización.
- Grupos sociales, exclusión e integración social.
- Estratificación social, movilidad y pobreza.
- Desigualdades educativas y sociales desde una perspectiva interseccional. La etnia y el género como ejes de la desigualdad social.
- Cultura adulto-céntrica y patriarcal y educación.
- Dinámicas de pertenencia e identidad dentro del grupo de iguales.
- Análisis del mensaje y su impacto sobre los valores y comportamientos.
- Cambios culturales en la sociedad del ocio y el consumo de masas.
- Derechos Humanos, Derechos de la Infancia y Derecho a la Educación.
- Función de las personas profesionales de la educación: ¿reproducir o crear?
- Perspectiva de género en la formación de las personas educadoras.
- El centro educativo como comunidad formativa. Las comunidades de aprendizaje.
- La formación a lo largo de la vida.

“Miremos al mundo Proyectos Transdisciplinarios”:

- Contra-narrativas de las migraciones: género, vulnerabilidad y movilizaciones en la economía mundial.
 - ¿Está en peligro la democracia? La tentación del autoritarismo.
 - Ecología, identidad cultural y cambio social.
 - Cómo vivir exponencialmente en un mundo finito.
-

UAM

“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”:

- Aprendizaje significativo y cambio conceptual en distintos dominios de conocimiento.
- Motivación, emoción y aprendizaje. Tipos de motivación y metas de aprendizaje. Autorregulación y aprendizaje.

“Procesos y Contextos Educativos”:

- La programación didáctica basada en competencias.
- Didáctica de la motivación y la creatividad.
- Inclusión educativa. Significado y sentido. Dilemas de la inclusión en la Educación Obligatoria.
- Participación y desarrollo emocional y social.
- Enfoque de Derechos y construcción de relaciones democratizadoras.
- Construcción de comunidad educativa. Participación escolar. Participación de las familias en la vida escolar.

“Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa”:

- Educación inclusiva: concepto, dimensiones y naturaleza. Implicaciones para la práctica docente y la configuración de los centros escolares. Inclusión y exclusión educativa como procesos dialécticos.
- Apoyos y estrategias para una educación inclusiva. Niveles condiciones y competencias para un trabajo colaborativo.
- Alumnado en riesgo de marginación escolar y social. El fenómeno de la inmigración y sus repercusiones en la escuela. La perspectiva intercultural.
- Comunidades de aprendizaje para la inclusión educativa.

“Educar para la Igualdad y la Ciudadanía”:

- ¿Qué son los valores? La educación en valores en el Sistema Educativo Español.
 - Propuestas metodológicas para la educación en valores.
 - Los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades humanas.
-

-
- El aprendizaje de la participación ciudadana en la escuela y la comunidad.
 - Técnicas participativas para la construcción de una escuela democrática. Experiencias reales de participación en educación formal y no formal.
 - La organización democrática del centro educativo como escuela de ciudadanía.
 - Educación para la igualdad y educación para la paz.

“Sociología de la Educación”:

- La escuela como institución social.
- Estratificación y desigualdad social.
- Funciones sociales de la educación.

“Teoría y política de la Educación”:

- Educación versus manipulación, instrucción y enseñanza.
- La necesidad de la educación.
- El paradigma del aprendizaje por competencias.
- Teorías críticas con la escuela y teorías desescolarizadoras.
- El Derecho a la Educación, perspectiva nacional e internacional.
- El paradigma “Lifelong Learning” (aprendizaje a lo largo de la vida).
- El binomio diversidad-integración: la inclusión educativa.

“TIC para la Sociedad Digital”:

- Niños y jóvenes ante la cultura audiovisual y digital. Redes sociales. Brecha digital. Atención a la diversidad y acceso para todos. Educación en materia de comunicación. Acceso responsable a la información. Iniciativas de aprendizaje a lo largo de la vida y e-learning.
- Posibilidades de las TIC. Métodos activos.

UC

“Características de los Centros Educativos y el Currículum de Secundaria”:

- El modelo comprensivo, coeducativo e inclusivo. La educación para la ciudadanía mundial.
- Los planes de centro. La coeducación. Experiencias de organización de un centro de Secundaria en un marco colaborativo.
- Liderazgo pedagógico y liderazgo y género.
- El movimiento de voz del alumnado para mejorar el sentido de filiación hacia lo escolar y prevenir el fracaso escolar.

“Familia y Escuela en la Sociedad de la Información”:

- Las relaciones familia-centro educativo.
- Las relaciones centro educativo-entorno sociocomunitario.
- Educar en la sociedad contemporánea: un nuevo escenario social y educativo.

“Tutoría y Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria”:

- Educación en valores. Formación ciudadana. Educación emocional. Coeducación. Convivencia escolar. Interculturalidad.

“Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I”:

- El proceso emocional: atribuciones causales. El proceso motivacional: motivación intrínseca y extrínseca.

“Didáctica de la Educación Física en Educación Primaria”:

- Educación física inclusiva,

“Didáctica de la Música en Educación Primaria”:

- La música y la formación integral de la persona.
- La música y las inteligencias múltiples.

“Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes”:

- Fundamentación teórica de la educación en competencias socio-emocionales y éticas en la formación del profesorado.
 - Realización de actividades dirigidas a fomentar el interés, crear un clima de confianza y cohesión grupal.
 - Conceptualización y práctica de ejercicios para la toma de decisiones responsable.
 - Teoría y práctica de procesos grupales de reciprocidad, confianza, posiciones, gratificaciones, ansiedades, tolerancia a la diversidad y poder.
-

“Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria”:

- Finalidades y valores en educación: Los valores, definición, naturaleza, carácter. Modelos de Educación en valores.
- Análisis y modelos y autores más representativos.

“Sociedad, Cultura y Educación”:

- Los grupos sociales y la interacción social.
 - Análisis de la realidad social.
 - Estereotipos y prejuicios.
 - Las funciones sociales de la Educación.
 - Desigualdad social y educación.
-

UNEX

“Psicología y educación del adolescente”:

- Motivación en el aprendizaje.
- La inteligencia emocional.
- El concepto de sí mismo y la autoestima en la adolescencia. El desarrollo moral.
- Características y ventajas del aprendizaje significativo.
- Estrategias de aprendizaje y motivadoras.
- El conflicto en el aula. La comunicación interpersonal y las habilidades sociales en la prevención de situaciones conflictivas en el aula.

“Procesos educativos y realidad escolar”:

- Colaboración de los centros con otras entidades educativas del entorno.
- La función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación de los valores fundamentales. Estrategias para mejorar la participación y colaboración.
- Conceptos básicos: cultura, socialización, estructura social, desigualdades sociales, conflicto y control social.
- Concepto de cambio social. Sociedad postindustrial y Globalización.
- Aulas de hoy: multiculturalismo, TIC, bullying.
- La relación educativa.

“Acción Tutorial y Educación Familiar”:

- Gestión de conflictos y cohesión del grupo clase.
- Dinámicas de grupo.
- Mediación, familia, escuela y entorno social.
- Educación y género.

“Didáctica General”:

- Proyectos y experiencias de innovación.
- Competencias clave.
- Aprendizaje cooperativo y por indagación.
- Gestión de la participación, el bienestar y el clima de trabajo en el aula.

“Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación”:

- Teorías críticas con la escuela y teorías desescolarizadoras.

“Organización del Centro Escolar”:

- Participación de la comunidad educativa.

“Psicología del Desarrollo en Edad Escolar”:

- Desarrollo emocional, moral y social.

“Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación”:

- Brecha digital y ciudadanía crítica.

“Sociología de la Educación”:

- Estratificación y movilidad social
 - Cambio social.
 - Formación para la ciudadanía y construcción de la identidad nacional.
 - El currículo como construcción social. El currículo oculto.
-

-
- Los cambios educativos en la globalización. La educación ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

“Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia”:

- Estratificación social y estratificación de género. Teorías sociológicas sobre las relaciones de género. Feminismos y Teoría Feminista.
 - Teorías sobre la construcción de la identidad de género. La socialización en el sistema de género a través de las distintas agencias de socialización: roles y estereotipos de género.
 - La división sexual del trabajo.
 - De la escuela segregada a la coeducación. Mujeres y hombres en el sistema educativo. Lenguaje inclusivo en el aula. El papel del sistema educativo en la sensibilización y prevención contra la violencia de género. Los planes de igualdad en los centros educativos.
-

UMA

“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”:

- Enseñar a pensar: estrategias de aprendizaje y metacognición.
- Procesos de desarrollo afectivo-social (identidad personal, autoconcepto, autoestima, conducta prosocial, desarrollo social en la familia y en el grupo de iguales, desarrollo y adquisición de roles de género, etc.)
- Programas de entrenamiento socioemocional para adolescentes: aplicaciones en el aula.

“Sociedad, familia y educación”:

- Las desigualdades sociales y educativas. Fomento de la igualdad en la enseñanza secundaria.
- Estrategias para construcción de un espacio educativo común: la educación en valores como eje transversal del currículo.

“Didáctica General”:

- Igualdad de género en una escuela inclusiva.
- Agentes que intervienen (y sus relaciones) en los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de procesos educativos inclusivos.
- Desarrollo e innovación del currículum: la metodología docente y la indagación educativa.

“Organización Educativa de Centros e Instituciones”:

- Estereotipos de género. Medios de comunicación y género. Coeducación.

“Psicología del Desarrollo”:

- Desarrollo socioemocional y moral. Relaciones interpersonales con los iguales en edad escolar (atendiendo a la diversidad y a la igualdad de género).

“Sociología de la Educación”:

- La estratificación social.
- Raza, etnia y migración.
- Género y sexualidad.
- La socialización.

“Tecnologías de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación”:

- Recursos y metodologías activas para la formación con tecnologías.

“Teoría de la Educación”:

- La relación educativa: conflicto, afecto, autoridad y libertad.
 - Educación en valores, ética y moral.
 - Educación y Derechos Humanos: el derecho a la educación.
 - La Educación Intercultural.
 - Educar para la Igualdad de Género.
-

UMU

“Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad”:

- Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria.

“Sociedad, familia y educación”:

- La construcción social de roles, valores y normas: Socialización y transmisión cultural.
 - La construcción social del género: desde el patriarcado a la socialización diferencial.
 - Formación, selección y desigualdad de oportunidades. Diferencias sociales y desigualdades educativas: origen y estratificación social.
-

“Profesionalización docente, ciudadanía, familia y educación”:

- Ciudadanía y educación en valores: la experiencia en educación secundaria.
- Ciudadanía, Derechos Humanos y competencias sociales y cívicas en educación secundaria.
- Relaciones entre las familias y el centro educativo en la actualidad.

“Acción Tutorial e Investigación”:

- El tutor como mediador en la comunidad educativa.

“Organización Escolar y Diversidad del Alumnado”:

- La educación en la diversidad en una escuela para todos.
- Compromiso con la comunidad.

“Planificación de la Acción Educativa”;

- Compromiso con la comunidad.
- Trabajo en equipo.
- Valores, principios y dimensiones de la profesión docente.

“Psicología de la Educación”:

- Motivación y dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje.

“Psicología del Desarrollo”:

- Desarrollo emocional: emociones primarias y secundarias; expresión emocional; reconocimiento emocional; comprensión emocional; regulación emocional; factores que influyen en el desarrollo emocional.
 - Desarrollo de la personalidad: el género; el temperamento; el autoconcepto; la autoestima.
 - Desarrollo social. Los iguales y la escuela: función del juego; la amistad, sus características y evolución; el estatus sociométrico, consecuencias de la popularidad y el rechazo; la conducta prosocial y antisocial.
-

UNIZAR

“La Orientación en el Contexto Social, Familiar y Grupal”:

- Socialización. Relaciones entre iguales. Multiculturalidad. Relaciones de género.
- Determinantes sociales, desigualdades y educación.
- Dinamización de procesos grupales participativos.
- Modelos de liderazgo.
- Prejuicios y estereotipos.

“Procesos y Contextos Educativos”:

- La atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
- Los centros educativos: estructura organizativa y procesos de negociación, participación y gestión.

“Psicología del Desarrollo”:

- Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autoconcepto y autoestima.

“Sociedad, Familia y Procesos Grupales”:

- Determinantes sociales, desigualdad y educación.
- El aula como grupo: análisis y dinamización de procesos grupales participativos.
- Las relaciones de poder en el aula y en la comunidad educativa.
- Prejuicio y estereotipos ante la diversidad.

“La Escuela como Espacio Educativo”:

- Derecho a la educación y escolarización obligatoria.

“Psicología de la Educación”:

- Autoconcepto y autoestima.

“Sociología y Psicología Social de la Educación”:

- Desigualdades sociales y educación.
 - Cambios sociales y educación.
 - Identidad social e identidad personal.
-

UPV

“Didáctica General”:

- Innovación y cambio educativo.

“Función Docente”:

- La relación educativa y el trabajo con grupo.
-

-
- Diversidad, identidad y equidad en la escuela. Educación para la convivencia.

“Sociología de la Educación”:

- El proceso de socialización. Conceptos básicos. Agentes de socialización.
 - Estructura social e individuo.
 - Educación y desigualdad de clase. Educación y desigualdad de género. Educación y multiculturalidad.
-

USC

“Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar”:

- Variables intrapersonales relacionadas con el aprendizaje. Diferencias individuales y diversidad.
- Construcción del conocimiento y aprendizaje significativo.

“Didáctica, Currículum y Organización Escolar”:

- La enseñanza centrada en el estudiante: el aprendizaje significativo y autónomo. El modelo de enseñanza basado en competencias. La metodología por proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas. El clima de aula y la interacción didáctica. La evaluación formativa. La innovación educativa.
- La inserción del centro en el medio social y cultural.
- El trabajo cooperativo y colegiado frente a la individualización.
- El liderazgo instructivo y las funciones directivas. La participación de la Comunidad Educativa. La implicación de las familias.
- El debate sobre las competencias.
- Análisis crítico de las funciones docentes.

“Educación y Lenguas en Galicia”:

- Unidad y diversidad lingüística en un mundo global.
- Los equipos de normalización y dinamización lingüística y el proyecto lingüístico de centro.
- Dimensión social y educativa del multilingüismo y del plurilingüismo.

“Educación, Sociedad y Política Educativa”:

- El pensamiento pedagógico: enfoques y perspectivas críticas en la renovación educativa.
- La educación secundaria en la LOMLOE.
- La transversalidad de la educación en valores en el currículum escolar.
- Perspectivas de la educación en valores.
- La construcción de una sociedad inclusiva y sostenible.

“Didáctica y Tareas Docentes”:

- Introducción a la investigación-acción.
- Modelo colaborativo y toma de decisiones en el gobierno de los centros. Solución de conflictos y participación de la comunidad educativa.

“Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües”:

- Las relaciones de poder entre las lenguas.
- El multilingüismo en perspectiva global y europea.

“Escuela, Comunidad y TIC”:

- Impacto social y educativo de la tecnología.
- Entornos virtuales de aprendizaje.

“Infancia, Familia y Escuela”:

- Socialización y género.
- La visión intercultural de la infancia, la familia y de la escuela.
- “Nosotros” y “Otros”: etnocentrismo, racismo y relativismo metodológico en la escuela.
- Diversidad cultural y modelos de gestión de la diversidad en la escuela.
- El enfoque intercultural en las escuelas.
- Las maternidades y paternidades a debate.
- Interrelaciones entre infancia, familia y escuela.

“Psicología de la Educación”:

- Variables afectivas: motivación, autoconcepto y autoestima.
- Interacciones entre procesos cognitivos y motivacionales: estilos de aprendizaje.

“Psicología del Desarrollo”:

-
- El desarrollo socio-afectivo, personal y moral.

“Sociología de la Educación”:

- Marco interpretativo feminista e interseccional para el análisis del contexto social y educativo.
- Análisis de las desigualdades en educación: diferencias sociales, de clase, género, étnicas, culturales, entre otras.
- Interculturalidad crítica y educación.
- Sociedades patriarcales: dominio masculino y violencia contra las mujeres.
- Discriminaciones a las personas LGTB+: LGTBfobia.
- Abordaje de las masculinidades.
- Educación afectivo-sexual: una asignatura pendiente.
- La educación como práctica de la libertad.

“Teoría e Historia de la Educación Escolar”:

- El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.
 - Las ideas socialistas en Educación.
 - Las corrientes educativas antiautoritarias.
 - Las pedagogías críticas, las teorías de la desescolarización y el neoliberalismo educativo.
-

UVa

“Procesos y Contextos Educativos”:

- Plan de Convivencia.
- Educación moral, en valores y formación ciudadana. Programación de actividades en las tutorías.

“Sociedad, familia y educación”:

- Redes educativas y cambios sociales.
- Dimensión social de la Educación.

“Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad”:

- Conceptos básicos de sociología y cambio social.
- Determinantes socioeconómicos, culturales e institucionales del cambio socio-educativo.
- La igualdad de oportunidades educativas en el proceso de cambio social.
- Desigualdad social y desigualdad educativa. El sistema educativo ante las desigualdades de clase, género y etnia.
- La educación en el proceso de cambio social en perspectiva histórica.
- Hacia una educación multicultural: clases sociales, género y educación.
- La educación multicultural: recursos y estrategias para una acción educativa multicultural/intercultural.

“Currículo y Sistema Educativo”:

- La escuela como instancia de socialización e inclusión social.
- La educación inclusiva significado y amplitud del término.
- Educación y globalización: ¿escuela para ser ciudadanos o para ser trabajadores?
- Métodos globalizados: centros de interés. Método de Proyectos: solución de problemas. Unidades Didácticas.
- Métodos socializados. Técnicas socializadas. Técnicas grupales y cooperativas. Resolución de conflictos.
- La escuela innovadora. Algunos movimientos educativos de cambio.

“Educación para la paz y la igualdad”:

- El proceso de socioconstrucción de los Derechos Humanos.
 - Descripción y análisis crítico de los derechos humanos y sus implicaciones en la vida cotidiana y en la vida escolar.
 - La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.
 - La Educación para los Derechos Humanos en el aula.
 - Ámbitos de la educación para la paz.
 - Soporte conceptual y normativo de la educación para la paz.
 - Componentes de la educación para la paz.
 - Diseño de estrategias y recursos para la no violencia.
-

-
- La igualdad de oportunidades: el género como categoría de análisis.
 - La Educación para el Desarrollo: objetivos y componentes. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La globalización y las relaciones Norte-Sur.
 - Implicaciones educativas de la Educación para el Desarrollo.
 - Materiales y Recursos para la Educación para el Desarrollo.

“Organización y Planificación Escolar”:

- El centro escolar como comunidad educativa.
- La evaluación de los centros escolares desde una perspectiva de cambio.

“Psicología del Desarrollo”

- El desarrollo socio-emocional.
-

UV

“Sociedad, familia y educación”:

- Estructura y cambios sociales.
- Conflictos sociales y ecológicos.
- Funciones sociales de la escuela.
- Grupos, organizaciones, instituciones y movimientos sociales.
- Desigualdades de clase, género y etnia en educación.
- Análisis sociológico de las desigualdades educativas y de la diversidad.
- Educación para la igualdad y para la diversidad.
- Educación y democracia.
- La formación política y ecológica de la ciudadanía.

“Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”:

- Desarrollo de la adolescencia: desarrollo afectivo, social y de la personalidad.
- Técnicas y aprendizaje significativo.
- Motivación y aprendizaje académico.

“Procesos y Contextos Educativos”:

- Procesos de comunicación e interacción educativa y emocional en actitudes y valores.
 - La educación para la ciudadanía en las sociedades democráticas: modelos teóricos, contenidos y estrategias de intervención educativa. Normativa reguladora. Ciudadanía y educación intercultural.
 - La convivencia como marco para el aprendizaje. Estrategias para fomentar la convivencia en el aula y abordar problemas de disciplina. Resolución de conflictos y mediación escolar.
-

Nota. Elaboración propia (2024).

A sabiendas de que una categorización de los contenidos deja fuera detalles que marcan la diferencia a la hora de hablar sobre contenidos transformadores, se hace necesario, para una comprensión global de los principales temas trabajados en las guías docentes con relación a la EDCG, la Agenda 2030 y la sostenibilidad -entendida desde su complejidad- proporcionar un listado en el que puedan encajar la mayoría de los contenidos desgarnados en la tabla 40. Este listado estaría compuesto por las siguientes categorías:

- Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- Educación para la ciudadanía y para los Derechos Humanos.
- Educación en valores y ética profesional.
- Interculturalidad y diversidad cultural.
- Desarrollo socioemocional y Educación Emocional.
- Sostenibilidad y Educación Ambiental.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
- Innovación educativa y metodologías activas.
- Desigualdades sociales y educativas.

Todos los contenidos de la tabla, así como las categorías propuestas, entrarían dentro de lo que se entiende por contenidos en EDCG, alineándose perfectamente al enfoque que motiva y guía la elaboración de esta tesis doctoral. Aún así, entrando también en esos

detalles que marcan la diferencia, existen algunos que destacan por alinearse plenamente al ámbito de esta investigación y al potencial de entenderse por contenidos de una EDCG crítica o de sexta generación. Algunas de las universidades y asignaturas que resaltan por este contenido transformador serían, por ejemplo:

- La UAB en la asignaturas “Educación Digital y Socioemocional”, “Educación y Contextos Educativos” y “Miremos al Mundo Proyectos Transdisciplinarios” con contenidos como: el desarrollo profesional con y sobre las tecnologías digitales y el empoderamiento de la ciudadanía con las competencias digitales; desigualdades educativas y sociales desde una perspectiva interseccional; la etnia y el género como ejes de la desigualdad social; cultura adulto-céntrica y patriarcal y educación; contra-narrativas de las migraciones: género, vulnerabilidad y movilizaciones en la economía mundial; ¿Está en peligro la democracia? La tentación del autoritarismo o, cómo vivir exponencialmente en un mundo finito.
- La UC en las asignaturas “Características de los Centros Educativos y el Currículum de Secundaria” y “Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes”, con contenidos como: el modelo comprensivo, coeducativo e inclusivo. La Educación para la Ciudadanía Mundial; Liderazgo pedagógico y liderazgo de género y teoría y práctica de los procesos grupales de reciprocidad, confianza, posiciones, gratificaciones, ansiedades, tolerancia a la diversidad y poder.
- En la UNEX en la asignatura “Didáctica General”, destaca el contenido: gestión de la participación, el bienestar y el clima de trabajo en el aula. En muchos casos se añade la promoción de la participación como contenido o metodología, pero pocas veces se menciona el cómo se programa o gestiona esta. Por lo que este apunte de la asignatura resulta interesante. En “Sociología de la Educación”: los cambios educativos en la globalización, la Educación ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Y en “Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia”: estratificación social y estratificación de género. Teorías sociológicas sobre las relaciones de género. Feminismos y Teoría Feminista; Teorías sobre la construcción de la identidad de género. La socialización en el sistema de género a través de las distintas agencias de socialización: roles y estereotipos de género; la división sexual del trabajo y de la escuela segregada a la coeducación.
- En la USC destacan por su contenido más crítico asignaturas como “Educación y Lenguas en Galicia”, por ser una de las únicas asignaturas de la muestra que hace referencia a contenidos como: unidad y diversidad lingüística en un mundo global o la dimensión social y educativa del multilingüismo y del plurilingüismo. También la asignatura “Sociología de la Educación” destaca por contenidos como: marco interpretativo feminista e interseccional para el análisis del contexto social y educativo; análisis de las desigualdades en educación: diferencias sociales, de clase, género, étnicas, culturales, entre otras; interculturalidad crítica y educación; sociedades patriarcales: dominio masculino y violencia contra las mujeres; discriminaciones a las personas LGTB+: LGTBfobia; abordaje de las masculinidades; educación afectivo-sexual: una asignatura pendiente y la educación como práctica de la libertad.
- Por último, hay que destacar que la UVa, en su asignatura “Educación para la Paz y la Igualdad”, hace también referencia en sus contenidos a: La Educación para el Desarrollo: objetivos y componentes. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la globalización y las relaciones Norte-Sur.

El análisis de los contenidos transformadores y sostenibles en las guías docentes de las universidades revisadas revela un claro esfuerzo por alinearse de manera significativa con

los objetivos de la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global y la Agenda 2030. Así como a una Educación para la Ciudadanía Global Crítica o de sexta generación. Se ha hecho necesario, de hecho, reconocer las particularidades que algunas universidades han incorporado en sus asignaturas, las cuales destacan por su enfoque en contenidos críticos y transformadores que van más allá de aquellos más habituales. En conclusión, aunque las guías docentes revisadas muestran una integración creciente de temas transformadores, existe una variabilidad en la profundidad y el enfoque de estos contenidos. Para lograr un cambio significativo hacia una educación verdaderamente sostenible y justa, es esencial que todas las universidades avancen hacia una implementación más cohesiva y profunda de estos enfoques, asegurando que todo el estudiantado esté equipado para enfrentar los desafíos sociales, ecológicos, económicos y, por supuesto, educativos contemporáneos con un enfoque crítico y transformador.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN.

La incorporación de la sostenibilidad en la Educación Superior se ha convertido en una prioridad urgente, impulsada por varios marcos y políticas internacionales y nacionales. Desde el informe de la UNESCO (2017) sobre “Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, que establece competencias clave para promover la sostenibilidad, hasta el “Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030” del Gobierno de España (2018) y el Real Decreto 822/2021, que integran los ODS y los principios democráticos en los planes de estudios universitarios, existe un claro compromiso para desarrollar en el estudiantado las competencias necesarias para enfrentar los desafíos globales. Además, el “Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad” (Bianchi, Pisiotis y Cabrera, 2022) refuerza esta visión, definiendo competencias transversales que capaciten al estudiantado para actuar en favor del bienestar del planeta y la justicia social, subrayando la urgencia de respuestas educativas que respeten los límites planetarios y promueva la equidad. Con el objetivo de observar si esta información se estaba trabajando desde los planes de estudios universitarios y desde las guías docentes de las asignaturas, se han revisado desde la perspectiva de la sostenibilidad y de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global un total de 139 guías docentes de asignaturas de Formación Básica u Obligatoria del Máster en Formación del Profesorado y del primer curso del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria de 11 universidades públicas de 11 Comunidades Autónomas del estado español.

En primer lugar, el análisis de las competencias en sostenibilidad en los planes del Grado en Educación Primaria y del Máster en Formación del Profesorado revela una diversidad en la implementación de competencias relacionadas con la sostenibilidad. Aunque todas las universidades analizadas han integrado competencias vinculadas a la sostenibilidad, la amplitud y el enfoque de estas competencias varían significativamente. Universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona o la Universidad de Cantabria destacan por la utilización reiterada de las competencias normativas del Máster (Orden EDU/3498/2011) en las guías docentes de sus asignaturas y la Universidad de Murcia y la Universidad de Málaga por la misma razón con las competencias normativas del Grado en Maestra o Maestro de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007). Las competencias que más se repiten en ambos niveles comparten enfoques comunes como: la promoción de espacios de aprendizaje inclusivos, el fomento de la convivencia pacífica, la educación en valores democráticos y de ciudadanía activa o el desarrollo de habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos. En contraste, otras universidades como la Universidad de País Vasco o la Universidad de Zaragoza muestran una cobertura más limitada de las competencias normativas en el Máster y en el Grado, lo que indica

diferencias en las prioridades pedagógicas y en los enfoques institucionales. Esta información se puede comprobar a través de la revisión de competencias añadidas a las guías, propias de las universidades o diseñadas por el profesorado de las asignaturas. En las que se observa que a pesar de que las redacciones son diferentes a las de la normativa o entre universidades, los aspectos a los que se presta especial importancia son comunes como: el desarrollo de un compromiso y responsabilidad ética con relación a los Derechos Humanos, el manejo de habilidades sociales e interpersonales, el análisis, reconocimiento y desarrollo de las propias competencias socioemocionales, etc. Existiendo, aun así, diferencias en los enfoques que ofrecen información interesante sobre las prioridades educativas de cada docente e institución.

Otro aspecto interesante que surge también de la revisión y análisis de las competencias es que no existen asignaturas que destaquen sobre otras en el desarrollo de competencias en sostenibilidad. Tanto asignaturas de didáctica de contenidos numéricos y matemáticos, de educación física o artística, como asignaturas de educación intercultural y para la paz tienen el espacio y la capacidad para integrar competencias en sostenibilidad. Demostrando que el integrar la sostenibilidad en las guías docentes está en mano de la sensibilización del docente de la materia y de su habilidad para incorporar estas competencias independientemente del contenido específico de su asignatura.

En cuanto a las metodologías, se observa que un número significativo de asignaturas en las universidades revisadas incorpora metodologías activas. Sin embargo, aún hay asignaturas que no incorporan este tipo de metodologías, manteniendo un enfoque más tradicional de clase expositiva. En cuanto al tipo de metodologías activas, el trabajo en grupo, el estudio de casos y el Aprendizaje Basado en Proyecto, son las más comunes, encontrando coherencia con el contenido reflejado en las guías docentes relativo a las competencias. Metodologías más innovadoras como el Aprendizaje-Servicio o la Clase Invertida son menos frecuentes. Estos datos, sugieren que, aunque hay avances en torno a la incorporación de metodologías activas en las aulas universitarias, aún hay espacio para incorporar prácticas pedagógicas más transformadoras que fomenten un aprendizaje más profundo y contextualizado en EDCG y sostenibilidad.

En el análisis de contenidos, se observa una gama amplia de temáticas abordadas. Se destaca que universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Cantabria, la Universidad de Extremadura o la de Santiago de Compostela integran contenidos de tipo más crítico y transformador, más en consonancia con lo que se conoce como la sexta generación de la Educación para la Ciudadanía Crítica. Que exista esta posibilidad en las guías docentes abre camino a que más profesorado pueda integrar este tipo de contenidos en sus asignaturas.

En general, se puede afirmar que existe coherencia clara entre los distintos apartados del capítulo. Las competencias, metodologías y contenidos analizados se alinean en torno al objetivo común de: preparar al futuro profesorado para que puedan educar desde un enfoque de sostenibilidad, justicia social y ciudadanía global. No obstante, existe variabilidad en la implementación de estos elementos, en la integración de contenidos más o menos críticos, en el uso de metodologías más tradicionales o innovadoras y en la priorización de competencias normativas o no normativas.

En conclusión, aunque el capítulo refleja un avance significativo hacia la integración de la sostenibilidad en la formación docente, también muestra que existen aún más caminos que recorrer hacia el avance de una educación y sociedad más sostenible, equitativa, inclusiva y justa.

Siguiendo la línea de los datos que se extraen en el capítulo, algunas recomendaciones o propuestas para incorporar de manera explícita la sostenibilidad y la Educación para el

Desarrollo y la Ciudadanía Global podrían ser las siguientes (Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2022 y CRUE, 2023):

- Desarrollar la sostenibilidad y la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) de manera efectiva en las materias de formación inicial del profesorado. Este capítulo, concluye que es posible desarrollar los enfoques y contenidos de la sostenibilidad y la EDCG en los planes de estudios y en las guías docentes, pues en todos ellos se han encontrado aspectos que pueden ser puntos de anclaje para la incorporación de esta.
- Incorporar, en los programas de cada asignatura la dimensión local-global. Observando las relaciones entre los contenidos de la asignatura y las temáticas de EDCG y sostenibilidad.
- Promover el uso de metodologías que integren áreas de conocimiento, especialidades y asignaturas diferentes.
- Utilizar metodologías activas, transformadoras y experienciales, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y, especialmente, el Aprendizaje Servicio, para promover el contacto con la realidad local y global a través del contacto con experiencias reales.
- Desarrollar metodologías que favorezcan procesos y herramientas de análisis crítico de la realidad social, educativa y profesional.
- Crear vínculos directos entre las entidades sociales y las universidades, conectando la formación del profesorado con experiencias educativas de transformación social.
- Fomentar la formación y actualización del profesorado universitario en competencias, contenidos y metodologías de tipo dinámico, crítico y transformador.
- Y por último, proporcionar al profesorado universitario formación sobre experiencias e iniciativas de otras universidades en sostenibilidad y EDCG.

CAPÍTULO V

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

El concepto de buenas prácticas (BBPP) ha permeado indiscriminadamente en la educación, las buenas prácticas educativas (BBPPEE) son promovidas para referir un conjunto de acciones o principios que gozan de reconocimiento por los resultados positivos que se pueden obtener de su replicación. La educación afronta retos importantes y complejos, la sistematización de las BBPP es una solución que desde hace décadas se ha planteado en diversos ámbitos. En general, en el contexto educativo se utiliza para identificar aquellos casos exitosos de los cuales su implementación haya acreditado cierto nivel de efectividad en el logro de los resultados, darles visibilidad y con ello atraer la atención de nuevos actores interesados en replicarlas para extender sus beneficios en nuevos contextos (Mondragón y Moreno, 2020). Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), la cual incorpora la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global o Mundial (EDCG) y los ODS de manera transversal, se hace necesario identificar y extraer aprendizajes de buenas prácticas en este ámbito. Para ello, este capítulo recoge los resultados del análisis de los datos recopilados en el proceso de realización de las entrevistas a informantes clave, profesorado que forma parte de la Red de Educadores y Educadoras para la Ciudadanía Global y/o galardonado por los premios Vicente Ferrer, convocados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación junto al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, como reconocimiento al desarrollo de sus proyectos de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, buenas prácticas en educación (BBPPEE). La sistematización y el análisis del contenido de las entrevistas se ha realizado siguiendo la codificación establecida en el capítulo de metodología con el apoyo del programa Atlas.ti. De esta manera, y para que la disposición de la información tenga coherencia entre capítulos, se presenta siguiendo el mismo orden en el que se expusieron las preguntas de la entrevista y los códigos que surgen de las mismas.

En primer lugar, se presenta la información de todos los códigos referentes al perfil profesional del profesorado entrevistado seguidos de las características del centro educativo en el que desarrollan su labor docente. A continuación, se ordena y sistematiza la información vinculada a la Educación para la Ciudadanía Global en el centro educativo - las acciones desarrolladas, las aportaciones de la EDCG, el grado de integración, etc.-. Para luego exponer las ideas del profesorado sobre la percepción de los diferentes integrantes de la comunidad educativa acerca de las prácticas de EDCG en los centros educativos, seguidas de los condicionantes externos al centro que influyen la puesta en práctica de proyectos de EDCG -formación inicial, formación permanente del profesorado, currículo, Agenda 2030, etc.-. Por último, no se podía dejar de indagar acerca de los efectos de la pandemia que se vivió en estos últimos años de realización de esta tesis doctoral, la cual impregnó cada paso del desarrollo de esta investigación y cada aspecto de la vida de los centros participantes.

1. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Este apartado es el resultado del proceso de análisis de los datos recogidos a través de la entrevista semiestructurada presentada en el capítulo de metodología. El proceso se ha realizado siguiendo a autores de referencia como Miles y Huberman (1984) y ha sido

apoyado por el software informático Atlas.ti con el fin de facilitar el tratamiento de un volumen tan amplio de información. Se ha seguido un proceso ordenado y sistemático acorde a la metodología escogida, la metodología cualitativa. De esta manera, se han reducido los datos a unidades centrales de significado, llamadas códigos en el caso del programa de análisis de datos seleccionado, para luego organizar la información acorde a estos códigos y, extraer conclusiones de los datos aportados por las personas participantes. Para que esto se vea reflejado en los apartados de este capítulo, la información extraída de los datos se ha redactado y complementado con citas literales extraídas de las transcripciones de las entrevistas, seguidas por un código que identifica a que informante, centro educativo y Comunidad Autónoma está asociada esa cita.

1.1. INFORMACIÓN RELATIVA AL TRATAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS.

Haciendo uso de las consideraciones éticas establecidas por el Comité de Bioética de la USC en sintonía con el código ético publicado por ALLEA (2017), el European Code of Conduct for Research Integrity, para investigaciones en las que se involucra a personas, en el análisis de las entrevistas se preservará la confidencialidad de las personas informantes. Para cumplir con esta cuestión y seguir con un rigor y orden lógico en la redacción de este informe de investigación, se han asignado códigos a la muestra. De esta manera, las citas literales que se expongan para completar y ejemplificar la información sistematizada se podrán ordenar de acuerdo con los códigos de la tabla 41:

Tabla 41.

Asignación de códigos a la muestra para preservar el anonimato de las personas informantes.

Codificación de la muestra						
Comunidades Autónomas	Código	Centros participantes	Código	Profesorado entrevistado – Informantes clave	Código	Código final
Andalucía	CCAA 1	3 centros	C1	1 docente	I1	CCAA1.C1.I1
			C2	3 docentes	I1	CCAA1.C2.I1
					I2	CCAA1.C2.I2
					I3	CCAA1.C2.I3
C3	1 docente y jefe/a de estudios	I1	CCAA1.C3.I1			
Aragón	CCAA 2	1 centro	C1	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA2.C1.I1
Cantabria	CCAA 3	1 centro	C1	1 orientador/a del centro	I1	CCAA3.C1.I1
Castilla y León	CCAA 4	2 centros	C1	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA4.C1.I1
			C2	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA4.C2.I1
Cataluña	CCAA 5	1 centro	C1	1 docente	I1	CCAA5.C1.I1

Comunidad de Madrid	CCAA 6	1 centro	C1	2 docentes	I1	CCAA6.C1.I1
					I2	CCAA6.C1.I2
Comunidad Foral de Navarra	CCAA 7	2 centros	C1	2 docentes y 1 ejerce de jefe/a de estudios	I1	CCAA7.C1.I1
					I2	CCAA7.C1.I2
						C2
				I2	CCAA7.C2.I2	
					I3	CCAA7.C2.I3
Comunidad Valenciana	CCAA 8	6 centros	C1	6 docentes, 1 ejerce de director/a del centro y 1 de jefe/a de estudios	I1	CCAA8.C1.I1
					I2	CCAA8.C1.I2
					I3	CCAA8.C1.I3
					I4	CCAA8.C1.I4
					I5	CCAA8.C1.I5
					I6	CCAA8.C1.I6
			P2*	3 docentes	I1	CCAA8.C2.I1
					I2	CCAA8.C2.I2
					I3	CCAA8.C2.I3
			C3	3 docentes y 1 ejerce de jefe/a de estudios	I1	CCAA8.C3.I1
					I2	CCAA8.C3.I2
					I3	CCAA8.C3.I3
Extremadura	CCAA 9	2 centros	C1	3 docente y 1 ejerce de jefe/a de estudios	I1	CCAA9.C1.I1
					I2	CCAA9.C1.I2
			C2	1 docente	I1	CCAA9.C2.I1
Galicia	CCAA 10	3 centros	C1	1 docente y 1 orientador/a	I1	CCAA10.C1.I
					I2	1
						CCAA10.C1.I
					2	
			C2	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA10.C2.I
						1
			C3	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA10.C3.I
						1
País Vasco	CCAA 11	1 centro	C1	2 docentes	I1	CCAA11.C1.I
					I2	1
						CCAA11.C1.I
						2
Región de Murcia	CCAA 12	1 centro	C1	1 docente y director/a del centro	I1	CCAA12.C1.I
						1
Marruecos	CEE13	1 centro español en el extranjero	C1	1 docente y jefe/a de estudios del centro	I1	CEE13.C1.I1

Nota. Elaboración propia, 2024.

*P2 es un proyecto en el que colaboran 3 docentes de 3 centros distintos.

1.2. PERFIL PROFESIONAL DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

Este apartado está destinado a conocer algunas de las variables que configuran el perfil del profesorado participante, tales como su especialización, la titulación de acceso a la función docente, la experiencia con la que cuentan, las materias que imparten y la formación específica sobre EDCG.

La mayor parte del profesorado que ha participado en las entrevistas cuenta con una trayectoria larga en el sistema educativo formal y en los centros educativos en los que están desarrollando su labor docente -y sus prácticas de EDCG-. De las y los 40 docentes, 9 expresan claramente tener 20 años o más de experiencia en el centro y en la docencia; 7 mencionan llevar entre 10 y 18 años; mientras que 7 señalan haber estado en el centro entre 2 y 7 años. Todos y todas desarrollan acciones de EDCG, ya sea en sus aulas o de manera transversal en su centro educativo, lo que refleja que no hay diferencias en cuanto a la antigüedad entre el profesorado interesado en este ámbito de actuación.

La especialización o la formación inicial de la que parten es dispar. Las especializaciones adquiridas en la formación inicial de los y las participantes de la muestra son las siguientes: Filología Hispánica, Magisterio, Magisterio con especialidad en Educación Física, Economía, Orientación Educativa, Magisterio con especialización musical, Magisterio con especialización en Ciencias y Psicología Educativa, Filosofía, Biología y Geología, Matemáticas, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Especial -Pedagogía Terapéutica, PT-, Ciencias de la Información con especialización en Periodismo y Publicidad, Magisterio en Infantil y Filología Inglesa.

Todos los docentes de la muestra que han accedido a la función pública por oposición. 9 de ellos, expresan directamente en la entrevista que cursaron titulaciones relacionadas con la educación, otros tras superar los programas de formación de profesorado de educación secundaria que había en el momento en que realizaron el trámite. Alguno de ellos comenta directamente el conocido Curso de Aptitud Pedagógica (CAP):

Yo soy un poco antiguo, somos del CAP. Lo hice por la Universidad Autónoma de Madrid, y era el llamado "FIS", Formación Inicial de Profesorado de Secundaria, entonces hice un poquito más de prácticas y di un poco más de pedagogía que lo que se solía dar en el CAP. Que era una formación bastante más limitada. (CCAA6.C1.I1)

Los y las docentes imparten materias de temáticas variadas. De los 40 docentes entrevistados, 13 forman parte del equipo directivo y 2 del departamento de orientación. Las materias que imparten las y los docentes que compusieron la muestra y que respondieron directamente a esta cuestión son las siguientes: Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato -3 docentes-; Matemáticas en Educación Primaria y en Educación Secundaria -4 docentes-; Economía en Educación Secundaria y Bachillerato -3 docentes-; Orientación educativa -2 orientadoras-; Música -1 docente-; Filosofía, Valores Éticos y Psicología en Educación Secundaria y Bachillerato -2 docentes-; Biología y Geología -1 docente-; Pedagogía Terapéutica en Educación Primaria y en Educación Secundaria -2 docentes-; Cultura Religiosa -1 docente-; Lengua Inglesa -2 docentes-; Educación Física -1 docente-.

Ninguno de los docentes que ha respondido directamente a esta pregunta ha recibido formación sobre EDCG en sus titulaciones de licenciatura, grado o máster, sean o no titulaciones especializadas en educación -Pedagogía, Maestro o Maestra en Educación Infantil o Primaria-.

La formación en EDCG que reciben es escasa y puntual en la mayoría de los casos. Las dinámicas de EDCG en sus centros o aulas parten especialmente de un interés personal

por la materia y por la predisposición personal o del equipo directivo en el desarrollo de los temas y metodologías que se integran en el marco de lo que se entiende por EDCG.

Yo tenía ese gusanillo y cuando ya aterrizo en este centro, yo ya venía de haber ganado un premio con otro centro que también trabajan de otra manera. Estuve en varios centros y de cada centro, fui aprendiendo cosas, cosas para trabajar con alumnado. Entonces llego aquí con una mochila y en el primer claustro, pues planteo hacer un grupo de trabajo para acercarnos al currículo con otra mirada, enriqueciéndolo (CCAA1.C2.I1).

La formación existente en temas vinculados a la EDCG que reciben en la actualidad para la mejora de su desempeño profesional, parte de algunos de los Planes de Formación de Profesorado de las diferentes Comunidades Autónomas, en cada una se denomina de manera distinta, de las Consejerías de educación de las Comunidades Autónomas, de ONGD -Oxfam Intermón, Entreculturas, InteRed, Médicos Mundi, Campaña Mundial por la Educación, etc.- o incluso de la propia AECID -al estar una parte de ellos premiados por los Premios Vicente Ferrer. También participan en formaciones con Universidades -se habla directamente de la Universidad de Zaragoza, de la Universidad de Cantabria, de la Universidad de Santiago de Compostela, de la Universidad de Coruña y de la Universidad Autónoma de Barcelona- y con otros centros educativos del sistema educativo español que ya hayan llevado a cabo proyectos de EDCG y metodologías transformadoras. De hecho, se menciona en varias ocasiones la participación en diferentes redes de profesorado como: Red de Educadoras y Educadores para la Ciudadanía Global, Redes de docentes para el Desarrollo o Red de Escuelas Solidarias.

Tener de referencia a otros centros que habían tenido nuestra misma problemática y que lo habían abordado de este modo, nos ayudó bastante. La formación inicial fue esa, previamente no teníamos nada. Creo que todos teníamos como esa necesidad de cambiar el cómo lo estábamos haciendo porque estábamos viendo que ese no era el camino, que con las características del alumnado y de nuestro centro no estábamos funcionando. (CCAA6.C1.I1)

Existen docentes en la muestra que se inician en el trabajo con la EDCG por formaciones que le llegan al centro a través de diferentes medios. Aunque a través de la información de las entrevistas, se observa que muchos docentes ya sentían la necesidad de generar cambios en sus métodos y en la forma de entender la educación. Alrededor del 50% del profesorado -20 docentes-, iniciaron su trayectoria en el trabajo de este ámbito a través de la propia inquietud personal, pues ninguno de ellos ni ellas recibió formación explícita en EDCG en su formación profesional inicial -sus estudios de grado, licenciatura y máster-. De hecho, los datos muestran que la mayoría descubre que sus prácticas en el aula tenían una denominación -EDCG- tras presentarse a los premios Vicente Ferrer y compartir sus experiencias con otro profesorado implicado.

¿[...]por qué trabajar así? [...]una vez que apruebo la posición en el 2009, me presento en la primera edición del premio sin saber que es educación para el desarrollo. Ni idea, no tenía ni idea, además que coincidió que todos los que ganamos la primera vez el premio llegamos a la misma conclusión, no sabíamos que eso era “educación para el desarrollo” y a mucha gente le pasa eso, que empieza a hacer estas cosas y no sabe que tiene una palabra, como que tiene un concepto. Entonces, pues como yo tenía algo innato, que me decía que no

podemos solo fijarnos en el libro que hay más cosas que se pueden enseñar, más interesantes, más cercanas e inmediatas[...] (CCAA1.C3.I1)

La predisposición que demuestran hacia el aprender a hacer las cosas mejor, de otra manera, unida a su colaboración con entidades del Tercer Sector, de la cooperación y del asociacionismo les han facilitado la integración de las temáticas de la EDCG en sus diferentes materias y en algunos de los casos, de manera transversal e integral en el día a día de sus centros educativos.

Algunas de las personas cuentan con experiencia previa en el mundo de la cooperación internacional.

Y bueno, en el proyecto llevo implicada desde 2008, hemos presentado varias piezas a los premios, pero nos presentamos a los premios para abrir puertas, no por otra cosa, pero en Educación para el Desarrollo trabajo porque he sido cooperante. (CCAA8.P2.I2)

En otros casos, el compromiso viene por su formación previa y su colaboración en asociaciones o colectivos.

Entonces, siempre he estado metido en el follón, desde pequeñito estaba en los scouts, después ya de mayor me metí en temas educativos, estuve trabajando en Proyecto Hombre, que trabaja el tema de drogodependencia, y de ahí es cuando pasé al tema de educación digamos a través de Oxfam Intermón. Entonces dentro de Oxfam Intermón es donde ya empecé a tomar contacto con lo que era el tema de la educación transformadora, educación para la ciudadanía global (CCAA1.C1.I1)

En todo caso, todas las personas muestran un especial interés por temáticas subyacentes en EDCG y un alto compromiso con lo social.

Yo terminé la carrera de económicas y me metí a trabajar en cooperativas, en Feiraco, la de la leche, y desde aquel momento no dejé de colaborar como socio, siempre estuve en el mundo cooperativo como economista. Después, de una forma natural, me incorporé al tema de los ODS y de la Agenda 2030, porque toda la vida llevo trabajando en ese sentido. (CCAA10.C1.I2)

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO.

En este apartado se pretende explicitar las características principales de los centros educativos en los que el profesorado de la muestra desarrolla su labor docente.

1.3.1. Contexto del centro educativo:

El profesorado demuestra ser consciente del contexto en el que está situado el centro educativo y de sus características definatorias. Una parte de los centros educativos -25 en total- tienen características peculiares que impulsan el desarrollo de iniciativas de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como alternativa a la enseñanza entendida desde perspectivas más tradicionales. Ejemplo de esto, son los centros situados en contextos muy rurales y aislados de los ejes de difusión cultural - 8 centros - y los centros situados en contextos urbanos, en concreto barrios con población vulnerable o de nivel socioeconómico medio-bajo y pocas alternativas que enriquezcan el día a día del alumnado -5 centros-.

En estos casos, existen dos razones principales para impulsar este tipo de actividades:

- El número de alumnado es bajo y la escuela considera fundamental destacar la importancia y las potencialidades de la escuela rural, de la escuela pública y su compromiso con la apertura al entorno, a la comunidad y a la diversidad.

Sí, el centro como te he dicho está distribuido en siete localidades. Lamentablemente, tenemos tres localidades que están en riesgo de cierre, que ya son unitarias, una de ellas si no pasa nada inesperado, el año que viene probablemente cerrará. Sería el primer cierre de un CRA nuestro. Entonces, hoy por hoy estamos tres unitarias y luego estamos en dos localidades que tienen dos unidades y las otras dos tienen tres unidades.

En donde tenemos la sede, por extraño que parezca, pasamos de tener cuando yo inicié una matrícula de cincuenta y pico a hoy tener una matrícula de treinta y algo. O sea, la sede ya se ha quedado en segunda posición en cuanto a número de alumnado. En total somos 132. (CCAA2.C1.I1)

- Y las características del contexto y del alumnado -y familias-, impulsan un cambio en la escuela, que se adapta y reformula sus prácticas, centrándose en educar y evaluar desde lo competencial.

Somos un centro de especial dificultad. De difícil desempeño, la Comunidad de Madrid nos pone esa etiqueta. Tenemos un porcentaje alto de alumnado en situación de vulnerabilidad. Y, digamos, que la enseñanza tradicional aquí, en este centro, no funciona. (CCAA6.C1.I2)

1.3.2. Niveles educativos que imparte y número total de alumnado y profesorado:

La muestra está compuesta por 18 Institutos de Educación Secundaria (IES), la mayoría con Educación Secundaria y Bachillerato, 10 de ellos con ciclos formativos; 5 centros de Educación Infantil y Primaria, un Centro Público Integrado (CPI) y un Centro de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO).

Atendiendo al número total de población se distinguen tres tipos de centros educativos, 7 pequeños de entre 100 y 300 alumnos y alumnas.

Es decir, ahora tenemos 111 alumnos, entre secundaria y bachillerato. Bueno, tenemos FPB de informática de oficina con siete alumnos nada más. Nos quedan 104 alumnos para seis niveles, pues no sale creo que, a 18 alumnos por aula, que es más o menos lo que rondamos. (CCAA10.C3.I1)

7 medianos de 300 a 450 alumnos y alumnas y 7 muy grandes de entre 700 y 1800 alumnos y alumnas. De los cuatro restantes no se obtuvo información directa acerca del total de alumnado matriculado, en las entrevistas, y en los portales oficiales de los centros no se encuentra esta información disponible.

Ahora 970 alumnos. Este cambio organizativo del centro [basado en la EDCG] hizo que aumentara la matrícula de una forma exagerada y que disminuyeran los partes de convivencia de una manera exponencial. (CCAA8.C1.I1)

El número de profesorado por centro educativo va acorde al número de alumnado que está matriculado en ese centro. Hay claustros de entre 20 y 30 profesores, claustros de entre 40 y 70, y otros de 100 o más.

1.4. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CENTRO EDUCATIVO.

En este apartado se presenta la información relativa al desarrollo del ámbito en la práctica educativa de las y los docentes de la muestra. Aspectos como las acciones desarrolladas, las aportaciones y el grado de integración de la EDCG son los que se concretan a continuación.

1.4.1. Acciones de EDCG desarrolladas en los centros educativos:

En el código “acciones de EDCG”, se sitúan todas las citas vinculadas a los planes, programas, proyectos o actividades desarrollados en los centros participantes de la muestra. Cada centro es diferente y las acciones de EDCG desarrolladas responden a las capacidades y necesidades de la comunidad educativa en el momento de la entrevista. En este código se encuentra el volumen más amplio de información asignada, lo cual resulta muy enriquecedor para este análisis y para la posible transferencia de conocimiento que se derive de esta investigación. Para facilitar la síntesis del volumen de la información se puede dividir el tipo de acciones de EDCG en los centros educativos en cinco grandes bloques:

- Proyectos de Cooperación Internacional con países del Sur Global y Proyectos Erasmus + de EDCG.

Hasta ahora en nuestro instituto, como te he dicho, apostamos por la internacionalización y hemos trabajado, por ejemplo, el último proyecto Erasmus que tuvimos era con Finlandia del que yo fui coordinadora. Era un proyecto muy interesante, además sirve para el tema que estamos tratando: Por una Ciudadanía Activa y Global y en contra de la Exclusión Social de la Juventud. Trabajamos mucho con refugiados, refugiados en Finlandia que estaban empezando a llegar. Además, en ese momento, porque fue en 2016 y 2018, estaba la crisis de refugiados a tope y aún sigue, pero de aquella era como un boom, y pensamos que era un tema interesante y un hot time topic. (CCAA7.C1.I1)

- Diseño de propuestas, como, por ejemplo, unidades didácticas destinadas al profesorado sistematizando los llamados “temas transversales de la EDCG” y dándoles un lugar más central. De esta manera, se asegura, que su inclusión en las aulas sea más clara y explícita. En algunos centros, esta sistematización y diseño de temas vinculados a la EDCG se hace a través de equipos que denominan de diferentes formas, por ejemplo “equipos impulsores”, “interdisciplinares” o comisiones, estos equipos generan materiales que se comparten entre el profesorado.

[...]Y tú sabes que tú estás trabajando desde un equipo impulsor, generando material y que luego, cuando necesitas material de otra competencia o de otra área, lo tienes a tu disposición, por supuesto. En el tema, por ejemplo, de las tutorías compartidas, que es algo que yo creo que también es bastante específico del cole, tenemos un equipo impulsor, que favorece que una vez al mes todo el colegio se distribuya de una manera diferente[...] Se ha trabajado la igualdad de género a través de los cuentos, la sostenibilidad para los más pequeños generando un glosario para trabajar con los de infantil, la investigación sobre el arboreto y, desde calcular qué cantidad de CO2 emiten los coches que pasan por el barrio y con esto quiero decir que los proyectos son complejos. Y luego tener

siempre en cuenta no dejar nunca de lado la parte social. Somos un espacio, una comunidad educativa que se tiene que cuidar, que se tiene que proteger, que tiene que generar lazos de pertenencia, solidaridad, etcétera. Para que todo esto pueda ser posible, la jefatura de estudios se empeña en que todas las aulas tengan la misma hora de tutoría un día de la semana, que en nuestro caso es como un mantra: los viernes a tercera hora. (CCAA3.C1.I1)

- El Proyecto Educativo (PE) de los centros educativos pone el foco en promocionar los contenidos y competencias de la EDCG organizándolos de la siguiente manera: actividades de centro que se mantienen en el tiempo; actividades de aula que vinculan los contenidos curriculares con la EDCG; y, actividades que atienden a las necesidades de cada momento.

Lo que tenemos es profesorado que ya está comprometido, que ya más o menos conoce una secuencia estructurada de actuaciones que realizamos normalmente todos los cursos escolares y después pues intentamos dar libertad también al profesorado para que haga propuestas. Y después, muchas veces, también atendemos a la propia realidad y a las propias necesidades del momento. Hoy todo va muy rápido, ahora por ejemplo estuvimos trabajando el problema de Ucrania. También pasó lo de Canarias, lo trabajamos e hicimos una colaboración con coles de allí. Por lo tanto, se mezclan las actuaciones planificadas con otras que van surgiendo según las necesidades. Sobre todo, con lo que nos vamos quedando siempre son con las cosas que mejor funcionan, que crean mayor vinculación y que son un elemento dinamizador. (CCAA10.C2.I1)

- Trabajo por Proyectos, existen tantos tipos de proyectos como de centros e incluso, como de profesores y profesoras. Algunos proyectos complementan la actividad diaria más tradicional -siguiendo el currículum y el trabajo de aula- y otros substituyen por completo al libro de texto y al trabajo por contenidos.

La metodología, sin duda, es por convencimiento, por una visión educativa del centro junto con los dos otros centros decidimos que era como queríamos trabajar. Nosotros no tenemos asignaturas, no tenemos libros; trabajamos sin asignaturas, sin libros y sin exámenes. [...] Estamos trabajando por proyectos, el funcionamiento de nuestro centro es: todas las semanas, por ejemplo, los tutores del 1er ciclo, tenemos reuniones semanales [...] los tutores del 1er ciclo (de los tres centros) tienen una reunión semanal para poder hacer el seguimiento de los proyectos, del proyecto que están haciendo en ese ciclo, y para poder gestionar en conjunto el proyecto. (CCAA11.C1.I2)

- Redes de alumnado voluntario apoyado por profesorado y familias implicadas. Suelen trabajar al margen de los horarios lectivos y del currículum, generan actividades en el día a día del centro que vinculan a los temas fundamentales de la EDCG: sensibilización, compromiso y justicia social, reducción de las desigualdades, consumo responsable, igualdad de género, sostenibilidad, etc.



Dentro de todo el plan de actividades extraescolares y complementarias, están este tipo de actividades, que son organizadas a través de este grupo de jóvenes solidarios y voluntarios. Eso fue el inicio, digamos, ellos organizaron actividades para la fiesta de navidad para muchos centros que tenemos alrededor [...] Hacían

actuaciones en la planta de oncología infantil, en un centro que tenemos cerca de educación especial [...] Este grupo de jóvenes solidarios voluntarios preparan actuaciones fuera, y también dentro. Interactúan con actividades extraescolares en nuestro centro. El siguiente paso sería la incrustación de este tipo de actividades dentro de las asignaturas. Todo esto funciona desde la no oficialidad, realmente, porque estamos en un centro de secundaria, partimos de que luego hay mucha presión en bachillerato, las pruebas de selectivo [...] (CCAA8.C3.I3)

1.4.2. Aportaciones de la EDCG a la intervención educativa:

Las respuestas obtenidas sobre las aportaciones que implica trabajar con y desde la EDCG se ordenan entorno a tres grandes ámbitos: aportaciones de la EDCG a la escuela, al profesorado y al alumnado.

En el primero de los casos, se identifican cuatro ideas fundamentales:

- La EDCG genera vinculación identitaria con el medio -sobre todo en las escuelas rurales-. Abre las puertas de la escuela al entorno, creando vínculos con este y reconociéndolo como fuente de conocimiento importante para el centro educativo.

[A través de la EDCG] Podemos desarrollar esa conciencia y responsabilidad con el medio natural, porque al final es donde vivimos, donde nos desarrollamos y es parte de nuestra identidad cultural. Podemos mejorar nuestra actitud crítica como sociedad [...] (CCAA10.C1.I1)

- La EDCG genera un cambio de perspectiva sobre el centro educativo. Algunos y algunas docentes manifiestan que su concepto de escuela ha evolucionado a través de la EDCG, pasando de ser esta un centro de enseñanza a un espacio de relación, de conexión social y cultural. En el momento de la entrevista lo ven como un espacio de dinamización que ofrece experiencias y oportunidades tanto para el alumnado como para la comunidad.

Entonces, lo que le pasa a la escuela es que se tiene que convertir no solamente en un medio educativo, sino también en un vínculo de conexión social, cultural y dinamizador para ofrecerle a nuestro alumnado las posibilidades que no tiene por el contexto en el que se sitúa. (CCAA10.C1.I1)

- La EDCG aporta a los centros educativos proyección. A través de la generación de proyectos de centro basados en la EDCG, el profesorado afirma llegar mejor a la comunidad y que esta -instituciones, empresas, organizaciones, etc.- reconoce positivamente el trabajo que realiza la escuela con el alumnado, promocionando la existencia de estas iniciativas a través de la facilitación de materiales, espacios y colaboración.

En el caso del centro donde yo trabajo sí se menciona. Porque es lo que comentábamos antes, en cuanto te dan un premio como el Vicente Ferrer, además en ese caso el centro que hacía de coordinador era el mío y en la ciudad fue todo un revuelo de radio, televisión, etc. Además, cuadró que también el inspector compartía sensibilidades y trabajaba en una línea también de pensamiento crítico, entonces todo fue bueno para el instituto. Hay más proyectos a parte de este, pero desde luego el reconocimiento al centro le vino muy bien. Es un barrio con un nivel socioeconómico muy precario y todo esto ha sido muy vistoso. (CCAA8.P2.I3)

- La EDCG, favorece la gestión de la convivencia en los centros. Mejorando las relaciones entre el alumnado y, por lo tanto, reduciendo los problemas que surgen en el día a día de un centro educativo.

El año pasado, que acabó en marzo, éramos unos 850 alumnos, y sólo tramitamos 2 expedientes disciplinarios. Es decir, la suma de esa gestión de la convivencia, del trabajo por proyectos, etc. Suma y mejora la convivencia [...], al final lo que hemos construido todo está ensamblado y ha conseguido mejorar la convivencia del centro, eso es lo más visible. (CCAA8.C1.I4)

En el segundo de los casos, se concretan también cuatro ideas fundamentales:

- La EDCG aporta al profesorado variedad de ámbitos a través de los que pueden trabajar que permiten conocer, interactuar y reflexionar críticamente sobre la realidad.

[...]¿Por qué escogimos la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global? Porque al final encajaba en todo lo que necesitábamos, tiene un montón de ámbitos que te permiten conocer la realidad, interactuar con ella, y reflexionar críticamente. De esta forma, podemos cuestionar las problemáticas, podemos caminar hacia las nuevas tecnologías, adquirir competencias digitales para la ciudadanía que son muy importantes aquí, en el ámbito rural. Podemos desarrollar esa conciencia y responsabilidad con el medio natural, porque al final es donde vivimos, donde nos desarrollamos y es parte de nuestra identidad cultural. Podemos mejorar nuestra actitud crítica como sociedad [...] (CCAA10.C1.I1)

- La EDCG aporta al profesorado motivación de cara a la participación en la construcción de redes de trabajo y apoyo mutuo para la integración de estas temáticas y metodologías en el aula. De esta manera, se pueden inspirar en otras prácticas, compartir materiales e ideas para adaptar su materia e integrar la EDCG. Una de las conclusiones a las que se llega a partir de las conversaciones con el profesorado, es que ni la Administración ni otras entidades, como las ONG, le va a dar al profesorado la actividad o el programa perfecto que vaya a funcionar en el aula. Lo ideal es inspirarse en los materiales proporcionados por las entidades y crear unos propios, adaptándolos a las diferentes realidades que se dan en cada situación educativa.

Yo siempre digo que: los recursos que nos da la administración los tienes que adaptar; los recursos que te da una ONG: los tienes que adaptar. Nadie te va a dar la receta perfecta jamás, pero si tú quieres y crees en ello, claro, lo tienes que adaptar. Lo que no puedes decir es “es que no me ayudan”. Es que esto es como la vida misma, no hay nada perfecto ni nada que te venga a medida. Tú, tienes que ir viendo y sobre todo creer en tu trabajo. (CCAA1.C3.I1)

- La EDCG ha provocado un cambio en la forma en que el profesorado se relaciona con su alumnado. Los y las docentes afirman ser más conscientes de las posibilidades de participación del estudiantado, considerándolos más al momento de tomar decisiones relacionadas con la planificación tanto del centro como del aula.

Como tú has dicho antes, a mí me encantaría estudiar en mi instituto. Creo que se ha generado un cambio en la mirada del profesorado hacia el alumnado, se le tiene mucho más en cuenta, se hacen muchas más asambleas para pedir opiniones a los alumnos [...](CCAA8.C1.I6)

- La EDCG ofrece al profesorado alternativas a la enseñanza más tradicional, especialmente para quienes buscan nuevas formas de intervención. Esto es particularmente relevante para aquellos y aquellas docentes que, debido a las características de su alumnado -como problemas de absentismo, situaciones de pobreza o recién llegados de otras latitudes-, notan que el enfoque tradicional no responde adecuadamente a sus necesidades. Estas alternativas incluyen la evaluación por competencias mediante herramientas como rúbricas, metodologías como el Aprendizaje-Servicio o el Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la integración de temas relacionados con la Agenda 2030 y los ODS, donde la justicia social y climática ocupan un lugar central.

La educación más tradicional aquí no nos ha funcionado. Aquí mandar deberes, por ejemplo, no tenía sentido. El nivel de las familias es muy limitado, no pueden proporcionarles ayuda. Entonces, había que hacer cosas diferentes. (CCAA6.C1.I2)

Sobre las aportaciones al alumnado, el profesorado destaca una amplia variedad:

- El profesorado defiende que el trabajar desde la EDCG fomenta en su alumnado competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades sociales y comunicativas para la convivencia y el trabajo con otros -cooperación, colaboración-, la empatía, la escucha activa, el respeto e integración de valores vinculados a los Derechos Humanos -solidaridad, igualdad, equidad, diversidad cultural, ciudadanía, sostenibilidad, etc.- de resolución pacífica y creativa de conflictos, entre otras muchas. Aseguran que los conocimientos tradicionales son necesarios, pero que no es necesario repetirlos continuamente durante toda la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, sino que es necesario priorizar y poner énfasis en estas competencias más relacionadas con el desarrollo integral de la persona.

¿Qué significa eso de integral? Pues que estamos dando asignaturas y estamos formando personas. ¿Qué es lo que yo creo más importante para formar personas? A parte de darle una serie de asignaturas, a mí lo que más me interesa es crear personas con una visión crítica de la realidad, que tengan una opinión propia. (CCAA8.C3.I3)

1.4.3. Grado de integración de la EDCG en el centro:

El código “grado de integración en el centro” es uno de los que más información de las entrevistas acumula sobre la manera en que cada centro entiende y vive la EDCG en el día a día de la labor educativa. Al ser esta una investigación cualitativa, la información no puede dividirse en compartimentos estancos, aunque la categorización sea parte del proceso de análisis, los datos se repiten, se complementan y se confirman a lo largo del proceso. En este caso mucha de la información que se recoge en este apartado coincide con alguna designada a los códigos de “integración en los documentos del centro”, “papel de la dirección” o incluso en el de “Agenda 2030”.

La integración de la EDCG en los centros educativos sigue una dinámica común, aunque ajustada a la cultura e idiosincrasia de cada centro y contexto. El proceso, se podría determinar a partir de las siguientes fases:

- Interés inicial: un grupo de profesorado o el equipo directivo comienza a interesarse en la EDCG por diversas razones -desplegadas en el apartado “inicios de la EDCG”-.
- Desarrollo de actividades: se empiezan a desarrollar actividades puntuales, tanto dentro como fuera del horario lectivo.
- Formación: el equipo directivo o el profesorado interesado busca formarse en la temática de la EDCG a través de cursos que ofrece la Administración, otros centros educativos o entidades del Tercer Sector.
- Búsqueda de apoyos: identifican la necesidad de crear una red de apoyo para ampliar sus propuestas, ya sea dentro o fuera de su propio centro de referencia.
- Consolidación: cuando se consigue formar un núcleo sólido de personas interesadas, se diseñan espacios y tiempos para la sistematización y formalización de los procesos de EDCG.
- Permeabilidad: se busca que la EDCG impregne el mayor número de áreas posible dentro del centro educativo, incluyendo lo curricular, lo organizativo, lo comunitario e incluso lo arquitectónico.

De hecho, actualmente estamos con un proyecto activo sobre hacer de la escuela un lugar con una arquitectura más diseñada pedagógicamente en relación con el entorno, adecuando los espacios al modelo educativo y al entorno y realidad del alumnado. Sobre todo, lo que intentamos es ofrecerle oportunidades a nuestro alumnado, que conozcan la realidad, las realidades próximas y las no tan próximas, para que al final puedan escoger su camino en la vida con las máximas oportunidades [...] Ya pasamos de las actividades puntuales a entender este enfoque como una perspectiva integral de escuela. Lo bueno que tiene esto es que ya forma parte de la cultura del centro. Entonces no es una imposición para el profesorado. (CCAA10.C2.I1)

El proceso de integración de la EDCG en los centros educativos no es un proceso lineal, no todos los centros educativos llegan a transitar por todas las fases descritas. No todos los centros que trabajan EDCG y consiguen reconocimientos como los de la muestra -los premios Vicente Ferrer- tienen la EDCG integrada en todos los aspectos de la dinámica escolar -en la organización, en la gestión, en el Proyecto Educativo (PE) del centro, en las programaciones de aula, etc.-. Pero sí que hay centros de la muestra que han conseguido integrar la EDCG en todos estos aspectos, reconociendo la EDCG como una opción posible e ideal para provocar un cambio educativo hacia la sostenibilidad, la justicia social, la equidad, etc. Algunas de las claves para la integración de la EDCG en los centros educativos, adaptadas a cada situación particular, se ven en los propios testimonios de las personas participantes:

- Poniendo la gestión del centro a disposición de la EDCG: desmontando horarios y creando “comisiones” o “equipos impulsores”:

Gestionar todo esto, requiere que, para llevar a cabo cambios, desmontar horarios que es lo que hemos acabado haciendo, tienes que tener las cosas muy organizadas y planificadas. A partir de ahí, cómo se construye, pues con personas. Estas personas están agrupadas en comisiones, y esas comisiones

funcionan todas, no son personas que tengan horas por no hacer nada, sino que tienen horas disponibles porque utilizan esas horas y más. (CCAA8.C1.I4)

- Creando espacios y tiempos para la comunicación periódica entre los equipos que desarrollan las acciones de EDCG en el centro:

La organización, que me ha costado mucho tiempo conseguirla, ahora es trasladable a otros centros. Tú no puedes nunca hacer que un proyecto funcione, si no tienes un momento en el que ver a las personas periódicamente y ese momento en el que ves a las personas periódicamente, son las reuniones de tutores semanales, entonces, tú sabes que a veces no todo el mundo está aplicando lo que debe aplicar, pero a lo mejor lo aplica un 50% o un 70% y ya es un camino andado, porque antes era no hacer nada, y ahí ya has hecho algo. (CEE13.C1.I1)

- Diseñando estrategias para el trabajo interdisciplinar:

También decirte, que para hacer los trabajos interdisciplinares y llegar a esa línea temática, pusimos en un aula que tenemos muy grande a todos los jefes y jefas de departamento y volcaron todos los contenidos de su materia. Entonces, pusimos por nivel educativo los contenidos de matemáticas, de lengua en un panel en primero de la ESO, en segundo de la ESO, etc. E hicimos rondas donde gente de muchos departamentos iba pasando por nivel educativo, buscando similitudes de manera que sentábamos las bases ya de cuál podía ser la manera de trabajar de forma conjunta. (CCAA1.C3.I1)

- Elaborando itinerarios formativos entre los equipos de coordinación del centro educativo y las propuestas que llegan de entidades del entorno.

Cómo llevamos la EpD al aula, a ver cómo te lo explico. Hay dos órganos principales en el centro, el equipo técnico, que está formado por [...] Los departamentos, sabes que se agrupan en áreas, está el área de científico tecnológico, el lingüístico, pues en ese equipo técnico están todos los coordinadores de área. Está el profesor que en este caso es un hombre que se dedica a la innovación educativa, estoy yo como jefa de estudios, la directora, la vicedirectora, el responsable del Departamento de Orientación (porque es muy importante también) y toda esa gente forma el equipo técnico. Y, por otro lado, está lo que es el equipo de los coordinadores y coordinadoras de planes y programas. En este centro es obligatorio apuntarse a un plan y programa. Es decir, que todo el mundo tiene que estar de alguna manera apuntado a algún plan y programa [...] ¿Qué hace este equipo? Al centro le llegan un montón de actividades, un montón de gente, un montón de historias. Nosotros, lo que tratamos es de montar un itinerario formativo de ciudadanía global, de manera que hay unas áreas más significativas que intentamos que el alumno las trabaje en cada curso. (CCAA1.C3.I1)

1.4.4. Inicios del profesorado en el trabajo de la EDCG:

Como ya se ha señalado en el apartado de “Formación específica relacionada con la EDCG”, la EDCG no es un ámbito al que el profesorado se acercase a través de su formación inicial. Por ello, es interesante conocer cómo el profesorado se aproxima a este

ámbito. Las respuestas son muy variadas, pero se pueden establecer ciertas generalizaciones que facilitan el acercamiento a esta cuestión:

- En primer lugar, existe un grupo de profesorado que se inicia en el trabajo en EDCG por iniciativa propia, siente que la educación puede generar cambios positivos en la sociedad y en el medio y tratan de ponerla al servicio de este propósito. Es profesorado que, generalmente, ha estado vinculado a alguna entidad del tercer sector antes de comenzar su trayectoria en la docencia. En algunos casos, llegan al centro con algún tipo de propuesta relacionada con la EDCG, y en algunos casos, el equipo directivo y otros docentes se unen a sus propuestas.

Yo esto lo propongo en el primer claustro y empieza gente a unirse a ese grupo de trabajo, y ya cuando entro en el equipo directivo, a la directora que asume el proyecto educativo, le interesa. Le hablo de la educación para el desarrollo, pensamos que puede ser la filosofía del centro y desde entonces pues estamos trabajando. No te voy a decir que estemos al cien por cien, pero sí que cada vez más profesorado se está uniendo hasta tal punto ya, pues que casi todo el mundo ya lo tiene que trabajar. (CCAA1.C3.I1)

- Una parte de las y los entrevistados, señala que fue el equipo directivo u otros docentes ya involucrados quienes los introdujeron en la EDCG. Comenzaron a trabajar en ese ámbito tras reconocer las posibilidades que ofrece al día a día en el centro y a la comunidad educativa.

Pues el año 2018, nos embarcamos en un proyecto a nivel de centro, en un curso de formación, no me acuerdo del nombre exacto, pero era algo así como el “trabajo competencial” y como integrar ese aprendizaje pues dentro de las aulas. Porque es verdad que hubo un cambio del equipo directivo y un cambio en la manera de entender cómo llevar las clases y cómo llevar a cabo la práctica diaria, y a partir de ahí, de ese curso, es dónde nació todo. Ya había proyectos e ideas que estaban un poco encauzados, pero yo creo que realmente dónde se cogió el impulso fue a partir de ese año y a partir de ahí. El cambio de equipo directivo tuvo mucho que ver. (CCAA6.C1.I1)

- También hay profesorado de la muestra que comenta que la EDCG se integró en su centro educativo debido a familias activistas. Padres, madres y tutores del alumnado que, a nivel personal o profesional se dedican a temas relacionados con la EDCG -sostenibilidad, medio ambiente, justicia social, etc. – y proponen integrarlo en la vida del centro educativo.

Mucho vino de la mano de este grupo de padres. Hay gente muy activista, a algunos por su formación y su camino laboral desde ONG, por ejemplo. Desde la Coordinadora de ONG de Cantabria y de alguna más. Al principio empezamos a contar con ellos asociados a aulas concretas, nos gusta hablar de que tenemos padres expertos en la escuela. (CCAA3.C1.I1)

- En algunos casos, como por ejemplo en los centros del rural que conforman parte de la muestra, se percibía la necesidad de conexión con la realidad. La situación de aislamiento físico, pero también relacional les motivó a cambiar las dinámicas

de sus centros buscando experiencias que ampliaran los horizontes de su alumnado.

Primero desde la necesidad que teníamos de reformular la propuesta pedagógica del centro, la manera de trabajar. Pero también, desde la necesidad de vincular la realidad del alumnado con la educación. Tenemos valores muy arraigados al medio natural, había esa responsabilidad en la comunidad educativa, en las familias, en el alumnado y profesorado, y había que hacer todo esto efectivo [...] porque parecía que estábamos un poco aislados, lo que ocurría en el mundo estaba fuera de nuestra perspectiva, y teníamos esa necesidad de conectarnos con la realidad para que la realidad también nos escuche a nosotros y nos tenga en cuenta. (CCA10.C2.I1)

- Por necesidad de resolución de problemas que se generaban en el centro -centros de atención preferente con mucho alumnado en situación de vulnerabilidad, centros que estaban perdiendo alumnado debido a la apertura de otros centros concertados y privados en el entorno, etc.-. En estos casos, el profesorado y equipo directivo buscaron soluciones a través de la asistencia a cursos y ponencias de otros centros en situación similar que habían encontrado otras maneras de hacer. Estas experiencias les impulsaron a empezar a trabajar en EDCG.

Esta es una localidad que se caracteriza porque el 50% de la educación es concertada, y nosotros formamos parte de la pública. Éramos el tradicional, el instituto de toda la vida, el bachillerato polivalente en su momento, y no habíamos tenido nunca problema de alumnado. En un momento dado construyen un centro nuevo de secundaria, en una zona de crecimiento de la localidad en donde se instala la clase media. A partir de ahí comenzamos a perder alumnado, y empieza el debate interno [...] Total, en todo este trasiego empieza una formación interna y un interés por salir, entonces quedábamos los fines de semana a visitar centros de referencia. Se sumó ahí gente muy trabajadora [...], hasta que un día la jefa de estudios dijo que estaba bien de lamentarnos y decir nosotros no, y ahí arranca todo [...] tuvimos que hacer una apuesta y la llevamos a cabo, en el momento que arrancamos lo pasamos mal [...]. (CCAA8.C1.I4).

- Algunos docentes encontraron en los Objetivos del Milenio, y después de estos, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible una agenda a través de la que guiarse para ordenar y sistematizar las prácticas que ya se estaban dando puntualmente en su centro educativo.

[...] Llegado 2015 cuando Naciones Unidas dan por finalizados los Objetivos del Milenio y se plantean unos nuevos retos. Yo, en septiembre en el momento en el que lanzan los nuevos retos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los empiezo a leer y a estudiar y empiezo a ver las proyecciones e implicaciones que pueden tener. Doy un poquito de tiempo para que España concrete. Me empapo de los objetivos en España, de cuáles son las metas del gobierno de España y veo la posibilidad de un marco de trabajo que puede aglutinar muchos intereses de profesores y que podemos buscar unas competencias que son las que a mí me interesan para el futuro: que son las competencias de la Educación para el Desarrollo Sostenible (CCAA4.C2.I1).

- A través de programas que la Administración propone al centro educativo. Existen Centros de Formación de Profesorado en las diferentes Comunidades Autónomas que ofertan al profesorado formación con contenido de EDCG, este tipo de formación ha ayudado a algunos y a algunas docentes a empezar a trabajar en materia de justicia social, derechos humanos, habilidades sociales, etc.

Sí pues, mira, fue por suerte para nosotros, a través de un curso que nos proporcionó el CIFE el Centro de formación del profesorado. Dentro de un proyecto que inició la diputación provincial llamado “Global School”[...] Realmente, cuando tú escuchas a otros coles que llevan ya bastantes años, como nos pasó en Francia, como nos pasó en Italia, etc. Fue cuando nos dimos cuenta de que llevábamos tiempo trabajando de forma muy parecida, pero nos faltaba darle formalidad. Entonces, a partir de ahí fue cuando dijimos: pues es que esto si queremos que vaya cogiendo peso, tiene que estar en nuestros documentos de centro, tiene que estar como parte de nuestras programaciones de área y tienen que eliminarse la idea de celebrar “el día De” en exclusiva. Si no que, estas temáticas se pueden trabajar en nuestro día a día, intentando que así el peso que vaya dejando sea mayor. Entonces, a partir de ahí. (CCAA2.C1.I1)

- Y finalmente, a partir del contacto con entidades del tercer sector (ONGD): InteRed, Entreculturas, Alboan, Intermón Oxfam, UNICEF, Médicos Mundi, etc. Que históricamente se han preocupado por colaborar con la educación formal para hacer llegar la EDCG a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Mira, yo empiezo a trabajar con una ONG que, de hecho, sigo trabajando con ella, que es InteRed. Y en aquella época, en el 2009, había un programa que tenía la Consejería de Andalucía, la Consejería de Educación, que se llamaba “jóvenes emprendedores solidarios” y consistía en montar una ONG o una asociación. Entonces yo hago ese proyecto, por el que gano el primer premio, que en su día no se llamaba Vicente Ferrer, se llama Premio Nacional de Educación para el Desarrollo, lo que pasa es que coincide que muere Vicente Ferrer justo cuando nosotros, porque como sabes el premio consiste en ir a un lugar de la AECID y en ese en ese primer premio fuimos a Guatemala. (CCAA1.C3.I1)

1.4.5. Inserción de la EDCG en documentos de centro:

Las respuestas del profesorado sobre si la EDCG está integrada en los documentos del centro educativo revelan tres patrones diferentes que reflejan el grado de relevancia que se le otorga a este ámbito en la vida escolar. Estos patrones responden al momento en que se encuentra cada centro educativo en el proceso de integración de la EDCG, un proceso que, como se observa a lo largo del análisis, es gradual y varía según el contexto de cada uno de ellos:

- Existen los centros educativos que integran la EDCG de manera sistemática y transversal en sus Proyectos Educativos de Centro, en sus Programaciones Generales Anuales y en sus Planes de Mejora de Centros. Haciendo de la EDCG una seña de identidad del centro, dándole formalidad tras un proceso de integración paulatino que comenzó tiempo atrás a partir de iniciativas puntuales que se fueron estableciendo. Por lo general, planifican actuaciones que van conservando a lo largo del tiempo, a la vez que readaptan otras e integran nuevas de otros ámbitos vinculados a la EDCG que no han trabajado con anterioridad - con el propósito de ampliar las experiencias de su alumnado- y las combinan con

otras que van surgiendo según las necesidades del momento -por ejemplo, cambios políticos, guerra de Ucrania, desastre de la Palma, etc.-. Para poder incluir estas actuaciones en los documentos, el profesorado entrevistado habla de que para hacer esto factible ha sido necesario un cambio organizativo, en los espacios y tiempos del centro.

Poco a poco lo que antes eran pequeñas iniciativas, se fueron convirtiendo en una manera de entender, de sentir y de actuar en la escuela [...] Y después muchas veces también atendemos a la propia realidad y a las propias necesidades del momento. (CCAA10.C2.I1)

- En algunos centros que han recibido el premio Vicente Ferrer por proyectos de EDCG - uno de los principales criterios para la selección de la muestra y el reconocimiento más importante a nivel nacional en EDCG-, no se menciona la EDCG en los documentos organizativos del centro. En estos casos, suele observarse una falta de interés por parte de la dirección en relación con la EDCG, además de la existencia de otros proyectos educativos gestionados por diferentes grupos de profesorado. No hay una coordinación entre la dirección y el profesorado para aunar esfuerzos ni para unificar los proyectos que abordan los mismos contenidos y competencias.

Hay veces que no les encaja, en mi caso, el año que nos dieron el premio todas las personas que participaron fueron en prácticas o interinos como yo, y la dirección no apoyó el premio ni el proyecto ni apareció en los documentos ni nada. Al menos me dejaron hacer, que a mí con que me dejen hacer me llega y me sobra. (CCAA8.P2.I2)

- Por último, hay centros donde la EDCG está integrada de manera esporádica, a través de proyectos o actividades concretas. Esto sucede en aquellos centros donde un grupo de docentes está dispuesto a incluir la EDCG en la vida escolar, pero no cuenta con la estructura ni los recursos necesarios para expandir su práctica más allá de su capacidad individual. En estos centros, es común la existencia de “Grupos de Jóvenes Solidarios” o “Grupos de Convivencia y Mediación” que operan fuera del horario lectivo o que incluyen su trabajo en los Planes de Acción Tutorial o en los Planes de Mejora del Centro, aunque sin una integración curricular formal. Estos proyectos suelen encontrarse en una fase similar a los inicios de aquellos centros que han logrado transversalizar la EDCG, lo que indica que, en el futuro, podrían llegar a sistematizarse. No obstante, esto dependerá de la capacidad y disposición del centro para implementar un cambio organizativo y metodológico más amplio.

El grupo normalmente se reúne en los recreos. Utilizamos el recreo porque es cuando podemos tener disponibilidad todos y, si es necesario, a las dos y media cuando terminan las clases; pero generalmente en los recreos. La mayor parte de actividades que diseñamos las llevamos a lo que sería la acción tutorial. En el centro tenemos un plan tutorial, así que todas las actividades que se diseñan van insertas de alguna manera dentro del plan de acción tutorial. (CCAA4.C1.I1)

Cabe destacar que el que no aparezcan en los documentos del centro no resta importancia a la actuación que el profesorado está realizando con su alumnado en materia de EDCG,

sino que pone en valor sus esfuerzos, tanto los que consiguieron transversalizarla a nivel centro, como los que, sin apoyos, continúan desde su espacio incluyéndola con los recursos que tienen a disposición.

1.4.6. Papel de la dirección en la inserción de la EDCG en el centro educativo:

Siguiendo los apartados anteriores, el papel del equipo directivo en la inclusión de la EDCG en el centro es un aspecto en el que resultaba interesante ahondar, ya que 14 de las 40 personas participantes forman parte del equipo directivo o del equipo de orientación, y en todos sus centros hay experiencias y premios por iniciativas vinculadas a la EDCG. Es importante señalar que todas las citas asociadas a este tema coinciden en resaltar la relevancia del equipo directivo en facilitar la inclusión de estas dinámicas en el centro. Sin embargo, se observan diferentes niveles de participación del equipo directivo en la promoción y desarrollo de estas iniciativas. En algunos casos, actúan como principales impulsores, mientras que en otros simplemente no obstaculizan su realización:

- En los centros educativos donde la EDCG se ha transversalizado y sistematizado organizativa y curricularmente, donde la ordenación de los horarios, los espacios y las actividades se ha planificado al servicio del proyecto educativo, el profesorado afirma que el liderazgo pedagógico ha partido del equipo directivo y de un grupo motor de profesorado. Estos son reconocidos como los principales responsables del proceso, cada centro, con una fórmula diferente y adaptada a sus propias necesidades. En estos centros se percibe al equipo directivo, en palabras del profesorado: como líder, impulsor, coordinador, facilitador, motivador, etc.

El equipo directivo está formado por 3 mujeres estupendas que gestionan muy bien todo el tema de horarios, espacios y tiempos. Y, sobre todo, yo diría también con una característica importante, y es que ellas están muy implicadas también en este proceso, con un modelo de participación de todo el claustro. Dejan espacios y tiempos para pensar, a veces dentro del horario lectivo, que es muy interesante, porque si no la gente termina muy cansada y al final no podemos llegar a la parte fundamental que nos interesa. Y luego que colocan la organización del centro, siempre al servicio de la atención a la diversidad y de esta capacidad de reinventar, innovar, etc. (CCAA3.C1.I1)

- También existen proyectos premiados que no disponen de esta estructura y, aunque en contextos menos amables para el desarrollo de propuestas de EDCG, han conseguido salir adelante. Estas dependen de equipos de profesorado que, aunque no dispongan de grandes apoyos en el centro, desarrollan prácticas de EDCG por su cuenta, en solitario o con equipos de trabajo pequeños.

Y el centro pues sí, al centro le parece bien que hagamos. Yo diría que sí, incentivar no mucho [...] pero bueno. (CCAA1.C2.I1)

1.5. COMUNIDAD EDUCATIVA.

En este apartado se ordena y analiza la información recabada sobre la idea que tienen los y las docentes entrevistados acerca de la percepción del alumnado, las familias y del propio profesorado sobre las dinámicas de EDCG que se desarrollan en sus centros educativos.

1.5.1. Visión del profesorado sobre cómo percibe el alumnado la EDCG:

Alrededor de 30 de los 40 docentes participantes en la muestra han respondido directamente sobre cómo ven que percibe su alumnado los proyectos de EDCG que desarrollan tanto en el aula, como en el centro o en las diferentes actividades extraescolares vinculadas a la temática. Sería interesante en futuras investigaciones preguntar directamente al alumnado de los centros. Cabe destacar, que todos y todas ellas afirman que su alumnado valora muy positivamente este tipo de experiencias. Aunque existen algunos matices que diferencian la visión del profesorado acerca de la vivencia del alumnado de las actividades y metodologías de EDCG según el nivel educativo en el que se sitúan las docentes entrevistadas.

- En primaria todos responden que el alumnado recibe la EDCG de manera muy positiva. Algunas palabras de las que utiliza el profesorado para definir la respuesta del alumnado ante las propuestas de EDCG es que se “ilusionan”, se “enganchan”, se “sienten protagonistas”:

[...]Ellos también en cierto modo lo que se sienten es protagonistas. El mero hecho de que se sientan protagonistas impulsa que lo hagan con gusto, que no sea la imposición externa de las actividades que no le vienen a cuento, ¿no? (CCAA1.C1.I1)

- En secundaria, el profesorado comenta que el alumnado suele recibir las propuestas con una actitud abierta. La experiencia directa les impacta, sienten el centro como un espacio seguro – mejoran las relaciones entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado- y les resulta atractivo alejarse de las dinámicas tradicionales. La cita “*se sorprenden a sí mismos haciendo cosas que no esperaban que pudieran hacer*” (CCAA8.P2.I3) resume muy bien la percepción sobre cómo viven sus estudiantes estas experiencias.

Y los mayores. En seguida pillaron el juego y se dieron cuenta de que había un trabajo detrás de todo esto y se implicaron mucho [...] Cambió muchísimo la dinámica, tanto del centro, de la convivencia del centro, como la relación entre ellos y nosotros: la relación profesor-alumno cambió. Ellos empezaron a sentir que el centro es como su segunda casa. Nos hablan muchas veces de que somos como su segunda familia, o incluso a veces la primera, porque a veces en casa no tienen una referencia como tal. (CCAA6.C1.I2)

En cuanto a aspectos importantes para tener en cuenta, algunos docentes señalan que, en ocasiones, es necesario explicar detalladamente el objetivo el trabajo relacionado con la EDCG, ya que, aunque al alumnado le gusta el enfoque activo, experiencial y participativo, a veces pueden perder el foco en el proceso.

A los chicos les gusta y se ilusionan muchísimo, pero hay una cosa muy importante: tienen que entender el proyecto. O sea, no puedes llegar y hacer una actividad sin más. (CCAA4.C2.I1)

Otro punto que el profesorado menciona es la necesidad de trabajar más en las habilidades sociales y emocionales del alumnado, ya que suelen sentir mucha vergüenza e inseguridad al participar en grupo, lo que a veces dificulta el desarrollo de metodologías activas. Aunque demuestran una gran capacidad reflexiva y crítica

en los trabajos escritos, estas habilidades se ven menos desarrolladas a la hora de participar.

Yo creo que también les dan mucha vergüenza. Hay que trabajar mucho las habilidades emocionales en el aula. Muchas veces por inseguridad, por lo que sea... Por ejemplo, el otro día les puse una canción en un examen, era una pregunta. Me tenían que hablar de la canción. Luego pregunté a viva voz en clase y apenas ninguno me contestó, pero estoy segura de que yo ahora leo lo que me han puesto en el examen y todos me han contestado algo estupendo y maravilloso. Esto sorprende. Muchas veces intento que hablen, que debatan, pero eso son habilidades que tienen que ir adquiriendo. (CCAA1.C3.I1)

- En Bachillerato, la inclusión de estos contenidos y metodologías se percibe como más compleja, ya que el alumnado está más centrado en la preparación para la selectividad. El profesorado comenta que es necesario incentivarlos para que se alejen de las dinámicas tradicionales, pero, una vez que lo hacen, disfrutan, acogen e integran estos aprendizajes. Además, obtienen buenos resultados en la selectividad al igual que en el resto de las materias que se imparten de manera magistral.

Yo me llevo a los estudiantes de bachiller, y me toca tirar de ellos. Porque están pendientes de las notas, pendientes de la selectividad, etc. Pero es que, al resto de compañeros, ni se les pasa por la cabeza hacer esto en bachiller. (CCAA8.P2.I1)

1.5.2. Visión del profesorado sobre cómo perciben las familias la EDCG:

El papel de las familias en la implementación de la EDCG varía según el contexto, el tipo y las dimensiones del centro educativo.

En general, el profesorado señala que las familias no ejercen presión sobre los contenidos ni sobre la forma en que se imparten. Además, suelen apoyar las dinámicas relacionadas con la EDCG. En bachillerato, al igual que en el resto de los apartados, este enfoque cambia, toda la comunidad educativa pone el foco en los contenidos. Pero los docentes afirman cumplir con esa responsabilidad a pesar de que trabajen contenidos y metodologías propias de la EDCG.

Nosotros aquí tenemos mucha suerte, aquí nuestros padres son poco exigentes en el tema de las notas y las materias, yo nunca tuve aquí a padres que me dijeran “me acabo de enterar de que en la historia de tercero de la ESO quedaron sin dar esto” que sé que en las ciudades empieza a pasar. Aquí no. Evidentemente en bachillerato sí que hay una presión y ahí también somos responsables para cumplir. Yo siempre les digo a los compañeros que en este centro nadie les va a decir que hay que terminar, no como hay que trabajar, ni nadie les va a decir que hay que seguir el libro. Excepto en bachillerato. (CCAA10.C3.I1)

Aún así, en algunos casos de la muestra, el profesorado se ha encontrado ante familias que se sorprenden negativamente por algunas de las dinámicas desarrolladas en el centro. Sin embargo, esto se resuelve cuando comprenden los objetivos, reconociendo la EDCG como algo positivo. El profesorado señala que esto ha ocurrido especialmente en asignaturas que las familias consideran fundamentales, como las matemáticas, donde esperan un enfoque más tradicional. Cuando se presentan estas situaciones o para

prevenir las, los y las docentes entrevistados coinciden en la importancia de mantener una comunicación constante con las familias.

Yo creo que alguna, sobre todo de los más pequeños sí que se sorprendieron de alguna dinámica que se hacía. Pero sobre todo con las materias que ellos consideran importantes. ¿Qué hagan cosas raras en matemáticas? Es como “ay, que no va a aprender matemáticas”. Así que sí, igual alguna aclaración con ellos de ese estilo. Pero después, a nivel general, tenemos buen feedback, y, sobre todo, aprecian mucho todo lo que se trabaje en línea de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos. Creo que lo sienten como una necesidad social, y todo lo que se trabaje en ese sentido les parece positivo. (CCAA10.C1.I1)

En centros educativos rurales de infantil y primaria donde la EDCG está transversalizada, el profesorado señala que muchas familias también asistieron a esa misma escuela, lo que genera un fuerte compromiso comunitario en la educación de los niños y niñas que va más allá del espacio físico del centro. La EDCG se ve como una necesidad para el alumnado y todos, escuela y familias colaboran coordinadamente en la generación de experiencias educativas para el alumnado. Un ejemplo es la colaboración con entidades externas, como ONG, con las que las familias ya colaboran o en las que trabajan.

Y sus familias también vinieron a esta escuela. Las primeras y las segundas generaciones. Y, por lo tanto, se crea una manera de entender la educación que va más allá del espacio físico. A ver, te pongo un ejemplo, mañana tenemos una observación astronómica, a las ocho y media, y van a venir las familias, va a venir el alumnado de dos clases, etc. ¿Esto con qué está relacionado? Con los contenidos curriculares porque tenemos que trabajarlos, pero, además, ¿qué genera? Vinculación identitaria con el propio centro. (CCAA10.C2.I1)

Por otro lado, en otros centros educativos urbanos de la muestra, con situaciones especialmente complejas por el nivel socioeconómico de las familias y sus situaciones de vulnerabilidad, las familias apoyan las dinámicas de EDCG y se sienten acompañadas por el centro. Muchos de los proyectos de EDCG de estos centros están destinados al apoyo a la inclusión de la diversidad y colaboran con los recursos del entorno activamente para conseguir ese fin.

Pero sí que es verdad que el año pasado, que fue el regreso, yo creo que este centro no limitó mucha de sus actividades por el covid. Siempre dentro de las medidas de seguridad, pero sí que se hicieron pues bastantes conciertos por las tardes para alumnado y familias. Todas las actividades se han compartido con las familias. De hecho, hoy en día se mantienen, semanalmente, reuniones, desayunos, en los que hay trabajadoras sociales que les ayudan con temas de documentación, etc. Se va guiando en función de la necesidad de las propias familias. (CCAA6.C1.I1)

En centros educativos tanto urbanos como rurales con volumen medio o alto de alumnado, el profesorado afirma que la familia desaparece. A pesar de que existen numerosos intentos por hacerlos partícipes de la dinámica del centro, no se involucran. Apoyan y valoran la elaboración de proyectos de innovación que trabajen la EDCG y que dé buenos resultados al alumnado, pero no participan activamente de ello.

Mira la familia, en secundaria es muy triste porque la familia en la secundaria desaparece, nosotros ya hemos hecho no sé cuántos intentos. Cuando volvimos de la pandemia, por ejemplo, hicimos programa de educación emocional a todo el centro y también incluimos a las familias y no funcionó. La familia en secundaria no sabemos qué pasa, pero no se involucra. (CCAA1.C3.I1)

En algún centro grande de la muestra, donde la EDCG no está integrada de manera transversal, sino que depende del profesorado involucrado, a menudo vinculado a algunas ONG, se observan algunas discrepancias. En particular, cuando las ONG tienen un trasfondo religioso en sus orígenes, hay familias que muestran resistencia a participar o permiten que sus hijos e hijas lo hagan con reticencias.

Ahora, de participación o no en la red nos hemos encontrado con una dificultad, explícitamente hubo un año, pero yo creo que implícitamente más veces es el hecho de que la red sea jesuita. A ver, la red es aconfesional como tal, pero está vinculada a la compañía de Jesús, entonces, hay gente [...] Hay chavales que en principio han querido pero sus padres no les han dejado, porque han dicho que esto tenía que ver con la religión. (CCAA9.C2.I1)

1.5.3. Visión del profesorado sobre cómo perciben sus compañeros y compañeras docentes la EDCG:

A través de las respuestas de los y las informantes a las preguntas vinculadas a la percepción que tienen de sus compañeros y compañeras de profesión sobre la EDCG, se percibe la dicotomía que se vive en los centros educativos sobre la diferencia que existe entre: la cultura de centro y la dependencia del profesorado líder para que las dinámicas continúen. La “cultura de centro” se refiere a aquellos centros educativos donde la EDCG ya está transversalizada, es decir, está entendida y asimilada por el claustro, todos aportan a la labor de trabajarla y aparece por lo general en los documentos de centro.

Lo bueno que tiene esto es que ya forma parte de la cultura del centro. Entonces no es una imposición para el profesorado. (CCAA10.C2.I1)

Y, por lo contrario, la “dependencia del profesorado líder” describe aquellos casos en los que, sin el liderazgo de una parte implicada del profesorado, las dinámicas de EDCG desaparecerían de la vida del centro educativo.

Realmente si mañana nosotros no estamos en el centro, seguramente caería buena parte, porque llevamos mucho tiempo trabajando casi inconscientemente. Incorporamos los ODS a nuestra materia, montamos actividades que en la mayoría de los casos nos sale de manera natural, porque lo tenemos interiorizado. Hay gente que no lo tiene interiorizado, les gusta participar de alguna actividad, pero como andamos tan agobiados en el día a día, no profundizan. (CCAA10.C1.I2)

Las y los docentes entrevistados hablan de la existencia de diferentes tipos de profesorado, se podrían aglutinar en la siguiente categorización: el profesorado comprometido con la EDCG y los ODS; el que se deja guiar por el comprometido, pero que su nivel de interiorización es más superficial y colabora puntualmente y, por último, el profesorado que no quiere vincularse.

Algunas de las razones que el profesorado observa en sus compañeros y compañeras de claustro para no querer vincularse son:

- No tener un espacio y un ambiente de trabajo que genere seguridad y confianza para el desarrollo de actividades de EDCG.

En lo que dice I2, estoy totalmente de acuerdo. Para mí es fundamental tener un núcleo duro, tener un grupo de profes que sabes que están contigo. De esta manera trabajas más confiado, que es una de nuestras ventajas. Aunque tengamos diferencias en las visiones de muchas cosas, sabemos que tenemos un grupo de apoyo, que seguimos los mismos objetivos. (CCAA10.C1.I1)

- Falta de formación en metodologías activas, participativas y críticas y, por otro lado, comodidad y conformidad con lo ya conocido: sus guías didácticas y libros de texto.

Yo creo que hay mucho miedo. Yo he visto muchas veces cuando se hacen este tipo de dinámicas que hay dos resistencias, una el no sé, porque nunca he hecho esto yo ni como estudiante ni como profesor, la clase se me va a ir, no voy a saber cómo llevarlo, etc. Entonces ahí aparece el currículum, y el currículum es la excusa. Pero lo que pasa es que no saben trabajar con metodologías emancipadoras, esa una. Y luego, pues porque es más trabajo, porque claro, es mucho más fácil llegar con tu rutina de explicación, ejercicios y corregir, y ya. (CCAA8.P2.I2)

- Vinculada a la anterior razón, está la de que existe un perfil de profesorado que siente que son maestros de una materia determinada, de la que conocen mucho y para eso están en un centro educativo, el resto no lo entienden como su competencia.

Yo creo que este tipo de cosas van un poco con tu forma de entender la vida, entonces hay personas que tienen un ego super acentuado, donde piensan por ejemplo “yo soy catedrático de literatura y no estoy abierto a ningún otro trabajo porque lo considero inferior”, luego hay otras personas que son “sí, venga vamos, a ver que tenemos que hacer”. (CAA13.C1.I1)

- Competencia entre proyectos en el mismo centro.

El trabajo para que el centro lo vea lo tienes que visibilizar mucho, porque yo el problema que he visto muchas veces, es que hay en centros que parece que los proyectos compiten, en lugar de trabajar todos a una, porque en realidad deberíamos trabajar por competencias, y en vez de encontrar sinergias entre nosotros, parece que hay competencia y en vez de hacerlo contigo, lo hacen a parte. Esto nos pasa. (CCAA8.P2.I2)

- La voluntariedad en la realización de formación que se salga de los horarios de trabajo, la clave en los centros donde el profesorado se implica es reconocer esas horas, valorarlas o incluirlas en el proyecto educativo de centro.

Es decir, nosotros en el centro, al ser yo la directora y tenerlo incluido dentro del proyecto educativo y recordarlo constantemente en los claustros, en las

comisiones de coordinación pedagógica, hace un poco más. No podemos obligar a nadie a que participe en una formación, es una cosa más o menos voluntaria, entonces parece que trabajar con estos temas no es algo que vean muy funcional, muy práctico o que vayan a utilizar en la vida diaria. Pero la realidad es que cuando estamos en tutoría y surgen los problemas “no sé qué hacer con este chico”, “no sé cómo trabajar esto”, digo: ¿veis cómo ahora se ve la necesidad de estar formados en este tema? (CCAA4.C1.I1)

- En el caso de bachillerato, la presión de preparar todos los contenidos para la selectividad y no arriesgarse a probar a trabajar otras competencias o contenidos que también aparecen en el currículum.

La gente está como muy pillada con el temario, con el tema de dar contenidos, y el salirse de la programación, esto entre comillas, porque no es salirse. Pero pensando en la selectividad y demás, se echan muy para atrás [...]al resto de compañeros, ni se les pasa por la cabeza hacer esto en bachiller. (CCAA8.P2.I1)

Algunas claves para lograr la integración de la EDCG en el claustro del centro educativo que se encuentran en los testimonios de las personas entrevistadas son:

- Facilitar y respetar a los compañeros y compañeras que prefieren seguir un enfoque más tradicional, pero mantenerlos informados sobre las propuestas que se van a desarrollar en el centro y que puedan estar relacionadas con sus materias.
- Compartir materiales entre el profesorado.
- Promover la formación del profesorado en temas y metodologías relacionadas con la EDCG.
- Dar visibilidad y reconocimiento a los proyectos de EDCG, participando en premios y publicaciones, y demostrando que la EDCG da buenos resultados tanto en el alumnado como en el profesorado. Además, se puede justificar con indicadores de evaluación y estándares de aprendizaje.
- Fomentar la creación de redes entre docentes y centros educativos, desarrollando proyectos conjuntos y buscando apoyos externos.
- Asegurar que la estructura y el proyecto educativo del centro faciliten la coordinación y comunicación entre el profesorado.

1.5.4. Relación entre el centro educativo y la comunidad:

En este apartado se exploran las diversas formas de colaboración que se establecen entre los centros educativos de la muestra y sus comunidades de referencia. Además, se destacan los beneficios que surgen de estas alianzas.

Existen centros educativos en la muestra que por su estructura tanto física -espacios abiertos, sin muros ni verjas- como por su manera de entender la educación se convierten en espacios abiertos a la comunidad.

Bueno, aquí un poco esta sensación de espacio al que pertenecemos todos, que también es algo que ha preocupado mucho a la escuela. Esa idea de sentido de pertenencia forma parte de la de la historia de la escuela. (CCAA3.C1.I1)

La relación con la comunidad aporta a los centros tanto proyección, como reconocimiento a la labor de la educación pública. Su impacto positivo en el entorno, en la comunidad y en la sociedad en general, convierte a los centros en espacios de referencia para toda la comunidad.

Al centro le da una proyección interesante. Con relación a las actividades que se han ido desarrollando de cara al pueblo, nos hemos visto muy recompensados por parte del ayuntamiento, que ha tenido una participación activa y en cuanto a material hemos solicitado siempre ha estado dispuesto a darlo el comercio y entidades varias. Entonces cada vez que se visibiliza eso por parte de la gente, de los vecinos, etc., yo creo que nos lo han agradecido muchísimo. E insisto, le da una proyección al centro muy interesante. Por otra parte, yo creo que los centros educativos tienen que ser, y lo son, espacios de referencia para toda la comunidad. Lo mismo que es una taberna, un cine, un ambulatorio, una parroquia. Entonces tienen que ser lugares de referencia los promotores de este tipo de actividades que convocan muchas sensibilidades y tiene que notarse su presencia. (CCAA7.C2.I2)

La mayoría de los centros de la muestra mantienen colaboraciones con sus municipios e instalaciones, con las Consejerías, y con diversas entidades del entorno, como museos, asociaciones, centros hospitalarios o la mancomunidad. También participan en proyectos Erasmus+ y colaboran con ONGD, entre las que se mencionan organizaciones como la Campaña Mundial por la Educación, Cruz Roja, World Vision, Oxfam Intermón, InteRed, Médicos sin Fronteras, Somos Migrantes, y la Asociación Española Contra el Cáncer, entre otras. En algunos casos, estas colaboraciones con el entorno y la comunidad se desarrollan fuera del horario escolar, a través de actividades de voluntariado; en otros, están integradas de manera transversal en el trabajo diario del centro, como ocurre con la creación de Observatorios o proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Como directora uno de los retos que me planteé fue el buscar la unidad de mi centro a través del fomento de la Educación para el Desarrollo buscando estrategias de trabajo en comunidad y de creación de una escuela abierta. Utilizando como principal recurso, tanto las instalaciones que tienen cada uno de nuestros pueblos, como a sus gentes, a sus asociaciones, a sus instituciones, etc. Yo creo que esto ha sido la clave para darnos fuerza y creer que cada vez más, que somos un centro único. (CCAA2.C1.I1)

Otra forma de establecer relaciones con la comunidad y crear redes de apoyo mutuo es a través de formaciones y encuentros. En la muestra, hay profesorado de centros educativos que ha adoptado la EDCG gracias a formaciones lideradas por profesorado de otros centros educativos pioneros en la materia, para luego convertirse ellos mismos en formadores de otros. Además, consideran que generar encuentros entre alumnado de diferentes centros con proyectos de EDCG es una manera efectiva de construir comunidad. También participan en redes como la Red de Educadoras y Educadores por la Ciudadanía Global y la Red de Unidos por la Paz, entre otras.

También nos iniciamos el año pasado a dar formaciones a otros centros, a las familias por la tarde, a los propios profes del centro, a los alumnos ayudantes, de ponernos situaciones de cómo lo resolverían, de cómo lo hacen. [...] hemos estado de ponentes en la Comunidad de Madrid. Ahora se ha implantado un plan nuevo en toda España es el “Proa +” que en principio va en la línea de proteger al alumnado vulnerable e iniciar un proceso de transformación de la escuela. Y nosotros somos ponentes pues muchas veces para otros centros que están metidos en el proyecto y somos un poquito como el referente de este cambio de mentalidad. (CCAA6.C1.I2)

1.6. CONDICIONANTES EXTERNOS.

En este apartado se aglutina toda aquella información que no se refiere directamente a lo que ocurre en el día a día del centro, a la práctica educativa como tal pero que condiciona su desarrollo, por ejemplo: la formación inicial de las y los docentes que llegan nuevos al centro, la formación permanente del profesorado veterano, el currículo educativo, etc.

1.6.1. Percepción del profesorado sobre su formación inicial y la de sus compañeros y compañeras noveles en EDCG:

Gran parte de la muestra entrevistada afirma que la formación recibida en la formación inicial de los y las profesionales no se adecúa con las necesidades reales de un centro educativo, que el conocimiento sobre medidas de atención a la diversidad, la relación con la comunidad, las metodologías críticas y participativas -Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, etc.- o la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible es algo que las personas que llegan de prácticas o se integran nuevas al cuerpo docente desconocen.

Pues lamentablemente el desconocimiento es la tónica general. Es que incluso este año tuvimos que hacer, después de esta primera presentación, en la segunda sesión del claustro, una explicación concreta de nuestra forma de trabajar por proyectos. Explicamos que, todos los años, al igual que el proyecto que tiene el Vicente Ferrer, generamos un proyecto. [...]Y, lo que te decía, este año, en septiembre, tuvimos que hacer una mini formación, porque sobre todo la gente más joven que se incorporaba todavía no conocía que eran los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Cosa que, para nosotros, su presencia en las aulas es constante. En nuestras aulas, nuestros chicos los tienen pegados en su mesa y hacemos referencia muchas veces a ellos, intentando relacionar cualquier ejercicio con estas temáticas, acercándolos a la realidad para que haya siempre una conexión entre lo que se está trabajando y la realidad. (CCAA2.C1.I1)

Aseguran que se necesita más formación práctica impartida por docentes que conozcan de primera mano lo que ocurre en aulas, para que, llegado el momento de enfrentarte a una situación de un aula con alumnado diverso, tener las herramientas y la iniciativa para educar, no sólo para enseñar contenido. En este sentido critican el intrusismo en la docencia y la falta de vocación por el ánimo a obtener una plaza pública de funcionario.

Considero que, para formar a profesorado, a veces creo que deberíamos ser el profesorado de secundaria los que deberíamos formar a los futuros profesionales. No te digo toda la carrera, pero quizás alguna asignatura. Yo es que desde mi experiencia lo que he podido aplicar de la carrera, hoy en día: es nada. Y de verdad lo siento, esos tres años de mi vida que invertí ahí no sé muy bien para qué. Realmente he aprendido más de estos cursos de formación y de luego llevarlo a la práctica, en un contexto real. Habría que darle una vuelta a la formación. (CCAA6.C1.I1.I2)

Existe alguna excepción en la muestra, hay docentes que forman parte de estas escuelas y que a la vez imparten docencia en el máster de profesorado. Estos tratan de incluir estos temas en la formación de los futuros y futuras docentes. Además, defienden que las universidades, como por ejemplo la de Cantabria o la de Zaragoza, están esforzándose en incluir la Agenda 2030 y los ODS en la formación.

En mi caso, en relación con la Universidad como yo soy profe allí también, doy una asignatura en tercero de atención a la diversidad. Hay alumnos que, al yo poner ejemplos de la escuela solicitan venir. Entonces es verdad que hay una parte que ya viene hecha. Otra cosa que es verdad es que la Universidad se ha empezado a poner las pilas desde hace un tiempo con el tema de la Agenda 2030 y la necesidad de incorporar este modelo eco-social dentro de las asignaturas de la escuela. (CCAA3.C1.I1)

1.6.2. Formación permanente del profesorado en EDCG:

Todo el profesorado admite la necesidad de formación práctica y permanente en EDCG y nuevas metodologías para resolver situaciones cotidianas y llegar mejor a las demandas del alumnado. Esta necesidad la percibe el profesorado entrevistado en sí mismos y en el profesorado que llega novel a los centros. Admiten que existe falta de formación y necesidad de reciclaje permanente, sobre todo en las siguientes áreas vinculadas a la EDCG: la evaluación y trabajo por competencias, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio y, tras la pandemia, el uso de las tecnologías en el aula.

Sí, en general yo creo que nos falta formación a todos [...] ¿Qué vengan de la universidad preparados? No, no. Todo esto les suena a “chino” un poco. Vienen con su buena voluntad, que no es poco. Pero no existe esa formación. (CCAA6.C1.I2)

En varios de los centros educativos de la muestra se trabaja en la mejora de la formación del profesorado, para ello se han hecho esfuerzos organizativos. Tanto los equipos directivos participantes como el profesorado concuerdan en que el día a día en un centro de Educación Infantil, Primaria o Secundaria es frenético, por lo que buscar espacios y tiempos para la formación que respeten los ritmos de trabajo del profesorado es clave. Algunas de las formas en que los centros de la muestra lo llevan a cabo son las siguientes:

- Creando grupos de trabajo con dedicación horaria a la tarea de la formación permanente en EDCG e innovación educativa. En muchos de los centros de la muestra aparecen estos grupos de trabajo que se denominan de distintas formas como: grupos impulsores, comisiones de coordinación pedagógica, grupos de trabajo permanente, etc. En algunos centros incluso existe la figura del coordinador o coordinadora de Formación, que hace de enlace entre los centros educativos y los centros de formación del profesorado.

Tengo que disculpar que X, figura también súper importante, no esté, porque es la que nos sirve de enlace con toda la formación que viene del CIF [...] tiene mucho que decir en cuanto a favorecer que el personal se enganche a estas metodologías.

¿Cómo se llama su figura?

Es coordinadora de formación. Son los enlaces que hay entre los centros y los centros de formación de profesorado. (CCAA2.C1.I1)



- En aquellos centros en los que se trata de incluir la formación permanente del profesorado como una tarea más en el día a día del centro como una función necesaria para mejorar la práctica educativa, se trata de organizar el horario docente acorde a este objetivo. Los equipos directivos de la muestra afirman que

no es tarea fácil, sobre todo en claustros muy numerosos. Pero en los casos en que se consigue, tratan de concentrar las horas exclusivas del profesorado en un mismo horario, y en este horario situar las formaciones en EDCG e innovación educativa.

De esos equipos impulsores sale también la posibilidad [...]hacer lo que llamamos píldoras formativas. Tenemos una tarde a la semana que es lunes, que tenemos todo el horario de exclusivas. Bueno todo no, una parte que las concentramos ahí y eso nos permite tener espacios de dos o tres horas en las que podemos trabajar juntos. (CCAA3.C1.I1)

- Otra medida que desarrollan algunos centros de la muestra es la de crear planes específicos de innovación y mejora vinculados a la integración de temas específicos de EDCG para la formación permanente del profesorado. En ellos diseñan la formación de acuerdo con las necesidades existentes, sistematizan la información en proyectos anuales de formación, buscan ponentes de otros centros de referencia, de ONGD, de universidades, forman grupos de trabajo, organizan seminarios, etc. En la mayoría de los casos la Administración apoya todo el proceso, el centro diseña la propuesta y la Administración Autonómica desde el Departamento de Educación les ofrece una formación adecuada a estos planes.

El planteamiento es siempre trimestral y eso sale de esa red de tres centros entonces, nosotros decidimos qué queremos reflexionar. Este año, [...] decidimos que fuera hacer una reflexión sobre la valoración de competencias.

Entonces, de esa reflexión sale un documento base que es nuestro marco donde definimos y describimos como tenemos la valoración nosotros [...] el acompañamiento lo ha hecho una especialista que trabaja en la Universidad de Barcelona [...] el primer año hubo una reflexión conjunta de cómo entendíamos lo que es una valoración por competencias, fuimos focalizando... Ella suele venir, nos plantea trabajos desde la reflexión que hacemos [...] Y vamos mejorando. (CCAA11.C1.I2)

- Según los testimonios de los y las docentes entrevistados, suele ser común que exista rotación de profesorado en los centros educativos, existen traslados, bajas, sustituciones, se incorpora profesorado novel, etc. Estos hechos suelen dificultar la fluidez en los proyectos de EDCG desarrollados a nivel centro. Para dar respuesta a esa situación, algunos centros de la muestra tienen formaciones concretas diseñadas para el profesorado nuevo que se incorpora a la escuela, así como planes de acompañamiento a lo largo del curso escolar.

Cuando eres fijo estás en un centro y cuando viene gente nueva otra vez tienes que empezar desde el punto 0. Es difícil eso, vienen profesores nuevos, tienes que empezar de nuevo, volver a explicar las cosas otra vez. Entonces sí que se hace en estas escuelas formación para esta gente nueva que viene a la escuela. Dos o tres días el profesorado nuevo hace específicamente una formación, para ponerse al día y para situarlos. (CCAA11.C1.I1)



También, se observa que existe la necesidad de que se efectúe un cambio de actitud en el profesorado. Esta idea se defiende en muchas de las conversaciones con el profesorado. En el caso de centros como los de la muestra, en los que se

hacen esfuerzos organizativos y de equipo para la integración de formación permanente adecuada y ajustada a las necesidades del centro educativo sigue apareciendo la figura disruptiva del profesor o profesora que no quiere aceptar el cambio, ni formarse para ello.

La inmensa mayoría del profesorado que lleva años y años en la escuela está igualmente desconectado de lo que puede ser Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje por Proyectos, aprendizaje cooperativo[...]Entonces, en cualquier momento de tu carrera profesional te puedes meter en el carro. Pero el problema es más de actitud, de personalidad, en el sentido de que si tú no tienes ese deseo, esa iniciativa, ese querer cambiar cosas, ese querer hacer algo más que el libro de texto [...] si no tienes ese deseo o esa actitud, por mucha formación que tengas o por mucho que te hayan metido en el tema, no vas a hacer nada. (CCAA1.C1.I1)

1.6.3. Currículo como elemento limitador o posibilitador de la EDCG:

El currículo es un tema recurrente en las entrevistas, todos y todas las participantes tienen una opinión sobre cómo facilita o dificulta la incorporación de propuestas vinculadas a la EDCG en los centros educativos y aulas. Estas opiniones se pueden dividir en tres bloques:

- El profesorado convencido en que el currículum no impide e incluso facilita la incorporación de acciones de EDCG en su quehacer educativo. Gran parte de la muestra se sitúa en esta convicción, todos y todas ellas implicados en mayor o menor medida en la inclusión de la EDCG en sus centros educativos y aulas. Este profesorado defiende que el currículum es extenso pero que da margen de libertad a cada profesor y profesora para trabajarlo de la manera que considere. Señalan que hay muchos contenidos estrictamente teóricos que se repiten constantemente en los diferentes niveles educativos y que es tarea del profesorado seleccionarlos y decidir en cada momento donde poner el foco y donde enriquecer las propuestas desde diferentes miradas y métodos. Pero, para esta tarea, ven necesario generar materiales propios y buscar apoyos en otros departamentos, para compartir contenidos mínimos, buscar similitudes y vínculos y crear trabajo interdisciplinar, de esta manera la repetición de contenidos teóricos se rebaja y el margen para la innovación crece.

Defienden también, esta parte de la muestra que ya tiene una trayectoria consolidada en el trabajo de la EDCG y los ODS en el aula, que en ningún momento ninguna inspección les ha exigido cumplir con todos los contenidos teóricos del currículum, ni alumnado ni familias. Señalan, además, que el currículum incorpora el desarrollo competencial en el alumnado desde las diferentes áreas, pero que a menudo este es utilizado como excusa por algunos docentes que prefieren no apartarse de los contenidos más teóricos, guiados estrictamente por el libro de texto.

Y nosotras conocemos a gente de la inspección que son amigos, y lo primero que nos han dicho siempre es “¿cuándo ha dicho un inspector que tenéis que dar el libro entero?”, eso nos lo ha dicho una amiga nuestra que es inspectora “es que tú puedes empezar y acabar donde tú quieras, tenéis una libertad inmensa, aprovechadla” ¿Por qué tienes que estar encorsetado en un libro de texto o en lo que tú crees que tienes que dar y no salirte de ahí durante treinta años? Para mí es penoso, que una persona esté dando clase treinta años y qué diga “esto es lo que he hecho siempre y así sigo”. Es que hay muchas cosas, es lo que decían mis

compañeras, es no atreverse, falta de coraje para probar, no saber, no querer buscar información, no querer complicarte la vida, querer cumplir un horario de oficina, pero yo pienso que lo del currículum es una excusa. Es una excusa para quedarte en lo básico. (CCAA2.P2.I1)

- En las conversaciones también surge otro perfil de docente que se aferra al libro de texto por miedo o desconocimiento, debido a la falta de formación en metodologías activas, participativas y transformadoras. Además, esta resistencia puede estar relacionada con la ausencia de una red de apoyo, de un equipo impulsor en su centro o de referentes cercanos que implementen este tipo de educación basada en competencias.

Yo creo que hay mucho miedo. Yo he visto muchas veces cuando se hacen este tipo de dinámicas hay dos resistencias, una el no sé, porque nunca he hecho esto yo ni como estudiante ni como profesor, la clase se me va a ir, no voy a saber cómo llevarlo, etc. Entonces ahí aparece el currículum, y el currículum es la excusa. Pero lo que pasa es que no saben trabajar con metodologías emancipadoras, esa una. Y luego, pues porque es más trabajo, porque claro, es mucho más fácil llegar con tu rutina de explicación, ejercicios y corregir, y ya, pero ¿qué aprenden con una cosa y qué aprenden con la otra? (CCAA8.P2.I2)

- Por otro lado, está una parte de la muestra, más minoritaria, que considera que el currículum no impide, pero tampoco facilita la integración de la EDCG en el trabajo en el aula. Comentan que la integración de la EDCG debe partir de la misma oficialidad que el resto de los contenidos teóricos, que no se reduzca únicamente a la transversalidad y que sólo de esta manera se deconstruirá:

Esa mentalidad -desde las instituciones oficiales- de que los niños tienen que ser todos científicos o matemáticos, y la formación integral de la persona se deja para una charlita o actividad complementaria [...](CCAA8.C3.I3)

- Y por último hay algunas y algunos docentes de la muestra que defienden que el currículum es limitante, que está totalmente desfasado y que el temario es de hace décadas, descontextualizado totalmente de la realidad del alumnado. Esto les hace difícil incorporar la EDCG de manera sistemática en muchas de las materias. De hecho, hay en algunos casos que afirman hacerlo en las tutorías porque es donde perciben un mayor nivel de libertad. Otros, dicen que trabajan al margen del currículum, desarrollando sus proyectos y evaluando por competencias sin centrarse tanto en el contenido teórico. Conducen en que la evaluación por competencias sí que aparece reflejada en el currículum pero que les resulta contradictorio, porque siempre se evalúa al alumnado con una nota numérica. Agravándose esta situación en el nivel de bachillerato, en el que dicen que parece no contemplarse otra opción que preparar al alumnado para la EBAU y para el acceso a la universidad, reduciendo todo el trabajo de esos dos años a una prueba, limitando a un margen mínimo la innovación y la incorporación de la EDCG. El currículum promueve la innovación y la evaluación competencial, pero la EBAU y las notas numéricas siguen existiendo y siendo imprescindibles para el alumnado y las familias.

Para mí el currículum es algo que está totalmente desfasado. Esto es opinión mía. Yo creo que la educación y el aprendizaje tienen que ir un poco a espaldas del currículum porque decimos “es que el alumnado no está motivado”, pero es que tenemos temarios de hace décadas. El mundo ha cambiado por completo. Nuestros adolescentes han cambiado por completo. Ellos viven una realidad que no es la nuestra: viven volcados en las nuevas tecnologías, en las redes sociales, etc. Creo que el currículum, en un país en el que no hemos tenido demasiado consenso en ninguna ley educativa, no funciona, tenemos que funcionar de otra manera, aunque el currículum esté ahí. Hay que empezar a trabajar nuevos métodos y partir de los intereses del alumnado. Nuestro alumnado no se va a interesar por el “Lazarillo de Tormes” no se va a interesar por el “Complemento Directo”. (CCAA6.C1.I2)

1.6.4. Relación de las acciones en EDCG con la Agenda 2030:

En la muestra existen diferencias entre los centros educativos en esta cuestión: los centros que reconocen esta relación entre el trabajo competencial y la Agenda 2030, y los centros que tratan de incluir esta perspectiva en el centro pero que la Agenda 2030 aún les es ajena.

- Las iniciativas o profesorado que no tienen integrados los ODS, son aquellos que no tienen la EDCG transversalizada en sus dinámicas de centro, que sus actividades no están sistematizadas, sino que más bien son actividades puntuales que dependen de la voluntariedad de profesorado motivado. Corresponde con aquellos centros que tienen iniciativas vinculadas a “redes solidarias” que trabajan al margen del currículum educativo y en los tiempos libres de alumnado y profesorado.

-Sabemos cuáles son los objetivos, los trabajamos un poquito en clase. Ya te digo el año pasado fue una semana entera dedicada a eso.

-Si, en valores éticos, en ciudadanía y demás también los hemos trabajado...

- Yo ahora, por ejemplo, me he dado cuenta de que la editorial Anaya tiene, por lo menos en biología, al final del tema, una actividad dedicada a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Por lo cual está bastante bien (CCAA1.C2.I1)

- En cambio, en los centros en que la EDCG forma parte del Proyecto Educativo del Centro, en aquellos que existe preocupación por su integración en el contenido de las diferentes materias, sí que se reconocen los ODS. En algunos centros de la muestra son el principal marco de referencia sobre el que programar, estando presentes diariamente en las aulas y en la vida del centro. Se utilizan como seña de identidad, en sus documentos de centro e imagen institucional, se le recuerdan al alumnado y a las familias cada inicio de curso escolar, también se forma sobre ellos al profesorado que se incorpora nuevo y los desconoce, etc.

Para nosotros, su presencia en las aulas es constante. En nuestras aulas, nuestros chicos los tienen pegados en su mesa y hacemos referencia muchas veces a ellos, intentando relacionar cualquier ejercicio con estas temáticas, acercándolos a la realidad para que haya siempre una conexión entre lo que se está trabajando y la realidad. (CCAA2.C1.I1)



De las diferentes conversaciones con el profesorado se deriva que la dinámica habitual en la integración de los ODS en el centro suele seguir la misma línea:

- Se inicia por el diseño de actividades puntuales que los integran.
- Se inician proyectos de trabajo vinculados a los ODS.
- Se elabora un Plan basándose en las competencias de la EDCG apoyándose en los ODS como marco de referencia.
- Y se implica a gran parte del claustro a través de la generación de espacios y tiempos para la integración de las dinámicas de la EDCG apoyada en los ODS en sus materias a través de diferentes tipos de proyectos de Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos, etc.

En las entrevistas se repite en varias ocasiones que el aprendizaje sobre los ODS fue posterior al inicio de su trabajo en aulas. Esto quiere decir que el profesorado considera que ya estaba trabajando muchas de las temáticas de los ODS, pero el reconocimiento de la Agenda ocurrió de manera posterior, ofreciéndoles un marco de referencia que les proporcionó un orden y un sentido mayor al trabajo que ya estaban realizando.

Yo reconozco que jugaba con ventaja al tener a I2 aquí. Yo antes de llegar a este instituto me encuadraba más en trabajar temas transversales. Todo lo relacionado con igualdad, coeducación, etc. Cuando llegué, empecé a ver las cosas que hacían y empecé a conocer como trabajaba I2, en ese momento aún eran los Objetivos del Milenio[...] Y decidimos empezar a encuadrar todo lo que hacíamos en ese marco de ODS y después fuimos viendo que las cosas que hacíamos sueltas tenían que tener una cohesión, un sentido. No significaba que todo el mundo tuviese que hacer lo mismo, pero si tener un objetivo y tener un marco global en el que todos pudiésemos colaborar. (CCAA10.C1.I1)

1.7. COVID 19 y EDCG.

La pandemia de COVID-19 ha dejado una huella profunda en la sociedad, y la educación no ha sido una excepción. El sistema educativo, que ya enfrentaba retos relacionados con la equidad y la inclusión, se vio sometido a una presión aún mayor durante este periodo de crisis sanitaria. En este apartado final, se observa como la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) ha demostrado ser un enfoque clave no solo para abordar los desafíos curriculares, sino también para hacer frente a las necesidades emocionales emergentes del alumnado.

1.7.1. Posibilidades de la temática en el marco de la EDCG y aspectos emocionales.

El profesorado afirma haber vivido la experiencia de manera muy negativa, aún buscando soluciones, poniendo a disposición del alumnado material, medios, tiempo y esfuerzo, observan que la brecha digital entre las familias con más recursos -de tipo económico y competencial- y las familias con menos se ha hecho notar de manera grave tras la pandemia.

Horrible. Con una tristeza horrorosa. [...] Somos un centro que está en un barrio muy normal, donde se han generado otra vez unas diferencias enormes entre el alumnado y sus familias, diferencias que ya habíamos conseguido superar un poco. El momento de aislamiento se convirtió para algunas familias en algo maravilloso al estar todos en casa y para otras ha sido un horror de organización, de pérdida de trabajo, de todo. (CCAA3.C1.I1)

La situación de la pandemia hizo florecer en las escuelas la necesidad de reflexionar acerca de las necesidades reales de la infancia y de la adolescencia, de poner el foco en la educación emocional.

Una cosa que hemos detectado este año, que es algo que intentamos trabajar siempre y no aparece en ningún lado es la salud psicosocial. Los chavales después de la pandemia tenían un miedo atroz a relacionarse entre ellos en su propio instituto. Yo he tenido muchos alumnos con mucha ansiedad este año. Hay que luchar contra dos años y un futuro incierto, se les está vendiendo que por mucho que estudien no hay trabajo, también están sufriendo la crisis energética, ahora el tema de la guerra, etc. Todas esas cosas hay que trabajarlas. Y algo que veo en el profesorado es la falta de formación para el desarrollo, para la emancipación de los alumnos [...] porque la Agenda 2030 no es poner un mural el día de la paz, que se cae en eso, hay que ir a la raíz y no da tiempo.(CCAA8.P2.I2)

También en la necesidad de contacto, del trabajo en grupo y del contacto con el medio natural y su cuidado. En el caso de estos docentes ya tenían un concepto de la escuela diferente al de un espacio donde se transmiten conocimientos, pero tras la pandemia su idea de escuela, en la mayoría de los casos se ha transformado.

Después, la vuelta al colegio fue muy dura, porque eran muchos miedos juntos, mucha incertidumbre y nerviosismo, sobre todo en los adultos. Fue muy complicado, pero trajo algo bueno, yo me quedo con eso: nos dimos cuenta de que no podemos vivir desapegados del medio natural, que formamos parte de él y que tenemos que aprovechar todo lo que nos ofrece. Lo tecnológico está bien, pero algo no estamos haciendo bien. y nos dimos cuenta también de que con tanta dispersión y tantas distancias algo tenía que transformarse en el centro. E hicimos algo que empezamos hace dos años: rediseñar la arquitectura del centro desde un punto de vista pedagógico. El alumnado quiere estar fuera, el alumnado quiere relacionarse, el alumnado quiere sentir. (CCAA10.C2.I1)

CONCLUSIONES.

A través del análisis de las entrevistas realizadas al profesorado premiado por sus buenas prácticas en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG), se pueden extraer diversos resultados que destacan la riqueza y diversidad de enfoques en este ámbito. Estas conclusiones permiten observar tanto los logros como los retos que afronta el profesorado en su intento de integrar la EDCG en su práctica diaria y en los centros educativos.

En primer lugar, el perfil del profesorado entrevistado revela que la mayoría tiene una extensa trayectoria en el sistema educativo. A pesar de que su formación inicial no incluyó contenidos específicos sobre EDCG, han logrado integrar este enfoque en sus aulas. Esto demuestra que la EDCG no está limitada a una asignatura específica ni depende de la especialización, sino que puede ser incorporada de manera transversal en cualquier área de conocimiento, siempre que exista el interés y la disposición necesaria.

En relación con la formación recibida, se detecta una carencia generalizada de formación sistemática en EDCG, tanto en los estudios de licenciatura, grado o máster. La mayoría del profesorado ha accedido a la EDCG a través de un interés personal, impulsado por iniciativas de formación continua, ofrecidas por centros de formación de profesorado, ONGD y universidades. En este sentido, su motivación para seguir aprendiendo y mejorando en este ámbito ha sido fundamental para llevar a cabo proyectos de EDCG de forma eficaz.

Los contextos educativos en los que se desarrolla la EDCG son variados, desde centros ubicados en zonas rurales con un número reducido de alumnado hasta centros en contextos urbanos con alumnado en situación de vulnerabilidad. Estas características contextuales influyen en la manera en que la EDCG se implementa. Por ejemplo, en los centros rurales, la EDCG a menudo se ve como una alternativa necesaria para abrir el centro educativo, conectarlo con el entorno y multiplicar las posibilidades culturales, sociales y educativas a las que puede acceder el alumnado. Mientras que, en contextos urbanos, se enfoca en la inclusión y en la respuesta a las necesidades de un alumnado diverso. En ambos casos resulta una herramienta útil para adaptar los procesos educativos a cada contexto y a las necesidades e intereses del alumnado, favoreciendo así su participación e integración, en consecuencia, mejorando la convivencia en el centro educativo.

Las acciones y proyectos relacionados con la EDCG son igualmente diversos. Algunos centros optan por proyectos de cooperación internacional al desarrollo o Erasmus + destinados a proyectos de EDCG con otros países, mientras que otros se centran en el diseño de unidades didácticas y metodologías que integran los temas transversales de la EDCG. También es común el trabajo por proyectos y la creación de redes de alumnado voluntario, lo que permite a los y las estudiantes desarrollar una conciencia crítica y un compromiso con la justicia social, la igualdad de género, la sostenibilidad y otros valores fundamentales.

En cuanto a los impactos observados, el profesorado destaca las contribuciones positivas de la EDCG en tres niveles: el centro educativo, el profesorado y el alumnado. A nivel de centro, la EDCG ha cambiado la manera en que la escuela es percibida, transformándola en un espacio de relación, dinamización social y cultural. Para el profesorado, ha supuesto un cambio significativo en su forma de trabajar, proporcionándoles nuevas metodologías, motivación para crear redes de colaboración y un enfoque más participativo con su alumnado. En cuanto al alumnado, se ha observado que la EDCG fomenta el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la cooperación, la empatía, el respeto por los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos.

Sin embargo, también se identifican barreras y desafíos en la implementación de la EDCG. No todo el profesorado está igualmente comprometido, y en algunos centros, la EDCG depende del liderazgo de un grupo reducido de docentes, lo que genera una cierta fragilidad en la continuidad de estas prácticas. La falta de formación en metodologías activas y la resistencia al cambio por parte de algunos docentes también se señalan como obstáculos importantes.

Por otro lado, la colaboración con la comunidad ha demostrado ser un factor clave para el éxito de la EDCG en muchos centros. Las alianzas con ONGD, municipios, museos y otras entidades permiten a los centros abrirse al entorno y obtener recursos adicionales para el desarrollo de proyectos educativos. Esta vinculación refuerza tanto la proyección de la escuela como su reconocimiento en la sociedad.

En términos de formación permanente, es evidente la necesidad de un reciclaje constante del profesorado en temas de EDCG y en nuevas metodologías como el Aprendizaje-Servicio o el Aprendizaje Basado en Proyectos. Algunos centros han comenzado a tomar medidas organizativas para fomentar esta formación continua, adaptando horarios y creando planes específicos para la integración de nuevas prácticas educativas.

Finalmente, la experiencia de la pandemia puso de manifiesto la brecha digital entre las familias con más y menos recursos, pero también generó una reflexión sobre la importancia de la educación emocional y el contacto con la naturaleza. Para muchos docentes, este período marcó un antes y un después en su forma de entender la escuela,

reforzando la idea de que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En conclusión, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global ha demostrado ser un enfoque transformador, tanto para el profesorado como para el alumnado y el centro educativo en su conjunto. Sin embargo, su plena integración en el sistema educativo sigue enfrentándose a diversos retos, como la falta de formación inicial, la resistencia al cambio y la dependencia de liderazgos individuales. A pesar de ello, la experiencia acumulada por el profesorado que ha trabajado en este ámbito evidencia que, con motivación, formación adecuada y apoyo institucional, la EDCG puede consolidarse como una herramienta poderosa para construir una educación más justa, inclusiva y adaptada a los retos globales de nuestro tiempo.

CONCLUSIONS, SCOPE, AND PROSPECTIVE

This chapter aims to gather and synthesize the main conclusions of the research conducted on Education for Development and Global Citizenship (EDGC). Based on the objectives and questions posed, as well as the hypotheses formulated at the beginning of the study, a final reflection is provided that integrates the results obtained in the different chapters. The conclusions presented here seek to address fundamental questions regarding the systematization of knowledge about EDGC, its integration into educational contexts, and the factors that facilitate or hinder its development in general education classrooms and teacher training environments.

Additionally, the limitations that arose during the research process are discussed, particularly those stemming from the pandemic period. On the other hand, a prospective reflection is offered, proposing future lines of research that allow for deepening and continuing the progress achieved in this work. These proposals, in addition to opening new perspectives for study, aim to contribute to improving educational practice around EDGC, facilitating its effective implementation and its adaptation to the needs of the current context.

Overall, this final chapter synthesizes the most significant contributions of the research while encouraging continued exploration and improvement in the field of EDGC as a key educational tool for fostering critical, committed, and transformative citizenship.

1. RESEARCH CONCLUSIONS

The main objective of this doctoral thesis has been to generate knowledge that contributes to the development of the educational field and allows for understanding and explaining pedagogical intervention through Education for Development and Global Citizenship (EDGC). This objective was broken down into four specific objectives that have guided the work carried out:

- OE1: To generate specialized knowledge about EDGC from an educational and pedagogical perspective. This is directly linked to research question 1 but draws information from the results of the other four questions. The information for this objective is complemented by the other inquiries.
- OE2: To analyze good practices that integrate EDGC into general education. This is directly associated with research question 2 and partly with question 3.
- OE3: To motivate new intervention proposals in the educational system. This is directly connected to questions 3 and 4.
- OE4: To analyze the current regulatory framework to advance the integration of EDGC. This relates directly to questions 1 and 5, although it incorporates learnings from the other three.

The research has been organized and developed around the research questions and general objectives. On one hand, a theoretical foundation has been established to understand the evolution and foundations of EDGC, as well as its impact on different levels of the educational system. This first phase provided the basis for reviewing the status of EDGC in the educational system, which was complemented by an examination of the current education law and curriculum frameworks in 12 autonomous communities. Additionally, the initial training of primary and secondary education teachers (ESO) was reviewed, as it could be one of the main areas of influence in building EDGC capacities in teaching practice.

The second part of the work focused on analyzing good practices, enabling the identification of some key strategies for effective implementation. Based on these

findings, some improvement proposals were made, aimed at initial teacher training, strengthening the regulatory framework, and developing educational experiences.

Among the limitations encountered, it is worth noting the legislative transition period coinciding with the timeframe of this research (some regulations, such as the ECI orders, are still pending approval) and the impact of the COVID-19 pandemic, among others, which will be detailed below. Far from diminishing the value of the research, these limitations highlight the importance of continuing to delve into this field and expanding opportunities for future lines of research. In this context, the conclusions of this work not only reflect the achievement of the stated objectives but also open new pathways to strengthen the implementation of EDGC.

The research questions are the guiding axes of this work, shaping its development and scope. Below, a synthesis of conclusions is presented based on the research questions.

1.1. Is it possible to structure the knowledge derived from scientific production and educational practice to achieve greater systematization of EDGC?

In the evolution and current practice of Education for Development and Global Citizenship (EDGC), valuable knowledge has been generated that, if adequately systematized, could improve current educational processes, especially those related to formal education, which are analyzed in this thesis.

This work has structured knowledge related to EDGC by combining various research techniques: a literature review of scientific production on the subject, synthesis and analysis of best practices in EDGC, and the review and analysis of new regulations in general education (LOMLOE, "minimum" royal decrees, and regional decrees and orders). On one hand, documentary analysis allows for the identification of a theoretical framework built primarily on needs determined by practice linked to International Development Cooperation. EDGC has evolved in its approaches (from charity-based to global understanding), refined and improved its objectives, specified and expanded its content, proposed various dimensions (awareness, training, advocacy, and research), and has made efforts to define intervention areas and methodologies more coherent with EDGC. It is important to remember that this field emerged as one component of International Development Cooperation, with a strong focus on raising awareness and informing about actions carried out in the Global South. These actions had two main purposes: to showcase the work of the Third Sector and explain public funding in this area while generating favorable public opinion and encouraging altruistic private contributions to improve the promoted actions. Additionally, it gradually became a tool for political advocacy, promoting policies supporting equality between countries, global solidarity, and a human rights-based approach. These stages, dimensions, and generations of EDGC have been extensively addressed in Chapter I, dedicated to the theoretical framework. Over time, more complex training processes compatible with the educational principles governing organized educational processes have progressively consolidated. However, the review highlights significant gaps in the foundation of processes from the educational domain.

On the other hand, the regulatory framework governing general and compulsory education (received by the entire population) currently represents significant progress in including EDGC at the educational levels analyzed (Primary and Secondary Education). Education for Sustainable Development and Global Citizenship appear as transversal content and specifically in the curriculum through various curricular components in subjects. This evolution largely responds to the demands of the current context, shaped by the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs), while also acknowledging the role of the Third Sector and specialized teacher networks. The

integration of the ecosocial and global citizenship approach into educational regulations allows EDGC to occupy a central position within the general compulsory education curriculum for the first time.

Additionally, the conclusions from analyzing interviews with teachers recognized for their EDGC practices provide greater insight into practice. This knowledge enriches theoretical analysis with reflections and examples demonstrating how EDGC is implemented in today's educational reality.

Thus, the convergence of theory, educational practice, and the current legislative framework enables progress toward developing a systematized intervention framework, meeting OE1—to generate specialized knowledge about EDGC—and OE2—to analyze best practices integrating EDGC.

The combined analysis of scientific documentation, educational best practices, and legislative advances allows for structuring existing EDGC knowledge in a more organized and coherent manner, laying the foundation for future educational intervention and research proposals. These proposals should stem from pedagogical knowledge and involve the educational design of the field.

1.2. How can pedagogical knowledge of EDGC be effectively integrated to optimize its impact in the Spanish educational context?

The effective integration of pedagogical knowledge requires greater involvement in the evolution of EDGC. As noted in the previous section, the field of Education has neither been the origin of EDGC nor played a dominant role in its evolution. EDGC has one of its roots in Development Education (DE), a key component of International Development Cooperation, initially addressed from Political Science, International Law, and Economics. Originally, DE aimed to raise awareness and communicate actions carried out in International Development Cooperation, rather than being a specific area of intervention and/or knowledge. Beyond the analysis from an educational perspective, EDGC requires a multidimensional approach encompassing pedagogical aspects and other variables external to it. In education, epistemological development, administrative progress, and teacher training must align to organize and improve EDGC. For the first time, regulations align with these other dimensions.

Based on the analysis conducted, the LOMLOE and the royal decrees on minimum teachings represent a significant step by incorporating EDGC transversally, particularly through the inclusion of competencies related to sustainability, global citizenship, and ecosocial values. This regulation establishes a clear framework for integrating these approaches into the Spanish educational system, meeting OE4—to analyze the current regulatory framework to advance EDGC integration.

On the other hand, the analysis of university curricula reveals that, although progress has been made in incorporating competencies and content related to sustainability and global citizenship, teaching guides remain structured around outdated ECI guidelines. The delay in approving new ECI guidelines creates a transitional scenario where universities have yet to reformulate their competencies and update curricula to meet current needs.

Moreover, interviews with award-winning teachers for best practices show that the effective implementation of EDGC largely depends on ongoing teacher training and their personal commitment. Interviewed teachers emphasize the importance of innovative methodological strategies promoting critical thinking, active student participation, and connections to their local and global realities, thus addressing OE3—to motivate new intervention proposals.

The effective integration of pedagogical knowledge into EDGC requires coherent articulation between initial and ongoing teacher training, regulatory frameworks, and

actual educational practice. The approval of new ECI guidelines represents a key opportunity to reformulate teaching guides and ensure training better aligned with current demands.

It is also worth noting that, regardless of prescriptive regulations, some teaching teams have been working on this topic through complex designs and exhaustive planning. They have managed to integrate EDGC into previous curricula and even make it a central aspect of their schools' educational projects long before the LOMLOE identified it as a priority area. These practices offer valuable lessons and can help generate new opportunities for intervention and training.

1.3. Which characteristics of best practices in EDGC can be extrapolated to develop a replicable pedagogical model in diverse educational contexts?

The analysis of interviews with teachers and the data obtained in previous chapters allow for identifying several characteristics that define best practices in EDGC. These characteristics not only address the need to structure and systematize knowledge derived from practice (OE1) but also pave the way for a replicable pedagogical model that can be applied in different contexts (OE2). Above all, they aim to inspire new intervention proposals in the educational system, both in general education classrooms and in initial teacher training (OE3).

Best practices identified originate from an initial interest by teachers and school management teams, as well as a solid commitment to the topic and the context in which they work. These practices are characterized by their ability to integrate EDGC transversally and contextually within educational institutions, generating an impact not only on students but also on the entire educational community. It is worth noting that this does not happen in all cases. As evidenced in the synthesis and analysis of the interviews, some teachers still work on EDGC in isolation, which hinders the extension of practices throughout the institution. The new regulations could address these situations, as they include the mandatory adoption of this approach. Some key elements observed that could help promote EDGC development in schools are as follows:

- Willingness for continuous learning and social commitment: Teachers leading these practices demonstrate a clear interest in learning new teaching methods and improving their work. This willingness is complemented by their commitment to the social issues underlying EDGC, as well as prior experiences in international cooperation or collaboration with Third Sector organizations. These alliances are fundamental for incorporating EDGC into school dynamics.
- Contextualized work adapted to the educational community: Each educational institution has unique capacities and needs, and best practices reflect their specific reality. These range from international cooperation projects to more localized proposals that integrate EDGC into daily school life. Examples include teaching units centered on EDGC's transversal themes and school-wide educational projects prioritizing the transversalization of content and competencies.
- Gradual process of EDGC implementation: The analysed experiences reveal a dynamic and progressive process in integrating EDGC, which can be summarized in the following phases:
 - Initial interest: A group of teachers or the management team becomes interested in the topic.
 - Development of specific activities: Activities are incorporated both during and outside of school hours.
 - Teacher training: Teachers seek EDGC training through government bodies, NGOs, universities, or other leading educational centers.

- Building support: Internal and external collaboration networks are established.
- Consolidation: Proposals are formalized, processes are systematized, and long-term strategies are designed.
- Permeability: EDGC extends to all school dimensions: curricular, organizational, community-related, and even architectural.
- Pedagogical leadership and internal coordination: Pedagogical leadership plays a key role in consolidating EDGC. In schools where EDGC is more deeply and systematically integrated, the management team and a core group of teachers drive organizational changes, such as creating committees or leadership teams, scheduling adjustments, and space planning. Additionally, regular communication among teachers and interdisciplinary coordination are encouraged, facilitating EDGC's curricular integration.
- Active methodologies and project-based learning: Best practices highlight the importance of project-based learning as a methodology linking curricular content with EDGC themes. Examples include projects that complement traditional methodologies or replace the use of textbooks entirely.
- Keys to staff involvement: Specific strategies to engage teaching staff were also identified:
 - Facilitating and respecting different teaching perspectives without imposing changes.
 - Promoting ongoing training in EDGC-related themes and methodologies.
 - Sharing materials and experiences among teachers.
 - Publicizing EDGC projects through awards, publications, and evaluations showcasing their benefits.
 - Encouraging collaboration networks among schools and with external entities.
- Systematization and transversalization: The most advanced schools in integrating EDGC across all aspects of school life have formalized and systematized these practices by including them in Educational Project Plans, Annual General Programs, and Improvement Plans. This process ensures that EDGC becomes a defining feature of the school, allowing it to be sustained over time and adapted to new needs.

EDGC best practices are characterized by their gradual, adaptive approach, committed to the social and educational realities of the context in which they are developed. These practices promote a transformative pedagogical model where curricular transversalization, teacher coordination, pedagogical leadership, and active methodologies are key elements. Additionally, collaboration with the Third Sector and the creation of educational networks contribute to expanding and strengthening these experiences, making them replicable models in other schools and diverse contexts.

1.4. Which are the barriers and facilitators in initial teacher training for implementing innovative EDGC proposals in the classroom?

This research question relates to OE1, generating specialized knowledge on EDGC from an educational and pedagogical perspective, and especially to OE3, motivating new intervention proposals in the educational system, both in general education classrooms and in initial teacher training.

Initial teacher training is an essential pillar to ensure the implementation of transformative educational proposals in Education for Development and Global Citizenship (EDGC).



However, the results of this research reveal barriers that hinder its effectiveness, despite recent regulatory advancements.

Firstly, while the teaching guides in degree programs include competencies and content related to sustainability, global citizenship, and values of equality and social justice, active methodologies are not present in all courses, and their application is inconsistent. More traditional approaches and methodologies, such as group work or case studies, dominate, as opposed to more transformative strategies like Service-Learning, Flipped Classroom, or collaborative projects, which appear only sporadically. This lack of consistency in the incorporation of methodologies may limit their applicability in students' own practices, particularly as novice or trainee teachers.

A significant contrast arises from the perception of interviewed teachers, who indicate that neither they, nor novice teachers, nor trainee teachers possess sufficient competencies in sustainability, global citizenship, and active methodologies, despite these being formally included in curricula since 2007 with the Order EDU/3498/2011 of December 16, which amended the Order ECI/3858/2007 of December 27 for the Master's in Teacher Training and the Order ECI/3857/2007 of December 27 for the Bachelor's in Primary Education. This reflects a disconnect between theory and practice in initial training, raising questions about what is failing within university dynamics. Possible causes include a lack of coherence in methodological implementation, insufficient practical application in real-world contexts, and an absence of systematic monitoring of how theoretical competencies are transferred into professional practice. This gap underscores the need to fulfill OE3.

On the other hand, the interviews highlight that one of the main facilitators in implementing EDGC is the individual commitment of teachers who are already developing innovative practices, along with the creation of spaces and time for dialogue and joint planning. These experiences demonstrate that active and participatory methodologies are not only viable but can also be systematized to guide the training of new teachers.

Furthermore, the existence of good educational practices at both national and international levels in various educational stages provides valuable examples to inspire the programming, development, and evaluation of EDGC practices. Identifying these practices and establishing connections with the institutions that implement them fosters the exchange of information, materials, and mutual support.

Additionally, the LOMLOE and recent regulatory advancements provide a favorable framework for strengthening initial and ongoing teacher training. This regulatory framework, although still under development, could serve as a timely element to overcome gaps.

Ensuring effective initial training in EDGC requires a critical review of university methodologies, ensuring their coherence with the competencies and content proposed in teaching guides. Strengthening the link between theoretical training and applied practice is necessary, as is promoting systematic monitoring to evaluate the transfer of competencies to real educational contexts.

1.5. What regulatory changes are necessary to ensure the effective inclusion of EDGC in general education curricula in Spain?

This question, like the previous ones, is linked to OE1, generating specialized knowledge on EDGC from an educational and pedagogical perspective, and particularly to OE4, advancing towards the creation of guidelines that facilitate the inclusion of EDGC in the regulatory framework of general education.

The analysis conducted throughout this research confirms that, although significant progress has been made in the Spanish regulatory context, specific adjustments are still needed to ensure the effective inclusion of EDGC. This section addresses OE4, which seeks to analyze the current educational regulatory framework to advance the integration of EDGC.

The approval of the LOMLOE represents a milestone in legislative evolution, as this law incorporates, more explicitly than ever, principles and approaches related to sustainability, equity, and global citizenship. The LOMLOE, together with the Royal Decrees on minimum teachings, reflects a qualitative leap in embedding the ecosocial dimension into the curriculum, addressing the demands of the current context shaped by the 2030 Agenda and SDG 4. However, despite these advances, significant gaps in implementation have been identified, requiring further modifications and efforts.

The main regulatory changes identified in the analysis are as follows:

- Clarification and systematization of sustainability and EDGC competencies: While current regulations explicitly mention sustainability and global citizenship, the analysis reveals that these competencies are not always clearly and systematically translated into regional curricula. This suggests the need to review regional decrees and ensure that the EDGC-related terms required by the LOMLOE are defined and made more applicable.
- Updating university regulations pending new ECI guidelines: The university system, particularly in initial teacher training, is awaiting the publication of new ECI directives, which currently delays the adaptation of curricula to the latest competencies. Updating these regulations is crucial to effectively incorporate EDGC principles. Reformulating teaching guides should prioritize active and transformative methodologies alongside content and competencies.
- Need for mechanisms to monitor and evaluate implementation: Although the LOMLOE establishes a favorable regulatory framework for the inclusion of EDGC, its real impact on the university system is still in its early stages. Indicators need to be established to measure the actual acquisition of EDGC competencies by students.
- Coherence between regulations and educational practices: Interviews with teachers reveal a gap between what is established in university regulations and their application in general education schools. This discrepancy highlights the need to strengthen ongoing teacher training.
- Institutional recognition and promotion of best practices: The systematization and dissemination of best educational practices in EDGC at the national level emerge as key tools to inspire and guide the implementation of regulations. Successful experiences documented in this research show that collaboration with Third Sector entities, the creation of support networks, and specific teacher training facilitate the development of transformative interventions. Thus, providing institutional recognition to these projects and making them visible through awards, publications, and exchange forums is essential to ensure their replicability.
- Ongoing training to update the design of educational practices and foster motivation among in-service teachers.

1.6. Contributions of the Research.

This doctoral thesis aims to contribute to the construction of pedagogical knowledge on Education for Development and Global Citizenship (EDGC) at a key moment of educational transition in Spain, marked by the implementation of the LOMLOE and the

relevance of the 2030 Agenda. The study not only addresses the systematization of theoretical and practical knowledge about EDGC but also offers an integrated vision that connects scientific production, innovative educational practices, university training for future professionals, and the current regulatory framework.

From a theoretical perspective, the research contributes to consolidating the foundations of EDGC, establishing a clear framework to understand its evolution and pedagogical bases. The literature review highlights the need to integrate EDGC as a transversal approach in formal education, linking it to the Sustainable Development Goals (SDGs).

From a practical perspective, the thesis highlights experiences and best practices developed by schools and teachers committed to EDGC. The testimonies collected in the interviews help identify key processes for the effective implementation of this educational approach, such as collaboration with Third Sector entities, continuous teacher training, and the creation of inter-institutional networks. Additionally, specific dynamics are described, such as project-based learning, adaptation of curricular content, and the progressive systematization of EDGC in the School Education Project (PEC) and Annual General Programs (PGA).

The study also emphasizes how the new educational legislation offers opportunities for the inclusion of EDGC in school curricula, positioning itself as the closest regulatory framework to this area to date. However, certain disparities in its implementation are noted, both at the regional level and in actual educational practice, reflecting the need to continue evaluating and adjusting its application.

Another significant contribution is the identification of barriers and facilitators in initial and ongoing teacher training, a fundamental aspect to ensure the success of EDGC in classrooms. Although university curricula include competencies related to sustainability and global citizenship, active methodologies are not always effectively applied, creating a mismatch between theory and practice. Furthermore, the perceptions of interviewed teachers highlight the lack of specific preparation among novice and trainee teachers, raising questions about the effectiveness of current training.

Finally, this doctoral thesis has the potential to generate materials that could serve as references for the educational community, offering the possibility of creating guides, a repository of best practices, and more. These resources would facilitate the integration of EDGC into various contexts, levels, and educational fields. Its value lies not only in diagnosing and analyzing the current situation but also in proposing future developments for EDGC. Based on the structured and systematized information it contains, this work is useful for designing evaluation processes for educational experiences focused on building a critical and committed global citizenship prepared to face current global challenges.

This research demonstrates that, while significant progress has been made in consolidating EDGC, structural and methodological challenges persist that must be addressed. Aligning legislation, teacher training, and educational practices is a fundamental step to ensure transformative education that promotes the principles of equity, sustainability, and social justice in the Spanish educational system.

2. SCOPE OF THE RESEARCH.

This section addresses the limitations encountered during the development of the research, reflections on the key moment in which this thesis was conducted, and future proposals for further exploration in the field of Education for Development and Global Citizenship (EDGC).

This doctoral thesis was developed at a pivotal moment for the Spanish educational system: the transition period towards the LOMLOE, in a context marked by the COVID-19 pandemic. This exceptional scenario has made it possible to observe how the EDGC

practices carried out by the interviewed teachers preceded their explicit recognition in current legislation, highlighting the transformative role of teacher initiative beyond regulatory frameworks.

However, it also reveals the gap between theory and practice, particularly in comparing the results of interviews with legislative and curriculum analyses. This divergence invites critical reflection on previous curricula and their capacity to address current global challenges.

Throughout the development of this research, several limitations were identified that could be addressed in future studies:

- **Legislative transition period:** The curriculum analysis was conducted during a time of regulatory change, amidst the transition to the LOMLOE. Therefore, conclusions about the integration of EDGC and SDGs into the curriculum may need to be reassessed once implementation is more established.
- **Impact of the COVID-19 pandemic:** The development of the thesis coincided with the pandemic period, leading to a temporary halt in the study's progress and direct contact with teachers and students in educational centers. The inability to conduct in-person interviews and observations required opting for online methods to collect information. Although this alternative allowed the research to continue, virtual interaction may have limited access to important nuances and a deeper understanding of the observed educational realities.
- **Temporal perspective:** The interviews reflect teachers' perceptions at a time before the consolidation of the LOMLOE. It would be necessary to conduct follow-up studies to analyze how these perceptions evolve as the legislation is more effectively implemented in basic and teacher training classrooms.
- **Gap between curriculum theory and practice:** The comparison between teaching guides, study plans, and teachers' experiences reveals significant discrepancies. Further analysis of the causes is necessary to identify barriers.
- **Limited representativeness:** Although the selected sample of teachers, curricula, and regional regulations is representative, the research could be expanded to more communities and educational contexts to provide an even more comprehensive view of EDGC integration into the Spanish educational system.

3. PROSPECTIVE.

Based on the findings of this doctoral thesis, several future research lines are proposed to contribute to the advancement and consolidation of EDGC:

- **Evaluation of the impact of LOMLOE in classrooms:** Once the conceptual and practical foundations of EDGC are established, it is essential to conduct evaluative research analyzing the real impact of LOMLOE in classrooms. This study should involve students in basic education and teacher training, providing a comprehensive view of how regulatory changes influence—or fail to influence—daily educational practices.
- **Follow-up with interviewed teachers:** It would be interesting to recontact the teachers interviewed in this research to analyze their perceptions of the new curriculum and the practical application of EDGC principles after the approval of LOMLOE. This longitudinal follow-up could reveal progress, limitations, or new opportunities in implementing the legislation.
- **Analysis of initial teacher training from other perspectives:** It is necessary to investigate why gaps persist between initial teacher training, as reflected in curricula. This line of research could help identify structural errors in the

university system and propose concrete improvements to ensure more effective teacher training.

- The response to this question confirms that LOMLOE and the Royal Decrees represent significant progress towards the inclusion of EDGC in the Spanish educational system. However, to ensure effective integration, it is essential to delve into the specifics of regional decrees and orders, update university regulations, establish evaluation mechanisms, and promote coherence between legislation and real educational practices. In this way, the regulatory framework could solidify its role as a facilitator.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguado, G. (2011). *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed
- Álvarez Vélez, M.I. (2021). La Ley Orgánica 3/2020 del Derecho a la Educación y su impacto para las Comunidades Autónomas. *Repositorio Comillas*. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/61365>
- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34-36.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7ª ed.).
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3 (1), 40-51.
- Argibay, M; Celorio, G. y Celorio, J. (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, 19. Hegoa.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arias Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28.
- Arnau Sabatés, L. y Sala Roca, J. (2020). La revisión de literatura científica: pautas, procedimientos y criterios de calidad. *Disposit Digital de Documents de la UAB*.
- Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. Interamericana.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2013). *Progress report of the open working group on sustainable development goals (A/67/941)*. https://digitallibrary.un.org/record/754656/files/A_67_941-EN.pdf?ln=ru
- Barreiro, M. (2020). La Asignatura de Historia y la Enseñanza de los Derechos Humanos de la Mujer en el Contexto de la nueva Ley Educativa. *Didácticas Específicas*, 22, 42-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523444>
- Bartolomé, M. y Sandín, M. (2001). *Metodología cualitativa en Educació*. Universitat de Barcelona.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A. (coord.) (2000). *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas*. Universidad Politécnica de Valencia: Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores.

- Baselga, P.; Ferrero G.; Boni, A; Ortega, M.L.; Mesa, M; Nebreda; A; Celorio, J. J. y Monteverde, R. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, M. G. (2022). *GreenComp*. El marco europeo de competencias en sostenibilidad. Doi:10.2760/13286
- Boni, A y Baselga, p. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación*. Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana.
- Boni, A. (2005): *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*, Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia.
- Boni, A. Belda- Miquel, S. y Calabuig-Tormo, C. (2019). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Boni, A. y León, R. (2013). *Educación para la ciudadanía global. Una estrategia imprescindible para la justicia social*. En, Intermon-Oxfam (Ed.), *La Realidad de la Ayuda* (214-237). Intermon Oxfam.
- Boni, A. y Pérez, A. (coord.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Intermon Oxfam
- Boni, A.; Belda-Miquel, S.; Calabuig-Tormo, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788413570174.pdf>
- Boni, A.; López, E., y Oxfam Intermon (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. <http://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/>
- Bórquez Polloni, B., & Lopicich, B. (2017). *La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. *Revista De Bioética Y Derecho*, (41), 121–139. <https://doi.org/10.1344/rbd2017.41.19758>
- Bourn, D. (2014). *What is meant by development education?*. *Sinergias, diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7 - 23. <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/51-douglas-bourn-what-is-meant-by-development-education>
- Brown, G (2016). *The universal declaration of Human Rights in the 21st century: A living document in a changing world*. NYU Global Institute for Advanced Study.

- Caballero, I. (2004). *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. UNESCO Etxea. <https://fundacionfondo.eus/wp-content/uploads/2020/04/cuaderno-de-trabajo-de-educacion-para-el-desarrollo.pdf>
- Canales, M. (2006), *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global.
- Celorio, G., y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.
- Celorio, J. J., y Celorio, G. (2012). Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. En R. Domínguez y S. Tezanos, (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo*, Santander, España.
- Celorio, J. J.; Fernández, A., Fernández, M., Galarreta, J., Hornas, M., Orcasitas, J., Torres, P. y Vázquez, C. (2011). *Educación para el Desarrollo en un marco de Cooperación Educativa Intercultural. El caso de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. Hegoa.
- Codina, L., y Lopezosa, C. (2022). *Escritura de artículos científicos: estructura, redacción, fases y publicación*. Pompeu Fabra University.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7994558>
- Comisión Europea. (2007). *Consenso Europeo sobre Desarrollo: la contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo*.
- Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). (2020). *Educación para la ciudadanía global: una necesidad urgente en la era post COVID 19*. CONGDE
- CRUE Universidades Españolas (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículo*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- CRUE Universidades Españolas (2023). *Informe de aplicación del Real Decreto 822/2021. Sobre la inclusión de la sostenibilidad en los planes de estudios universitarios*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2023/05/Informe-SostenibilizacionCurricular.pdf>
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.

Andalucía. <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto102-2023EducacionSecundariaObligatoria.pdf>

Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de Educación Primaria. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1510o/22040159C.pdf>

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf

Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040165C.pdf>

Decreto 117/2023, de 27 de julio por el que se modifica el DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230803/AnuncioG0655-280723-0007_es.html

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html

Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. <https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2022/10/Curriculo-LOMLOE-ensenanzas-basicas-Cataluna.pdf>

Decreto 181/2020, de 10 de noviembre por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 16-11-2020). <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto181-2020ModificaDecretoPrimaria.pdf>

Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html>

Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/12/7/235/dof/spa/html>

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. <https://n9.cl/n43z4>

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://n9.cl/uhtnd>

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto97-2015EducacionPrimaria.pdf>

Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54950>

Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54997>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Egea, A., Massip, C., Flores, M. y Barbeito, C. (2014). Competencias y EpD: una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, 16 – 18 de junio de 2014, Huelva, pp. 1-30. https://www.uhu.es/IICIED/pdf/3_7_compete.pdf
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ)
- Fien, J. (1991). Commitment to justice: a defence of a rationale for development education. *Peace Environment and Education*, 2 (4).
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1). <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*.
- Fueyo, A. (2002). *De Exóticos Paraísos y Miserias Diversas*. Barcelona: Icaria-Acsur.
- Garbutcheon, M., Fien, J. y Williamson-Fien, J. (1997). Processes of globalisation and (re)new(ed) emphases for global education. *The Development Education Journal*, 7, 31-33.
- Fueyo, A., Hevia, I. y García, S. (2015). *Haciendo Educación para el Desarrollo: guía didáctica*. Universidad de Oviedo.
- García-Rincón, C. (2015). Siete claves para la consultoría de EPDH en centros educativos desde un enfoque de aprendizaje global, competencial y experiencial. *Revista internacional sobre investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (8), 15-37.
- Gil, D. y Vilches, A. (2019). Educación para la Sostenibilidad y Educación en Derechos Humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación*, 29 (1), 79-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051562>
- Gil, D. y Vilches, A. (2019). La comprensión e impulso de la Sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7441718>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a->

dad1f66c11d7/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20PARA%20LA%20IMPLMENTACI%C3%93N%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf

- González-Calero, R. (2021). Líneas estratégicas de la LOMLOE. En A. Asegurado (coord.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. (27-42). https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf
- Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en José A. Sanahuja (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación*. Cruz Roja Española, 97-107
- Grinnell, R. M., & Unrau, Y. A. (2011). *Research methods for social workers: An introduction* (10ª ed.). Pairbond.
- Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE. (2004). *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo*. https://coordinadoraongd.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hunt, F. (2012). *Global Learning In Primary Schools in England: Practices and Impacts*. London: Development Education Research Centre. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/sites/ioe/files/GlobalLearningInPrimarySchools.pdf>
- Ibarra Figueroa, W., & Leyton, E. C. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e60717. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry. Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality* Association for Educational Communications and Technology.
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press. Lozano, J. (2009). Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global. http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_Lozano.pdf
- Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report*. Brussels: DEEP. <https://concordeurope.org/wp-content/uploads/2012/09/DEEEP-REPORT-2015-001.pdf>
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Leininger, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods*. Sage Publications.

- Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-4512>
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional al Desarrollo. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1998-16303>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.). (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- Longueira, S. (2018). Introducción a la educación para el desarrollo, conceptos y evolución histórica. En, R. DePalma (Coord.), *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa* (pp. 15-32). Graó.
- Longueira Bautista-Cerro, E., & Rodríguez, I. (2018). *Educación para el desarrollo y ciudadanía global en la formación del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Longueira, S. (Coord.), Rodríguez, A., Oliveira, E., Valladares, T. y Dosil, A. (2022). *La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global. Retos y oportunidades para el cumplimiento de la meta 4.7 de los ODS*. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.
- Luengo, F.; Hernández, J.; Clavijo, M.; Gómez, J. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 93-139. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/723/693>
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Martín, V. M., Verdes, J. J. C., & Pérez, L. R. (2018). *Curso de Especialización de Posgrado en Cooperación y Educación para el Desarrollo*. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496827>
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almon, G. E., & Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 19(1), 67-83.

- Martínez Peyrats, P. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En, A. Boni y A. Pérez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (75-88). Ingeniería Sin Fronteras/Intermon-Oxfam.
- Martínez-Agut, M.P. y Monzó Martínez, A. (2024). Aportaciones de la LOE y la LOMLOE a la trayectoria legislativa en educación desde la Ley General de Educación (LGE). En J.L. Fuentes, C. Fernández y J. Ahedo (coords.), *Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter*. Dykinson <https://doi.org/10.14679/3110>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2013). *Otras metodologías son posibles... y necesarias. "cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (aprendizaje servicio)"*. Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Méndez, I., Martínez, F., & Alonso, F. (2017). *Innovación docente en educación para el desarrollo: Buenas prácticas*. Editorial Complutense.
- Mesa, M. (2014). La educación para la ciudadanía global en el contexto actual, en Pastoriza, J.L. (Ed.). *Educación para a ciudadanía global: experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*, 103-109. Isla Couto.
- 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. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2005). *Plan director de la Cooperación Española*. <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/Cooperacion/Planificacion/PD/II-PD-2005-2008.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2018). V *Plan director de la Cooperación Española 2018/2021*. <https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExterior/Documents/V%20Plan%20Director%20de%20la%20Cooperaci%C3%B3n%20Espa%C3%B1ola.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2024). Plan Director de la Cooperación Española para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global 2024-2027. https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExterior/Documents/Cooperaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo/Plan%20Director%20de%20la%20Cooperaci%C3%B3n%20Espa%C3%B1ola_FINAL.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f183be05-117d-4806-b24a-2f9f52d9b37f/loc-con-lomloe- texto.pdf>

Mondragón, E. Á. A., y Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: Enfoques para su detección y documentación (*Review of best educational practices concept that integrate digital technologies at the higher education: approaches to detection and documentation*). *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11, 1–23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916

Morse, J. M., Barrett, M., & Mayan, M. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.

Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. AECID, Alboan, Entreculturas, InteRed y OXFAM Intermón. http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2022). La Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en el Sistema Educativo Español. <https://www.kaidara.org/recursos/la-educacion-transformadora-para-la-ciudadania-global-en-el-sistema-educativo-espanol/>

Negrín Medina, M. y Marrero Galván, J.J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/709/694>

NU (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común. A/42/427. <https://undocs.org/es/A/42/427>

NU (2000). Declaración del Milenio. Asamblea general de las Naciones Unidas. A/RES/55/2. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

NU (2012). El futuro que queremos. Asamblea general de las Naciones Unidas. A/RES/66/288. <https://undocs.org/es/A/RES/66/288>

NU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea general de las Naciones Unidas. A/RES/70/1. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

NU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea general de las Naciones Unidas. A/RES/70/1. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

NU (2016). Agenda 2030. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-desarrollo-sostenible/>

- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Paidós.
- Ocaña-Fernandez, Y., & Fuster-Guillén, D. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33).
- Oliveros, M. (2018). *El reto de la ciudadanía global: Propuestas educativas para el desarrollo*. *Revista Española de Educación Comparada*, (32), 123-140.
- Orden ECD/112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789386/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/ed5f22ef-d5f8-8eef-8e86-b9e711267ace?t=1661501241252>
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://n9.cl/5kpy2>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449
- Orden EDU/ 3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-20181
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. Comisión Internacional sobre Los futuros de la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Ortega, M. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pastoriza, J. L. (2014). *Educación para la ciudadanía global: experiencias, herramientas y discursos para el cambio social*. Fundación Isla Couto.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pradervand, P. (1995). The wings of defeat: towards a new development education paradigm, en Colm foy y Henny Helmich. *Public Support for International Development*, 109-121.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular Polygone. (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Polygone
- Rosales, C. (2020). Presentación del Tema: Aprendizajes Transversales. *Innovación Educativa*, 30, 1-6. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/7116>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R., & Sandín Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.
- Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. IKASTORRATZA. *E-Revista de Didáctica*, 17, 1-7.
- Salinas, K. (2014). *Acercando la Educación para el Desarrollo a la Escuela: una mirada internacional, una mirada local*. Castuera.
- Sánchez Fontalvo, I. M. González Monroy, L. A. y Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Unimagdalena.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- Sandín, M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Schumacher, S. y McMillan, J.H. (1993). *Research in education. A conceptual introduction*. Harper Collins.
- Sinclair, S. (1995). *Development Compass Rose. A consultation Pack*. Development Education Centre.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications
- Tancara Q, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial Muralla.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. BelloyMartinez.
- UNESCO Etxea. (2017). *El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030*. <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf>
- UNESCO. (1974). *Actas de la conferencia General 18ª. Reunión, 1, Resoluciones*, París, 17 de octubre – 23 de noviembre de 1974.
- UNESCO. (2020). *La educación en un mundo post-COVID: Nueve líneas para la intervención pública*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Valladares, T., Longueira, S. y Sanabria, S. (2024). La evolución de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global desde los años 40 a la actualidad. El marco de la Agenda 2030. En, J. L. Fuentes, C. Fernández-Salinero, J. Ahedo (Coord.), *Avances sobre la pedagogía actual: propuestas de educación cívica y educación del carácter* (pp. 165-179). Dickinson.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.

ANEXO I.

RESUMEN

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) pone el foco en la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, siendo la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) uno de los elementos clave para su consecución. La EDCG es un concepto en constante transformación, influenciado por factores históricos como el desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones desiguales entre países enriquecidos y empobrecidos. En el contexto español, las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) han jugado un papel crucial en su expansión, trabajando tanto en el ámbito formal como en el no formal. Sin embargo, aún no se ha consolidado un conocimiento aplicado sólido que guíe adecuadamente las intervenciones educativas en este ámbito, lo que hace persistir la brecha entre la teoría y la práctica de la EDCG.

El objetivo principal de esta tesis es generar conocimiento que contribuya al avance de este ámbito educativo y a una mejor comprensión de la intervención educativa en EDCG en el sistema educativo español. La investigación se sitúa en un marco metodológico cualitativo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, adoptando un enfoque interpretativo y aplicado. Se examinan aspectos clave como la normativa educativa, la formación universitaria del futuro profesorado y las prácticas docentes en centros educativos de 12 Comunidades Autónomas del Estado español. Este enfoque plural ofrece una comprensión profunda y multidimensional sobre cómo es el presente de la EDCG y sus posibilidades de desarrollo en el sistema educativo. Por lo tanto, esta investigación no solo busca comprender la situación actual, sino también generar propuestas de mejora para facilitar la inclusión de la EDCG en los distintos contextos educativos.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG); Ciudadanía Global; Sistema Educativo español; ONGD; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

RESUMO

O Obxectivo de Desenvolvemento Sostible 4 (ODS 4) céntrase en garantir unha educación inclusiva, equitativa e de calidade, sendo a Educación para o Desenvolvemento e a Cidadanía Global (EDCG) un dos elementos clave para a súa consecución. A EDCG é un concepto en constante transformación, influenciado por factores históricos como o desenvolvemento, a cooperación internacional e as relacións desiguais entre países enriquecidos e empobrecidos. No contexto español, as Organizacións Non Gubernamentais para o Desenvolvemento (ONGD) xogaron un papel crucial na expansión da EDCG, traballando tanto no ámbito formal como no non formal. Non obstante, aínda non se consolidou un coñecemento aplicado sólido que guíe adecuadamente as intervencións educativas neste ámbito, o que fai persistir a fenda entre a teoría e a práctica da EDCG.

O obxectivo principal desta tese é xerar coñecemento que contribúa ao avance deste ámbito educativo e a unha mellor comprensión da intervención educativa en EDCG no sistema educativo español. A investigación sitúase nun marco metodolóxico cualitativo dentro do ámbito das Ciencias Sociais, adoptando un enfoque interpretativo e aplicado. Examínanse aspectos clave como a normativa educativa, a formación universitaria do futuro profesorado e as prácticas docentes en centros educativos de 12 Comunidades Autónomas do Estado español. Este enfoque plural ofrece unha comprensión profunda e multidimensional sobre o presente da EDCG e as súas posibilidades de desenvolvemento no sistema educativo. Por tanto, esta investigación non só busca comprender a situación

actual, senón tamén xerar propostas de mellora para facilitar a inclusión da EDCG nos distintos contextos educativos.

Palabras clave: Educación para o Desenvolvemento e a Cidadanía Global (EDCG); Cidadanía Global; Sistema Educativo español; ONGD; Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS)

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional y estatal, la Educación para el Desarrollo y la Cidadanía Global (EDCG), se ha convertido en una herramienta de transformación social, ocupando un espacio determinante en la forma de abordar los desafíos globales. Se trata un concepto dinámico y en transformación permanente, que continúa evolucionando, ya que su definición está influenciada directamente por el contexto histórico de aspectos determinantes como: el desarrollo, la cooperación internacional y las relaciones entre los países enriquecidos y empobrecidos. También influye en su evolución los cambios que han transitado las entidades que han trabajado este ámbito a lo largo del tiempo. Como resultado, las prácticas educativas que surgen en torno a la EDCG son diversas y carecen, en muchos casos, de una sistematización y una formalización clara (Longueira, 2018). Por lo tanto, a pesar de todos los avances, persisten brechas entre la teoría y la práctica de la EDCG (Ibarra Figueroa y Calderón Leyton, 2022). En el caso español, a pesar de que las administraciones autonómicas han comenzado a valorar estas iniciativas y a fomentar la cooperación descentralizada, aún no se ha consolidado un marco teórico en educación robusto que oriente las intervenciones en este ámbito (Méndez et al., 2017).

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, esta cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), diseñados y adoptados para garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa para todas las personas, tanto en el presente como en el futuro (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2017). Estos objetivos se sustentan en un paradigma de equidad que integra las dimensiones social, ambiental y económica. A través de una visión holística, los ODS proponen soluciones para estas tres dimensiones, con el propósito de dejar a las generaciones futuras un planeta gestionado de manera sostenible mediante un entramado de nodos indivisibles, interdependientes y sin jerarquías (Naciones Unidas, 2015).

El éxito de los ODS requiere de la implicación activa de gobiernos, organizaciones públicas y privadas, ONGD, empresas y de la sociedad civil en su conjunto (Bórquez & Lopichich, 2017). La educación, ocupa una posición central para la transformación social necesaria. Desde el informe del Grupo de Trabajo Abierto (OWG) de 2013, la Asamblea General de las Naciones Unidas resaltó que la educación no solo es una inversión esencial, sino que es fundamental para el enriquecimiento humano y el aprendizaje permanente (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013).

Uno de los resultados de estos trabajos fue la creación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que se centra específicamente en la educación. Este objetivo de la Agenda 2030, busca promover una educación de calidad como base para lograr el resto de los ODS. En este contexto, la EDCG juega un papel clave en todos los niveles educativos (UNESCO, 2020). La EDCG fomenta el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la igualdad de género, la inclusión de la diversidad, la sostenibilidad ambiental y la justicia social, pilares fundamentales para el desarrollo global y la consecución de la Agenda 2030 (Leicht et al., 2018).

Teniendo en cuenta todo este contexto, la Global Citizenship Commission (2016) destacó la necesidad de reformas y propuestas educativas que garanticen la incorporación de la

ciudadanía global en los procesos de educación formal y no formal, promoviendo acciones concretas y efectivas (Brown, 2016).

Esta tesis doctoral surge de esta necesidad, teniendo como objetivo general participar en la generación de ese conocimiento necesario que contribuya a la comprensión, mejora y desarrollo del ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el sistema educativo español. De esta manera se busca contribuir a responder a los desafíos globales actuales a través de la investigación en educación, planteando propuestas desde la EDCG para el fortalecimiento de una ciudadanía que participe activamente en la transformación de sus sociedades.

El diseño de esta investigación (capítulo II) aborda la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en España desde un enfoque integral, considerando perspectivas complementarias que permiten entender su situación actual desde diferentes prismas. Además de establecer el objetivo general ya señalado, establece los siguientes objetivos específicos:

OE1. Generar conocimiento especializado sobre EDCG a partir del conocimiento de la educación y la perspectiva pedagógica.

OE2. Analizar buenas prácticas que integran la EDCG en la educación general a partir de los rasgos identificados en EDCG.

OE3. Motivar nuevas propuestas de intervención en el sistema educativo, tanto en las aulas de educación general como en la formación inicial del profesorado.

OE4. Analizar el marco normativo actual de educación general en España para avanzar en la integración de la EDCG.

Con base en ellos, y partiendo de un marco metodológico de corte cualitativo que combina procesos de análisis documental y empírico se elabora, una fundamentación teórica (capítulo I) que sienta las bases del concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, así como su evolución y otros aspectos clave como los objetivos, dimensiones y metodologías. Seguidamente, se analizan los avances normativos entorno a la EDCG en las principales Leyes Orgánicas de Educación de los últimos años, así como en los Reales Decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas para los niveles de Educación Primaria y Secundaria, incluyendo además los Decretos y Órdenes autonómicos que regulan los currículos de 12 Comunidades Autónomas diferentes (capítulo III). En cuarto lugar, se revisan los planes de estudios correspondientes al Grado en Maestro/a de Educación Primaria y al Máster en Formación del Profesorado en Secundaria de 11 universidades públicas, siendo el objetivo de esta revisión el análisis de la integración de las competencias en sostenibilidad y la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en los programas de formación docente de los y las futuras profesionales de la educación del estado español (capítulo IV). En el capítulo V, se exponen los resultados de las entrevistas a 40 docentes con experiencia reconocida en el desarrollo de proyectos de EDCG, de las que se extrapola información valiosa para la generación de propuestas de mejora generalizables a otros contextos educativos.

Y, por último, se sintetizan las principales conclusiones de la investigación, así como su alcance y líneas de investigación futura.

Esta tesis doctoral aporta un enfoque multidimensional a la investigación en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en España. Se ha abordado desde el ámbito de conocimiento de la Teoría de la Educación o Pedagogía General, y es desde aquí, desde el conocimiento especializado de la Educación, desde donde intenta generar conocimiento pedagógico y reducir esa brecha entre teoría y práctica que se ha mencionado anteriormente. Su valor radica en la integración de análisis teóricos, normativos, curriculares y prácticos, lo que favorece no sólo comprender el estado actual

de la EDCG, sino también generar propuestas fundamentadas para su desarrollo, implementación y mejora en el sistema educativo.

ANEXO II.

CONCLUSIONES, ALCANCE Y PROSPECTIVA.

Este capítulo tiene como propósito recoger y sintetizar las principales conclusiones de la investigación desarrollada en torno a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Partiendo de los objetivos y preguntas planteadas, así como de las hipótesis formuladas al inicio del estudio, se ofrece una reflexión final que articula los resultados obtenidos en los diferentes capítulos.

Las conclusiones aquí presentadas buscan responder a las cuestiones fundamentales sobre la sistematización del conocimiento en torno a la EDCG, su integración en los contextos educativos y los factores que facilitan o dificultan su desarrollo en las aulas de formación general y de formación del profesorado.

Además, se exponen las limitaciones que surgieron durante el proceso de investigación, especialmente aquellas derivadas del periodo de pandemia. Por otro lado, se ofrece una reflexión prospectiva, planteando líneas futuras de investigación que permiten profundizar y dar continuidad a los avances logrados en este trabajo. Estas propuestas, además de abrir nuevas perspectivas de estudio, buscan contribuir a la mejora de la práctica educativa en torno a la EDCG, facilitando su implementación efectiva y su adaptación a las necesidades del contexto actual.

En conjunto, este capítulo final sintetiza las aportaciones más significativas de la investigación, al tiempo que invita a continuar explorando y mejorando el ámbito de la EDCG como herramienta educativa clave para la formación de una ciudadanía crítica, comprometida y transformadora.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta tesis doctoral ha tenido como objetivo principal generar conocimiento que contribuya al desarrollo del ámbito educativo y que permita comprender y explicar la intervención pedagógica a partir de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Este objetivo, se desglosó en cuatro objetivos específicos que han guiado el trabajo realizado:

- El OE1 -generar conocimiento especializado sobre EDCG desde una perspectiva educativa y pedagógica- se vincula directamente a la pregunta de investigación 1, pero recoge información de los resultados de las otras cuatro preguntas. La información sobre este objetivo se complementa con los demás interrogantes.
- El OE2 -analizar buenas prácticas que integran la EDCG en la educación general-, se asocia directamente con la pregunta de investigación 2 y parte de la 3.
- El OE3 -motivar nuevas propuestas de intervención en el sistema educativo- se enlaza directamente con la pregunta 3 y 4.
- Y el OE4 -analizar el marco normativo actual para avanzar en la integración de la EDCG- se relaciona directamente con la pregunta 1 y 5, aunque recoge aprendizajes de las otras 3.

La investigación se ha organizado y desarrollado en torno a las preguntas de investigación y a los objetivos generales. Por un lado, se ha generado una base teórica que permite comprender la evolución y los fundamentos de la EDCG, así como su impacto en los diferentes niveles del sistema educativo. Esta primera fase ha generado la base para poder abordar la revisión del estado de la EDCG en el sistema educativo, que se ha complementado con la revisión de la ley de educación vigente y la concreción curricular en 12 CCAA. Además, se ha revisado la formación inicial de docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que podría ser uno de los principales

focos de influencia en la generación de capacidades en EDCG en la función docente. Una segunda parte del trabajo se ha centrado en el análisis de buenas prácticas, permitiendo identificar algunas de las estrategias clave para su implementación efectiva. A partir de estos hallazgos, se han planteado algunas propuestas de mejora orientadas a la formación inicial del profesorado, al fortalecimiento del marco normativo y al desarrollo de experiencias educativas.

Entre las limitaciones encontradas, cabe destacar el periodo legislativo en transición coincidente con el espacio temporal de desarrollo de esta investigación (algunas de las normas siguen a la espera de ser aprobadas, es el caso de las órdenes ECI) y el impacto de la pandemia de COVID-19, entre otras que se especificarán a continuación. Las diversas limitaciones, lejos de restar valor a la investigación, subrayan la importancia de continuar profundizando en este ámbito y ampliando las oportunidades para futuras líneas de investigación. En este contexto, las conclusiones de este trabajo no solo reflejan el cumplimiento de los objetivos planteados, sino que también abre nuevas vías para fortalecer la implementación de la EDCG.

Las preguntas de investigación son los ejes rectores de este trabajo, y han orientado su desarrollo y alcance. A continuación, se organiza una síntesis de conclusiones, a partir de las preguntas de investigación.

1.1. ¿Es posible estructurar el conocimiento derivado de la producción científica y de la práctica educativa para lograr una mayor sistematización de la EDCG?

En la evolución y la práctica actual de la EDCG se ha generado conocimiento valioso que, sistematizado adecuadamente, podría mejorar los procesos educativos actuales, especialmente los referidos al ámbito formal, que son los analizados en esta tesis.

En este trabajo se ha estructurado el conocimiento relacionado con la EDCG a partir de la combinación de diversas técnicas de investigación: la revisión documental de la producción científica sobre el ámbito, la síntesis y el análisis de buenas prácticas en EDCG y la revisión y análisis de la nueva normativa en materia de educación general (LOMLOE, los reales decretos “de mínimos” y los decretos y órdenes autonómicos). Por un lado, el análisis documental permite identificar un marco teórico que se ha construido, sobre todo, a partir de las necesidades determinadas por la práctica vinculada a la Cooperación Internacional al Desarrollo. La EDCG ha evolucionado en sus enfoques (del caritativo-asistencial a uno de comprensión global), ha concretado y mejorado sus objetivos, especificado y ampliado contenidos, propuesto diferentes dimensiones (sensibilización, formación, incidencia e investigación), ha hecho un esfuerzo por definir ámbitos de intervención y concretar las metodologías que pueden ser más coherentes con la EDCG. En todo caso, hay que recordar que este ámbito surge como una pieza más de los componentes de la Cooperación Internacional al Desarrollo, con una fuerte mirada vinculada a la sensibilización y la información sobre acciones llevadas a cabo en países del Sur Global. Estas acciones tenían dos finalidades, dar a conocer el trabajo del Tercer Sector, explicar la financiación pública en este ámbito y generar una opinión pública favorable y, de ser el caso, pudiese contribuir de manera altruista y privada a la mejora de las acciones promocionadas. Por otro lado, parejo a esta finalidad, fue creciendo su utilización como herramienta de incidencia política, en favor de políticas que apoyasen la igualdad de oportunidades entre países, la solidaridad global y el enfoque de derechos humanos. Estas etapas, sus dimensiones y las denominadas como generaciones de la EDCG han sido ampliamente referidas en el capítulo I dedicado al marco teórico de referencia. Más adelante se fueron consolidando progresivamente procesos formativos más complejos y que comenzaban a ser compatibles con los principios educativos que

rigen cualquier proceso educativo organizado. En todo caso, la revisión realizada muestra carencias importantes en la fundamentación de procesos desde el ámbito educativo.

Por otro lado, el marco normativo que regula la educación general y obligatoria (la que recibe toda la población), en la actualidad supone un avance significativo en la inclusión de la EDCG en los niveles educativos analizados (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global aparecen como contenido transversal y específicamente en el currículo a través de diferentes componentes curriculares en las materias. Esta evolución, en gran medida, responde a las exigencias del contexto actual, marcado por la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aunque sin olvidar el papel del Tercer Sector y las redes de profesorado especializado. La integración del enfoque ecosocial y de ciudadanía global en la normativa educativa permite, por primera vez, situar la EDCG en un lugar central dentro del currículo de la educación general obligatoria.

Por otro lado, las conclusiones del análisis de las entrevistas realizadas a docentes con experiencia reconocida en prácticas de EDCG aportan mayor conocimiento sobre la práctica. Se trata de conocimiento que enriquece el análisis teórico con reflexiones y ejemplos que evidencian cómo la EDCG se implementa en la realidad educativa actual. De esta forma, la convergencia entre la teoría, la práctica educativa y el marco legislativo actual permite avanzar hacia la elaboración de un marco de intervención sistematizado, atendiendo a los objetivos OE1 -generar conocimiento especializado sobre EDCG- y OE2 -analizar buenas prácticas que integran la EDCG-.

El análisis conjunto de la documentación científica, las buenas prácticas educativas y los avances legislativos permite estructurar el conocimiento sobre EDCG existente de una manera más organizada y coherente, sentando las bases para futuras propuestas de intervención y de investigación educativa. Estas propuestas deben partir del conocimiento pedagógico e implicar el diseño educativo del ámbito.

1.2. ¿Cómo se puede integrar de manera efectiva el conocimiento pedagógico de la EDCG para optimizar su impacto en el contexto educativo español?

La integración efectiva del conocimiento pedagógico requiere una mayor implicación del mismo en la evolución de la EDCG. Ya se ha señalado en el apartado anterior el ámbito de conocimiento Educación no ha sido el origen de la EDCG ni ha tenido un papel dominante en su evolución. La EDCG, tiene una de sus raíces en la Educación para el Desarrollo (EpD), una de las piezas clave de la Cooperación Internacional al Desarrollo, ámbito trabajado originalmente desde las Ciencias Políticas, el Derecho Internacional y las Ciencias Económicas. En este origen, la EpD surge con el objetivo de favorecer la sensibilización y la comunicación sobre las acciones desarrolladas en la Cooperación Internacional al Desarrollo, no como un ámbito específico de intervención y/o conocimiento. Además del análisis desde el conocimiento de la educación, la EDCG requiere de un enfoque multidimensional que contemple los aspectos pedagógicos y otros derivados de variables ajenas al mismo. En educación, el desarrollo epistemológico, el desarrollo administrativo y la formación docente deben alinearse para ordenar y mejorar la EDCG. Por primera vez, la normativa se alinea con las demás dimensiones. Desde el análisis realizado, se observa que la LOMLOE y los reales decretos de enseñanzas mínimas suponen un paso significativo al incorporar la EDCG de manera transversal, especialmente a través de la inclusión de competencias relacionadas con la sostenibilidad, la ciudadanía global y los valores ecosociales. Esta normativa establece, un marco claro para la integración de estos enfoques en el sistema educativo español, cumpliendo con el OE4 de analizar el marco normativo actual para avanzar en la integración de la EDCG.

Por otra parte, el análisis de los planes de estudios universitarios revela que, aunque existen avances en la incorporación de competencias y contenidos vinculados a la sostenibilidad y a la ciudadanía global, se mantiene el desarrollo de guías docentes estructuradas en torno a las antiguas ECI. La espera de la aprobación de las nuevas ECI genera un escenario transitorio en el que las universidades aún no han podido reformular sus competencias y actualizar los planes de estudios conforme a las necesidades actuales. Asimismo, las entrevistas realizadas al profesorado premiado por buenas prácticas evidencian que la implementación efectiva de la EDCG depende en gran medida de la capacitación continua del profesorado, así como de su compromiso personal. El profesorado entrevistado enfatiza la importancia de estrategias metodológicas innovadoras que promuevan el pensamiento crítico, la participación activa del alumnado y la vinculación con su realidad local y global, respondiendo así al OE3 de motivar nuevas propuestas de intervención.

La integración efectiva del conocimiento pedagógico en EDCG requiere una articulación coherente entre la formación docente inicial y continua, los marcos normativos y la práctica educativa real. La aprobación de las nuevas ECI representa una oportunidad clave para reformular las guías docentes y asegurar una formación más alineada con las demandas actuales.

Cabe resaltar también en este apartado, que independientemente de las orientaciones prescriptivas de la normativa, existen equipos docentes que vienen trabajando esta temática desde la implementación de diseños complejos y planificaciones exhaustivas, encontrando el encaje en el currículo anterior e, incluso, haciendo de la EDCG una cuestión del proyecto educativo de los centros, mucho antes de que la LOMLOE lo señale como un área prioritaria. Son prácticas de las que aprender y que pueden ayudar a generar nuevas oportunidades de intervención y de formación.

1.3. ¿Qué características de las buenas prácticas en EDCG pueden ser extrapoladas para desarrollar un modelo pedagógico replicable en diversos contextos educativos?

El análisis de las entrevistas al profesorado y los datos obtenidos en los capítulos previos permiten identificar una serie de características que definen las buenas prácticas en EDCG. Estas características no solo responden a la necesidad de estructurar y sistematizar el conocimiento derivado de la práctica (OE1), sino que también permiten aproximarse a un modelo pedagógico replicable que pueda aplicarse en diferentes contextos (OE2), pero sobre todo, pretenden motivar nuevas propuestas de intervención en el sistema educativo, tanto en las aulas de educación general como en la formación inicial del profesorado (OE3).

Las buenas prácticas identificadas parten de un interés inicial por parte del profesorado y equipos directivos, así como de un compromiso sólido con la temática y el contexto en el que desarrollan su labor. Estas prácticas se caracterizan por su capacidad para integrar la EDCG de manera transversal y contextualizada en los centros educativos, generando un impacto tanto en el alumnado como en la comunidad educativa en su conjunto. Cabe destacar que esto no ocurre en todos los casos, como se vio en la sintetización y análisis de las entrevistas existen docentes que aún continúan su trabajo en EDCG de manera muy solitaria, este aislamiento dificulta que las prácticas se extiendan al centro, la nueva normativa podría solucionar estas situaciones, ya que en ella se recoge la obligatoriedad de trabajar con este enfoque. Algunas de las claves observadas que pueden ayudar al impulso del desarrollo de la EDCG en los centros son las siguientes:

- Predisposición al aprendizaje continuo y compromiso social: el profesorado que lidera estas prácticas presenta un claro interés en aprender nuevas formas de enseñanza y en mejorar su trabajo. Esta predisposición se complementa con su

predisposición compromiso con temáticas sociales subyacentes a la EDCG, así como con experiencias previas en el ámbito de la cooperación internacional o su colaboración con entidades del Tercer Sector. Estas alianzas resultan fundamentales para la incorporación de la EDCG en las dinámicas escolares.

- Trabajo contextualizado y adaptado a la comunidad educativa: cada centro educativo presenta capacidades y necesidades propias, por lo que las buenas prácticas responden a su realidad particular. Esto incluye desde proyectos de cooperación internacional, hasta propuestas más locales que integran la EDCG en el día a día escolar. Se destacan, por ejemplo, las unidades didácticas centradas en los temas transversales de la EDCG y los proyectos educativos de centro que priorizan la transversalización de contenidos y competencias.
- Proceso gradual de implementación de la EDCG: las experiencias analizadas muestran un proceso dinámico y progresivo en la integración de la EDCG, que puede sintetizarse en las siguientes fases:
 - Interés inicial: un grupo de profesorado o el equipo directivo comienza a interesarse en la temática.
 - Desarrollo de actividades puntuales: se incorporan actividades dentro y fuera del horario lectivo.
 - Formación docente: el profesorado busca formarse en EDCG a través de la Administración, ONGD, universidades u otros centros educativos referentes.
 - Búsqueda de apoyos: se construyen redes de colaboración internas y externas.
 - Consolidación: se formalizan las propuestas, sistematizando procesos y diseñando estrategias a largo plazo.
 - Permeabilidad: la EDCG se extiende a todas las dimensiones del centro: curricular, organizativa, comunitaria e incluso, arquitectónica.
- Liderazgo pedagógico y coordinación interna: el liderazgo pedagógico desempeña un papel clave en la consolidación de la EDCG. En los centros en que la EDCG se integra de manera más profunda y sistemática, el equipo directivo y un grupo motor de profesorado impulsan cambios organizativos, como la creación de comisiones o equipos impulsores, la ordenación de horarios y la planificación de espacios. Además, se fomenta la comunicación periódica entre docentes y la coordinación interdisciplinar, lo que facilita la transversalidad de la EDCG en el currículo.
- Metodologías activas y trabajo por proyectos: las buenas prácticas evidencian la importancia del trabajo por proyectos como una metodología que vincula los contenidos curriculares con las temáticas de la EDCG. Existen ejemplos de proyectos que complementan metodologías tradicionales y otros que sustituyen por completo el uso del libro de texto.
- Claves para la integración en el claustro: se identifican también estrategias concretas para la implicación del profesorado:
 - Facilitar y respetar las diferentes posturas docentes, sin imponer cambios forzados.
 - Promover la formación continua en temáticas y metodologías vinculadas a la EDCG.
 - Compartir materiales y experiencias entre el profesorado.
 - Visibilizar los proyectos de EDCG a través de premios, publicaciones y evaluaciones que evidencien sus beneficios.

- Fomentar la creación de redes de colaboración entre centros educativos y con entidades externas.
- Sistematización y transversalidad: los centros educativos más avanzados en la integración de la EDCG en todas las áreas de la vida del centro escolar han logrado formalizar y sistematizar estas prácticas incluyéndolas de manera estructurada en los Proyectos Educativos de Centro (PEC), las Programaciones Generales Anuales y los Planes de Mejora. Este proceso asegura que la EDCG se convierta en una seña de identidad del centro, permitiendo su mantenimiento en el tiempo y su adaptación a nuevas necesidades.

Las buenas prácticas de EDCG se caracterizan por su enfoque gradual, adaptativo y comprometido con la realidad social y educativa del contexto en el que se desarrollan. Estas prácticas promueven un modelo pedagógico transformador, donde la transversalización curricular, la coordinación docente, el liderazgo pedagógico y las metodologías activas son elementos clave. Además, la colaboración con el Tercer Sector y la creación de redes educativas contribuyen a ampliar y fortalecer estas experiencias, convirtiéndolas en modelos replicables en otros centros educativos y contextos diversos.

1.4. ¿Cuáles son las barreras y facilitadores en la formación inicial del profesorado para implementar propuestas innovadoras de EDCG en el aula?

Esta pregunta de investigación se relaciona con el OE1, generar conocimiento especializado sobre EDCG a partir del conocimiento de la educación y la perspectiva pedagógica, y sobre todo con el OE3, motivar nuevas propuestas de intervención en el sistema educativo, tanto en las aulas de educación general como en la formación inicial del profesorado.

La formación inicial del profesorado constituye un pilar esencial para garantizar la implementación de propuestas educativas transformadoras en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Sin embargo, los resultados de esta investigación evidencian barreras que dificultan su efectividad, a pesar de los últimos avances normativos.

En primer lugar, aunque las guías docentes de los planes de estudios incluyen competencias y contenidos relacionados con la sostenibilidad, la ciudadanía global y los valores de igualdad y justicia social. Se observa que las metodologías activas no están presentes en todas las asignaturas y su aplicación es heterogénea. Predominan enfoques más tradicionales y metodologías como el trabajo en grupo o el análisis de casos, frente a estrategias más transformadoras como el Aprendizaje-Servicio, la Clase Invertida o los proyectos colaborativos, estrategias que aparecen sólo de manera muy puntual. Esta falta de uniformidad en la incorporación de metodologías puede ser una de las razones que limiten la aplicabilidad de estas en la propia práctica del alumnado, desde su posición como profesorado novel o en prácticas.

Pues, el contraste más significativo, surge de la percepción del profesorado entrevistado, que señala que ni ellos y ellas, ni los docentes noveles, ni el profesorado en prácticas poseen competencias suficientes en sostenibilidad, ciudadanía global y metodologías activas, a pesar de que estas están formalmente incluidas en los planes de estudios desde 2007 con la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre en el caso del Máster en Formación del Profesorado y con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre en el caso del Grado en Maestra o Maestro en Educación Primaria. Esto refleja una desconexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial, lo que plantea la necesidad de cuestionar qué está fallando en la dinámica universitaria. Entre las posibles causas se pueden encontrar la falta de coherencia en la implementación metodológica, la insuficiencia de prácticas aplicadas a

contextos reales y la ausencia de un seguimiento sistemático de cómo se transfieren las competencias teóricas al ejercicio profesional. Este desfase refuerza la necesidad de cumplir con el OE3.

Por otro lado, las entrevistas reflejan que uno de los principales facilitadores en la implementación de la EDCG es el compromiso individual del profesorado que ya desarrolla prácticas innovadoras y la creación de espacios y tiempos para el diálogo y la programación conjunta. Estas experiencias, evidencian que las metodologías activas y participativas no solo son viables, sino que pueden ser sistematizadas para guiar la formación de nuevos y nuevas docentes.

Asimismo, la existencia de buenas prácticas educativas a nivel nacional e internacional en los diferentes niveles educativos ofrece un ejemplo valioso en el que inspirarse para la programación, desarrollo y evaluación de prácticas en EDCG. La identificación de estas prácticas y la creación de vínculos con las instituciones que las desarrollan favorece el intercambio de información, materiales y apoyo mutuo.

Además, la LOMLOE y los avances normativos recientes proporcionan un marco favorable para fortalecer la formación inicial y continua del profesorado. Este marco normativo, aunque todavía en desarrollo, podría ser un elemento oportuno para superar brechas.

Garantizar una formación inicial efectiva en EDCG requiere una revisión crítica de las metodologías universitarias asegurando su coherencia con las competencias y contenidos propuestos en las guías docentes. Es necesario fortalecer el vínculo entre la formación teórica y la práctica aplicada, así como fomentar un seguimiento sistemático que permita evaluar la transferencia de las competencias a contextos educativos reales.

1.5. ¿Qué cambios normativos son necesarios para garantizar la inclusión efectiva de la EDCG en los currículos de educación general en España?

Esta pregunta, como las anteriores se vincula al OE1, generar conocimiento especializado sobre EDCG a partir del conocimiento de la educación y la perspectiva pedagógica, y, muy especialmente, al OE4, avanzar hacia la generación de directrices que faciliten la inclusión de la EDCG en el marco normativo de la educación general.

El análisis realizado a lo largo de esta investigación confirma que el desarrollo normativo en el contexto español, aunque ha experimentado avances significativos, aún requiere ajustes específicos para garantizar la inclusión efectiva de la EDCG. Este apartado responde al OE4, que busca analizar el marco normativo actual de educación para avanzar en la integración de la EDCG.

La aprobación de la LOMLOE constituye un hito en la evolución legislativa, ya que esta ley incorpora, de forma más explícita que nunca, principios y enfoques vinculados a la sostenibilidad, la equidad y la ciudadanía global. La LOMLOE, junto con los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, refleja un salto cualitativo en la transversalización de la dimensión ecosocial en el currículo, respondiendo a las exigencias del contexto actual marcado por la Agenda 2030 y el ODS 4. Sin embargo, pese a estos avances, se detectan brechas importantes en su implementación que requieren de modificaciones y esfuerzos adicionales.

Los principales cambios normativos necesarios identificados en el análisis son los siguientes:

- Clarificación y sistematización de las competencias en sostenibilidad y EDCG: aunque la normativa vigente menciona explícitamente la sostenibilidad y la ciudadanía global, el análisis evidencia que estas competencias no siempre se trasladan de manera clara y estructurada a los currículos autonómicos. Esto sugiere la necesidad de revisar los decretos autonómicos y garantizar que los

términos vinculados a la EDCG que exige la LOMLOE se concreten de manera más definida y aplicable.

- Actualización de las normativas universitarias en espera de nuevas ECI: el sistema universitario, especialmente en la formación inicial del profesorado, se encuentra a la espera de la publicación de las nuevas directrices ECI, lo que actualmente ralentiza la adaptación de los planes de estudios a las competencias más recientes. La actualización de estas normativas es crucial para incorporar de manera efectiva los principios de la EDCG. La reformulación de las guías docentes debe priorizar metodologías activas y transformadoras que acompañen los contenidos y competencias.
- Necesidad de mecanismos de seguimiento y evaluación de la implementación: si bien la LOMLOE establece un marco normativo favorable para la inclusión de la EDCG, su impacto real en el sistema universitario aún está en una etapa inicial. Es necesario establecer indicadores que permitan medir la adquisición real de las competencias de EDCG por parte del estudiantado.
- Coherencia entre la normativa y las prácticas educativas: las entrevistas al profesorado revelan una brecha entre lo establecido en las normativas universitarias y su aplicación en los centros educativos de educación general. Esta discrepancia pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación permanente del profesorado.
- Reconocimiento institucional y promoción de las buenas prácticas: la sistematización y difusión de las buenas prácticas educativas en EDCG a nivel nacional se presenta como una herramienta clave para inspirar y guiar la implementación de la normativa. Las experiencias exitosas, documentadas en esta investigación, muestran que la colaboración con entidades del Tercer Sector, la creación de redes de apoyo y la formación específica del profesorado facilitan el desarrollo de intervenciones transformadoras. Así, otorgar reconocimiento institucional a estos proyectos y visibilizarlos mediante premios, publicaciones y foros de intercambio es fundamental para garantizar su replicabilidad.
- Formación permanente que actualice el diseño de la práctica educativa y favorezca la motivación del profesorado en ejercicio.

1.6. Aportaciones de la investigación.

Esta tesis doctoral pretende contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) en un momento clave de transición educativa en España, marcado por la implementación de la LOMLOE y la vigencia de la Agenda 2030. El estudio no solo aborda la sistematización de conocimientos teóricos y prácticos en torno a la EDCG, sino que también ofrece una visión integral que conecta la producción científica, las prácticas educativas innovadoras, la formación universitaria de los futuros y futuras profesionales y el marco normativo actual.

Desde una perspectiva teórica, la investigación contribuye a consolidar los fundamentos de la EDCG, estableciendo un marco claro que permite comprender su evolución y sus bases pedagógicas. La revisión documental evidencia la necesidad de integrar la EDCG como un enfoque transversal en la educación formal, vinculándolo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Desde una perspectiva práctica, la tesis destaca experiencias y buenas prácticas desarrolladas por centros educativos y profesorado comprometido con la EDCG. Los testimonios recogidos en las entrevistas permiten identificar procesos clave para la implementación efectiva de este enfoque educativo, como la colaboración con entidades

del Tercer Sector, la formación continua del profesorado y la creación de redes interinstitucionales. Además, se describen dinámicas concretas, como el trabajo por proyectos, la adaptación de los contenidos curriculares y la sistematización progresiva de la EDCG en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y las Programaciones Generales Anuales (PGA).

El estudio también resalta cómo la nueva legislación educativa ofrece oportunidades para la inclusión de la EDCG en los currículos escolares, configurándose como el marco normativo más cercano al ámbito que ha existido hasta la fecha. Sin embargo, se advierten ciertas disparidades en su aplicación, tanto a nivel autonómico como en la práctica educativa real, lo que refleja la necesidad de seguir evaluando y ajustando su implementación.

Otro de los aportes relevantes es la identificación de barreras y facilitadores en la formación inicial y permanente del profesorado, un aspecto fundamental para garantizar el éxito de la EDCG en las aulas. Aunque los planes de estudios universitarios contemplan competencias relacionadas con la sostenibilidad y la ciudadanía global, las metodologías activas no siempre se aplican de manera efectiva, lo que genera un desajuste entre lo teórico y lo práctico. Además, las percepciones del profesorado entrevistado evidencian la falta de preparación específica del profesorado novel y en prácticas, lo que plantea interrogantes sobre la eficacia de la formación actual.

Finalmente, esta tesis doctoral tiene el potencial para generar materiales que puedan servir de referencia para la comunidad educativa, ofreciendo la posibilidad de generar guías, un repositorio de buenas prácticas, etc. Todo ello facilitaría la integración de la EDCG en diferentes contextos, niveles y ámbitos educativos. Su valor reside no solo en el diagnóstico y análisis de la situación actual, sino también en las propuestas que plantea para el desarrollo futuro de la EDCG. Partiendo de la información estructurada y sistematizada que contiene, este trabajo resulta útil para diseñar procesos de evaluación sobre experiencias educativas centradas en la construcción de una ciudadanía global crítica, comprometida y preparada para enfrentar los desafíos globales actuales.

Esta investigación pone de manifiesto que, si bien se han logrado avances significativos en la consolidación de la EDCG, persisten desafíos estructurales y metodológicos que deben ser abordados. La alineación entre la legislación, la formación docente y las prácticas educativas constituye un paso fundamental para garantizar una educación transformadora, que promueva los principios de equidad, sostenibilidad y justicia social en el sistema educativo español.

2. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado se abordan las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación, reflexiones sobre el momento clave en el que se ha realizado la tesis y propuestas futuras para continuar profundizando en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG).

Esta tesis doctoral se desarrolla en un momento clave para el sistema educativo español: el período de transición hacia la LOMLOE, en un contexto marcado por la pandemia de la COVID-19. Este escenario excepcional ha permitido observar cómo las prácticas de EDCG llevadas a cabo por el profesorado entrevistado preceden a su reconocimiento explícito en la legislación vigente, lo que evidencia el papel transformador de la iniciativa docente más allá de los marcos normativos.

Sin embargo, también se pone de manifiesto la brecha existente entre la teoría y la práctica, particularmente en la comparación entre los resultados de las entrevistas y el análisis legislativo y de planes de estudios. Esta divergencia invita a la reflexión crítica

sobre los currículos previos y su capacidad para responder a los desafíos globales actuales.

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se han identificado varias limitaciones que podrían abordarse en estudios futuros:

- **Periodo legislativo en transición:** el análisis curricular se realiza en un momento de cambio normativo, durante el tránsito hacia la LOMLOE. Por lo tanto, las conclusiones sobre la integración de la EDCG y los ODS en el currículo podrían ser reevaluadas una vez que la implementación esté más consolidada.
- **Impacto de la pandemia de COVID-19:** el desarrollo de la tesis coincidió con el periodo de pandemia, lo que supuso una paralización temporal en el avance del estudio y en el contacto directo con el profesorado y el alumnado de los centros educativos. La imposibilidad de realizar entrevistas y observaciones de manera presencial obligó a optar por la vía online para la recolección de la información. Aunque esta alternativa permitió continuar con el trabajo de campo, la interacción virtual pudo limitar el acceso a matices importantes y a una comprensión más profunda de las realidades educativas observadas.
- **Perspectiva temporal:** las entrevistas realizadas reflejan una percepción del profesorado en un momento previo a la consolidación de la LOMLOE. Sería necesario realizar un seguimiento posterior para analizar cómo evolucionan estas percepciones a medida que la normativa se implementa de manera más efectiva en las aulas de formación básica y de formación del profesorado.
- **Brecha entre la teoría de los planes de estudios y normativa y la práctica real:** la comparación entre las guías docentes, los planes de estudios y las experiencias del profesorado revela desajustes significativos. Es necesario profundizar en el análisis de las causas para identificar barreras.
- **Representatividad limitada:** aunque la muestra seleccionada de docentes, planes de estudios y normativas autonómicas es representativa, la investigación podría ampliarse a más comunidades y contextos educativos para ofrecer una visión aún más completa de la integración de la EDCG en el sistema educativo español.

3. PROSPECTIVA.

A partir de los hallazgos obtenidos en esta tesis doctoral, se plantean diversas líneas de investigación futuras que pueden contribuir al avance y la consolidación de la EDCG:

- **Evaluación del impacto de la LOMLOE en las aulas:** una vez sentadas las bases conceptuales y prácticas de la EDCG, resulta fundamental llevar a cabo investigaciones evaluativas que analicen el impacto real de la LOMLOE en las aulas. Este estudio debería involucrar a alumnado de formación básica y de formación para el profesorado, permitiendo obtener una visión integral de cómo los cambios normativos influyen o no en la práctica educativa diaria.
- **Seguimiento del profesorado entrevistado:** sería interesante volver a contactar al profesorado entrevistado en esta investigación para analizar su percepción sobre el nuevo currículo y la aplicación práctica de los principios de la EDCG tras la aprobación de la LOMLOE. Este seguimiento longitudinal podría revelar avances, limitaciones o nuevas oportunidades en la implementación de la normativa.
- **Análisis de la formación inicial del profesorado desde otras perspectivas:** es necesario investigar por qué persisten las brechas entre la formación inicial del profesorado, reflejada en los planes de estudios. Esta línea de investigación permitiría identificar errores estructurales en el sistema universitario y proponer mejoras concretas para garantizar una formación docente más efectiva.

La respuesta a esta pregunta confirma que la LOMLOE y los Reales Decretos constituyen avances importantes hacia la inclusión de la EDCG en el sistema educativo español. No obstante, para garantizar una integración efectiva, es imprescindible profundizar en la concreción de los Decretos y Órdenes autonómicos, actualizar las normativas universitarias, establecer mecanismos de evaluación y promover la coherencia entre la legislación y las prácticas educativas reales. De este modo, la normativa se consolidaría como un marco facilitador.

Análisis de buenas prácticas en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Estimada docente, estimado docente,

Estoy realizando la tesis doctoral «**La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Construcción del ámbito educativo en la educación general**» en Programa de Doctorado en Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. La investigación pretende poner en valor la EDCG como herramienta de transformación social ante la crisis ecosocial que enfrentamos.

Hemos llegado a usted, a través de redes de profesorado comprometido con la EDCG y/o los Premios Vicente Ferrer. Me gustaría poder realizar una entrevista para conocer su implicación en EDCG y cómo la está aplicando en su desempeño en el aula.

La entrevista no durará más de 1 hora. Se garantiza la protección de sus datos personales y su anonimato*.

Es posible realizar una entrevista conjunta si considera oportuno que participen otras personas del equipo docente. De hecho, esta posibilidad enriquece el análisis de la práctica.

Su experiencia y sus aportaciones son muy valiosas para este trabajo, por lo que le agradezco su implicación y el tiempo que comparte para la entrevista.

Un cordial saludo,

Tamara Valladares de Vera

Investigadora en formación. Universidade de Santiago de Compostela

tamara.devera@usc.es

REGISTRO:

Fecha: Hora de inicio: Hora de finalización:

Centro:

Comunidad Autónoma:

Profesor/a (codificación):

* Una vez acordada la fecha y hora de la entrevista, se le hará llegar un consentimiento informado y la cláusula relativa a protección de datos de carácter personal, los instrumentos a través de los que la USC garantiza la protección y gestión de sus datos.

***Solicitar el consentimiento informado con antelación.
Solicitar permiso para INICIAR la GRABACIÓN.***

El registro se utilizará, única y exclusivamente para la transcripción. En ningún caso se hará uso de la imagen o el audio para otros fines diferentes a este.

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Nombre, perfil de acceso, estudios previos, papel en el centro, antigüedad, nivel educativo en el que desempeñan su docencia, materias que imparten.

II. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

2. Características del centro. ¿Cuáles son las singularidades que destacarían de su centro educativo? -número de alumnado, número de docentes, líneas, contexto socioeconómico y cultural, etc.-

III. SOBRE LA VINCULACIÓN PERSONAL CON LA EDCG

3. Formación previa específica en EDCG. En su formación inicial ¿tuvieron alguna experiencia vinculada a materias del plan de estudios o alguna acción complementaria relacionada con la EDCG?
4. Si en su formación inicial no se trabajó la EDCG ¿Quién proporcionó esta formación previa?
5. ¿Existe formación específica sobre EDCG en los planes de formación permanente e innovación de la Consejería de Educación -u otro servicio- de su CCAA?
6. ¿Cómo conocieron los Premios Vicente Ferrer?

IV. SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

7. ¿Cuánto tiempo llevan desarrollando acciones vinculadas a la EDCG? ¿Cómo surgió su vinculación con la EDCG? ¿En qué momento decidieron insertar acciones de este tipo en su práctica docente?
8. ¿Cómo formulan el proyecto que presentaron a los Vicente Ferrer? ¿De dónde surge la idea? ¿Quién lo programa?
9. ¿Cuánto profesorado está implicado en el proyecto?
10. ¿Cuál es el papel del alumnado? ¿Cómo creen que valoran este tipo de experiencias?
11. ¿Existen otras acciones de EDCG que se estén desarrollando actualmente?
12. ¿Cuál es el papel de la dirección del centro?
13. ¿Y de las familias?
14. ¿Aparecen estas acciones integradas en el Proyecto Educativo de Centro?
15. ¿Qué les aporta la EDCG -en el aula, en el centro, en la práctica docente-?
16. ¿Qué opinan del currículum? ¿Consideran que el currículum facilita el desarrollo de prácticas de EDCG?
17. ¿Cómo relacionan este trabajo con la Agenda 2030 y los ODS?

V. SOBRE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

18. ¿Qué grado de competencias sobre EDCG tiene el profesorado novel que llega al centro?

VI. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

19. Sobre la emergencia sanitaria derivada de la COVID-19 ¿Ha implicado alguna oportunidad para las experiencias de EDCG?

DOCUMENTO INFORMATIVO

Proyecto de investigación: **“La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Construcción del ámbito educativo en la educación general”**

Doctoranda: Tamara Valladares de Vera

Universidade de Santiago de Compostela

Breve descripción del proyecto.

En el marco de la tesis doctoral señalada en el encabezado, inscrita en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, se aborda la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) como herramienta de transformación social ante la crisis ecosocial que enfrentamos. El trabajo se inicia con la búsqueda de referentes teóricos sobre la temática y se complementa con la revisión de la normativa de educación general y los planes de estudios de titulaciones centradas en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Son de interés, experiencias educativas que trabajan sobre EDCG o que la toman como referencia para su planificación y desarrollo. Es por ello que nos dirigimos a usted, su experiencia y sus aportaciones son muy valiosas para este trabajo. Hemos llegado a usted, a través de redes de profesorado comprometido con la EDCG y/o los Premios Vicente Ferrer.

Información sobre la solicitud.

Teniendo en cuenta su experiencia y bagaje trabajando en EDCG, me gustaría poder realizar una entrevista para conocer su implicación en experiencias que la desarrollen y conocer cómo la está aplicando en su desempeño en el aula. La entrevista no durará más de 1 hora.

Conociendo que muchas de las prácticas analizadas dependen del trabajo colaborativo entre docentes y algunos implican al centro, es posible realizar una entrevista grupal si considera oportuno que participen otras personas del equipo docente. De hecho, esta posibilidad enriquecería el análisis de la práctica.

Información sobre voluntariedad y derecho de revocación.

La participación en esta investigación a través de las entrevistas es voluntaria, y la negativa a hacerlo o la retirada posterior, en cualquier momento, no tiene prejuicios ni conlleva medidas en su contra. Los datos personales obtenidos en este proceso sólo se utilizarán para contactar con usted en la realización de la entrevista o a posteriori para aclarar cualquier duda que surja en la transcripción, la sistematización y el análisis del contenido de estas. En todo caso, sus datos personales no aparecerán en el informe final ni serán publicados a través de otro medio.

Se informa que las personas con las que debe contactar para hacer efectiva una revocación a posteriori del consentimiento, y del derecho a elegir qué hacer con los datos obtenidos hasta ese momento (destrucción o anonimización / conservación) son

las siguientes:

- Tamara Valladares de Vera. tamara.devera@usc.es
- Silvana Longueira Matos. silvana.longueira@usc.es

Se informa también de que el equipo de investigación puede tomar la decisión de excluir la práctica del estudio si no encajase en el análisis que se pretende realizar.

Información sobre carácter altruista de la participación.

Se informa del carácter altruista de su participación.

Información sobre el destino de los datos una vez finalizada la investigación:

Se informa de que una vez finalizada la investigación, los datos serán custodiados por la dirección de la tesis durante el tiempo y en el formato establecidos por los protocolos de la USC. Una vez transcurrido este tiempo, los datos de las personas participantes en las entrevistas serán destruidos.

- La persona responsable de este proceso es Silvana Longueira Matos, directora del trabajo de tesis (silvana.longueira@usc.es).

Información sobre el derecho a conocer los resultados.

Las personas participantes que quieran recibir una copia del informe final, podrán solicitarlo en el momento de la entrevista o en cualquier otro posterior. Se les hará llegar un ejemplar en formato electrónico una vez sea defendido el trabajo de tesis.

Información sobre la protección de datos y el deber de confidencialidad.

Se informa del deber de compromiso de confidencialidad de cualquier persona que, en razón de su trabajo o colaboración con la investigación tenga acceso a ellos. Se informa del cumplimiento de la legislación de protección de datos conforme a la cláusula informativa que se acompaña.

Información sobre aprobación por el Comité de Ética en la Investigación de la USC.

La propuesta de investigación será evaluada por el Comité de Ética de la USC.

Identificación de la persona que informa.

Tamara Valladares de Vera. tamara.devera@usc.es

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG). Construcción del ámbito educativo en la educación general

Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Educación de la
Universidade de Santiago de Compostela

Investigadora en formación: Tamara Valladares de Vera

Contacto: tamara.devera@usc.es

Confirmando que he leído y he entendido el documento informativo que precede a este formulario, y que tuve la oportunidad de formular preguntas y dudas relativas al mismo.

Confirmando que he recibido respuestas y aclaraciones satisfactorias a mis preguntas.

- Entiendo que soy libre de abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones de mi abandono y sin ningún tipo de consecuencias para mí.
- Entiendo que este estudio no tiene finalidad diagnóstica, por lo que no recibiré un informe individualizado de mis respuestas.
- Consiento en participar en el estudio arriba indicado.
- Consiento que la información recogida en esta investigación pueda ser empleada, con garantía de mi anonimato, en trabajos futuros de la misma línea de investigación y en trabajos académicos de estudiantes dirigidos por los investigadores/as del Grupo de Investigación Tercera Xeración de la USC.
- Consiento que la información recogida en esta investigación pueda ser compartida, con garantía de mi anonimato, con otros equipos a través de redes o repositorios de investigación colaborativa, con fines de investigación sin ánimo de lucro.
- Consiento que se me pueda contactar en el futuro para proponerme participar en una eventual continuidad de esta investigación.
- Recibo una copia de este documento.

<p>El/La participante,</p> <p>Fecha:</p> <p>Firma:</p> <p>Nombre:</p>	<p>La investigador/a que recaba o consentimiento,</p> <p>Fecha:</p> <p>Firma:</p> <p>Nombre:</p>
---	--

ANEXO V.

CLÁUSULA RELATIVA A PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL

De conformidad con el Reglamento UE 2016/679 y con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos y Garantías de los Derechos Digitales, los datos recabados serán incorporados por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en el tratamiento de “*Gestión de los datos de la investigación*” con la finalidad de la *Gestión de los datos de las investigaciones en actividades científicas, históricas, culturales y lingüísticas para crear resultados de investigación con fines científicos*.

El responsable de dicho tratamiento es la Universidad de Santiago de Compostela, Praza do Obradoiro s/n, 15782 - Santiago de Compostela, correo-e protecciondedatos@usc.gal

El contacto con el Delegado de Protección de Datos es dpd@usc.gal

La base de justificación de este tratamiento es el consentimiento expresado por las personas interesadas para uno o varios fines específicos.

Se podrán ceder datos a administraciones públicas con competencias en la materia, y en los supuestos de obligaciones legales.

Las personas interesadas pueden ejercer ante el responsable los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación de tratamiento oposición y portabilidad a través de la sede electrónica de la USC: <https://sede.usc.gal/sede/publica/catalogo/procedemento/55/ver.htm>

También pueden dirigirse a la Agencia Española de Protección de Datos para realizar la reclamación que consideren oportuna.

Los datos serán conservados durante el período en el que se realice la finalidad para la que fueron recogidos, o el tiempo necesario para cumplir con las obligaciones legales.

La política de privacidad y protección de datos de la USC se puede consultar en <https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/index.html>

Doy mi consentimiento para el tratamiento de los datos proporcionados de acuerdo con la legislación vigente.

[Fecha, nombre y firma]

ANEXO VI. Tablas de frecuencias de indicadores de EDCG en las normativas analizadas.

Tabla de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 157/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Primaria de las C.C.A.A. de los centros participantes en la muestra.

Indicador	Total	Porcentaje	Ley Orgánica	Real Decreto Primaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
desarrollo	4321	8,61%	91	129	45	848	170	495	675	113	24	282	350	224	679	196
entorno	2916	5,81%	19	114	8	386	194	297	449	111	0	237	259	308	382	152
comprensión	2597	5,17%	14	100	4	591	108	233	305	99	3	207	151	376	239	167
respeto	2370	4,72%	37	86	7	399	131	317	229	135	4	124	213	297	273	118
diversidad	2163	4,31%	21	94	23	399	112	250	241	61	1	123	178	242	289	129
emociones	1417	2,82%	0	64	2	164	86	166	177	43	0	91	121	189	231	83
pensamiento	1416	2,82%	0	51	3	278	56	130	206	50	0	88	103	113	280	58
género	1385	2,76%	31	66	3	176	74	128	228	13	1	59	107	216	211	72
sostenible	1358	2,70%	25	75	0	137	70	166	246	4	1	126	100	137	191	80
valores	1356	2,70%	31	54	10	231	58	118	260	46	4	110	111	85	177	61
global	1031	2,05%	3	39	8	196	41	65	189	24	6	102	79	101	123	55
igualdad	1007	2,01%	67	51	6	120	63	102	100	54	5	51	86	136	111	55
responsable	1007	2,01%	11	45	4	97	41	105	159	36	1	179	72	77	122	58

crítica	921	1,83%	1	32	0	74	24	82	191	11	0	144	47	75	203	37
crítico	920	1,83%	13	38	5	112	31	88	155	13	2	71	66	103	179	44
participación	918	1,83%	31	29	4	141	39	82	150	25	4	118	53	73	126	43
participar	897	1,79%	17	33	1	134	45	87	77	49	1	123	47	122	103	58
convivencia	864	1,72%	25	47	6	129	51	105	85	35	4	66	86	77	93	55
conflictos	809	1,61%	13	42	1	73	42	99	109	26	1	50	91	104	114	44
derechos	807	1,61%	59	39	3	70	37	64	131	24	6	107	63	63	97	44
conciencia	795	1,58%	2	27	1	136	30	108	141	25	2	94	62	34	97	36
salud	735	1,46%	14	31	2	117	27	81	115	29	2	60	35	52	136	34
valor	734	1,46%	11	31	1	141	25	75	112	30	1	56	47	62	101	41
identidad	704	1,40%	9	25	1	86	34	46	120	17	1	53	64	87	135	26
sentimientos	672	1,34%	0	27	0	106	46	67	89	26	0	37	63	85	78	48
saludable	624	1,24%	7	37	2	96	41	81	67	28	1	61	45	82	36	40
emocional	623	1,24%	7	24	3	65	33	75	74	12	1	112	48	42	96	31
empatía	610	1,21%	4	28	1	126	35	60	73	18	1	34	60	51	78	41
ciudadanía	578	1,15%	24	29	5	65	27	39	110	8	2	42	46	36	112	33
saludables	531	1,06%	4	20	0	116	24	51	72	11	0	74	34	42	59	24
cooperación	510	1,02%	20	20	2	80	22	66	66	5	3	38	39	51	76	22
democrática	497	0,99%	8	28	3	102	23	53	68	7	1	40	42	32	56	34
colaboración	485	0,97%	34	13	2	77	15	34	98	29	1	30	23	39	68	22
responsabilidad	463	0,92%	14	25	2	51	26	54	61	25	4	49	38	43	40	31
respetuosa	441	0,88%	1	20	0	63	22	60	75	13	0	36	25	27	73	26

respetar	396	0,79%	10	17	1	75	21	59	33	15	3	28	42	30	37	25
compromiso	391	0,78%	4	20	0	48	16	38	74	5	0	29	43	31	62	21
humanos	370	0,74%	18	19	1	39	20	30	69	11	1	25	41	28	45	23
cohesión	366	0,73%	7	19	1	33	14	30	71	10	1	23	20	68	45	24
violencia	365	0,73%	31	21	1	33	20	57	41	14	2	15	27	41	44	18
sostenibilidad	364	0,72%	8	12	0	53	10	30	98	0	0	28	21	17	70	17
pacífica	363	0,72%	8	20	1	64	20	48	22	11	1	30	41	43	32	22
inclusión	362	0,72%	17	15	1	46	14	19	45	6	5	41	25	31	76	21
consumo	324	0,65%	5	14	1	23	14	27	75	8	1	39	30	20	54	13
cooperativa	296	0,59%	3	16	0	48	10	62	18	0	0	19	18	37	40	25
local	288	0,57%	5	13	0	30	10	15	58	7	0	54	30	17	38	11
sostenibles	265	0,53%	1	12	0	33	11	16	63	1	0	33	26	13	43	13
ambiente	250	0,50%	4	7	1	60	9	30	5	7	0	19	25	4	67	12
paz	248	0,49%	10	17	0	35	21	26	35	15	1	14	21	23	14	16
autoestima	242	0,48%	4	12	1	32	15	21	26	4	2	22	26	26	35	16
integral	242	0,48%	7	15	6	19	20	22	31	0	4	32	19	19	33	15
cooperativo	239	0,48%	0	9	1	55	8	44	12	0	0	11	9	46	27	17
colaborativa	223	0,44%	2	5	0	31	8	17	42	1	2	9	24	40	35	7
intercultural	223	0,44%	1	9	0	57	10	28	13	0	0	50	11	12	17	15
interculturales	221	0,44%	0	9	0	79	8	21	24	2	0	9	10	13	25	21
inclusiva	217	0,43%	10	9	3	31	8	13	29	1	0	45	15	13	33	7
espíritu	213	0,42%	12	9	3	23	7	33	21	5	3	22	16	19	27	13

críticamente	212	0,42%	2	9	0	27	3	11	63	0	0	9	16	16	46	10
interculturalidad	206	0,41%	0	10	1	61	10	19	15	6	0	10	14	14	27	19
sexual	206	0,41%	19	11	0	12	12	17	20	4	2	40	12	22	24	11
transversal	195	0,39%	5	4	2	35	3	7	34	3	2	57	8	10	18	7
derecho	186	0,37%	43	11	2	16	7	9	16	3	6	16	15	13	20	9
empática	174	0,35%	1	8	0	23	7	22	23	3	1	12	7	30	28	9
afectivo	167	0,33%	11	10	0	28	13	15	17	1	1	10	13	20	18	10
colaborar	166	0,33%	4	5	0	24	4	10	34	3	0	15	15	15	30	7
locales	159	0,32%	5	7	0	18	3	18	25	6	1	9	9	24	23	11
colaborativo	154	0,31%	3	4	1	23	6	17	26	0	0	10	11	22	26	5
equidad	142	0,28%	17	4	3	12	3	4	49	4	1	9	5	6	19	6
justicia	133	0,26%	4	9	1	13	8	12	22	5	0	6	14	11	19	9
inclusivo	130	0,26%	3	6	0	14	7	9	17	0	1	15	14	7	29	8
climático	125	0,25%	4	5	0	26	6	12	17	5	0	8	17	9	12	4
democracia	125	0,25%	5	7	0	19	7	14	18	8	0	2	11	8	16	10
mundial	120	0,24%	12	5	0	22	3	10	9	1	0	14	14	6	19	5
sexista	102	0,20%	1	5	0	9	7	9	5	1	0	8	7	10	35	5
interdependencia	98	0,20%	0	8	0	11	7	9	17	1	0	5	11	12	9	8
transición	96	0,19%	6	4	3	10	7	3	26	1	1	10	4	4	12	5
solidaridad	93	0,19%	3	4	0	12	5	7	20	2	0	1	9	6	20	4
2030	91	0,18%	8	3	0	15	0	5	6	0	1	26	6	5	14	2
agenda	90	0,18%	7	4	0	14	2	8	8	1	0	16	8	7	11	4

afectiva	88	0,18%	1	3	0	8	10	6	6	3	0	17	5	6	19	4
compromisos	81	0,16%	2	4	2	9	4	10	15	3	1	6	6	8	7	4
internacional	78	0,16%	6	4	0	11	3	3	17	4	0	4	5	5	12	4
corresponsabilidad	77	0,15%	0	8	0	11	7	18	2	0	0	3	7	9	5	7
ecodependencia	74	0,15%	0	7	0	8	7	8	12	1	0	1	7	7	9	7
cooperar	69	0,14%	0	3	0	5	2	12	14	0	0	14	3	2	11	3
ecológica	69	0,14%	2	3	0	7	3	4	18	1	0	10	3	4	11	3
conflicto	50	0,10%	0	1	0	2	1	5	6	2	0	15	6	1	10	1
migraciones	48	0,10%	0	3	0	10	3	4	7	3	0	0	6	3	6	3
sentimiento	45	0,09%	0	2	0	13	3	3	4	2	0	3	5	2	5	3
democrático	42	0,08%	1	1	0	4	1	1	19	0	0	2	3	0	9	1
interconexión	42	0,08%	0	2	0	6	1	2	9	2	0	2	4	2	10	2
medioambiental	41	0,08%	1	0	0	5	0	1	7	8	0	4	1	0	14	0
solidario	40	0,08%	0	3	0	3	3	3	14	1	0	0	2	3	5	3
solidaria	36	0,07%	0	2	2	3	3	1	13	0	0	0	2	3	5	2
climática	34	0,07%	1	2	0	5	2	2	10	0	0	0	3	2	5	2
ecológico	28	0,06%	0	0	0	3	1	1	19	0	0	1	0	0	3	0
globalización	27	0,05%	0	0	0	6	0	0	8	0	0	2	2	1	8	0
transversalidad	25	0,05%	0	1	0	2	0	1	3	2	0	6	4	3	2	1
coeducación	22	0,04%	3	0	0	2	0	0	5	0	0	5	0	2	5	0
pluralismo	21	0,04%	1	1	1	2	1	2	3	0	1	3	2	2	1	1
ecológicos	18	0,04%	0	0	0	1	0	0	9	0	0	4	0	0	4	0

afectividad	16	0,03%	0	1	1	2	2	1	0	0	1	3	1	1	2	1
ecodependiente	13	0,03%	0	1	0	1	1	1	2	0	0	1	1	1	3	1
ecológicas	5	0,01%	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ecodependientes	2	0,00%	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
pacífico	1	0,00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Nota. Elaboración propia (2024).

Tabla de frecuencia de palabras generada por Atlas.ti de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación, del Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y de los Decretos y Órdenes de Educación Secundaria de las C.C.A.A de los centros participantes en la muestra.

Indicador	Total	Porcentaje	Ley Orgánica	Real Decreto Secundaria	Andalucía	Aragón	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	C. de Madrid	C. F. de Navarra	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	País Vasco	R. de Murcia
desarrollo	7284	10,65%	91	375	69	62	906	916	675	307	31	842	1200	491	679	640
entorno	3557	5,20%	19	187	20	6	359	335	449	195	3	510	513	263	382	316
comprensión	2659	3,89%	14	120	7	5	318	271	305	188	3	388	260	319	239	222
diversidad	2463	3,60%	21	134	36	17	297	225	241	112	11	263	321	252	289	244
crítica	2297	3,36%	1	110	10	0	280	202	191	101	1	546	275	185	203	192
sostenible	2188	3,20%	25	129	17	0	217	211	246	64	0	525	246	148	191	169
respeto	2187	3,20%	37	107	15	7	230	234	229	110	5	225	272	230	273	213

valores	1918	2,80%	31	97	10	9	199	174	260	100	6	252	269	165	177	169
pensamiento	1755	2,57%	0	92	8	4	251	161	206	93	0	171	199	136	280	154
responsable	1741	2,55%	11	89	10	12	155	156	159	74	2	419	237	122	122	173
crítico	1698	2,48%	13	80	12	5	222	196	155	73	4	222	235	162	179	140
global	1539	2,25%	3	73	3	5	162	153	189	63	0	282	211	141	123	131
género	1518	2,22%	31	89	7	6	208	152	228	53	3	88	148	153	211	141
emociones	1440	2,11%	0	72	7	0	152	181	177	86	0	166	131	109	231	128
derechos	1358	1,99%	59	81	18	11	156	144	131	66	9	159	165	139	97	123
participación	1287	1,88%	31	61	10	7	123	124	150	59	5	159	174	104	126	154
valor	1178	1,72%	11	63	8	2	162	155	112	60	1	189	120	94	101	100
salud	1167	1,71%	14	75	9	3	117	126	115	89	4	123	134	108	136	114
ciudadanía	1139	1,67%	24	73	13	2	152	115	110	41	3	114	167	97	112	116
conciencia	1135	1,66%	2	59	10	1	141	109	141	45	1	166	151	109	97	103
igualdad	1055	1,54%	67	66	16	9	117	119	100	40	6	68	137	94	111	105
identidad	1045	1,53%	9	58	6	1	121	81	120	51	0	132	147	91	135	93
conflictos	953	1,39%	13	49	9	3	82	78	109	40	1	128	131	102	114	94
sostenibilidad	871	1,27%	8	48	6	1	167	97	98	29	2	106	96	54	70	89
participar	857	1,25%	17	29	4	2	79	80	77	41	0	205	76	74	103	70
cooperación	784	1,15%	20	49	7	4	88	97	66	56	5	60	87	83	76	86
convivencia	781	1,14%	25	45	13	4	66	77	85	36	2	88	105	63	93	79
consumo	699	1,02%	5	34	3	2	75	98	75	36	2	124	90	42	54	59
compromiso	684	1,00%	4	40	4	1	91	47	74	22	0	92	131	51	62	65

emocional	681	1,00%	7	32	5	4	63	54	74	18	1	139	77	48	96	63
respetuosa	661	0,97%	1	34	8	0	91	88	75	26	0	62	76	56	73	71
colaboración	646	0,94%	34	30	7	4	60	63	98	38	2	62	77	42	68	61
sentimientos	627	0,92%	0	29	3	0	77	72	89	27	0	80	63	43	78	66
críticamente	610	0,89%	2	38	5	1	109	58	63	35	1	49	67	65	46	71
democrática	610	0,89%	8	40	11	1	83	71	68	8	3	62	95	52	56	52
empatía	608	0,89%	4	27	7	1	65	58	73	31	1	67	77	54	78	65
local	607	0,89%	5	28	0	0	47	53	58	11	0	150	123	30	38	64
humanos	573	0,84%	18	33	6	3	68	53	69	20	3	77	85	45	45	48
saludable	569	0,83%	7	35	4	0	37	59	67	35	0	120	65	46	36	58
cohesión	541	0,79%	7	32	5	0	55	62	71	23	0	37	63	70	45	71
sostenibles	513	0,75%	1	33	4	0	54	43	63	18	0	108	64	37	43	45
inclusión	501	0,73%	17	28	9	6	46	43	45	9	5	43	62	54	76	58
responsabilidad	488	0,71%	14	19	5	6	52	37	61	12	4	87	46	49	40	56
ambiente	469	0,69%	4	31	3	1	52	96	5	33	1	54	5	56	67	61
saludables	467	0,68%	4	25	1	1	49	38	72	29	1	90	34	31	59	33
integral	411	0,60%	7	31	2	4	49	31	31	25	2	46	63	48	33	39
espíritu	391	0,57%	12	19	3	2	52	59	21	15	3	40	49	50	27	39
violencia	366	0,54%	31	24	4	4	34	32	41	7	2	23	47	33	44	40
respetar	347	0,51%	10	17	7	3	28	44	33	13	4	50	43	31	37	27
colaborativo	341	0,50%	3	15	3	0	31	48	26	13	0	38	71	36	26	31
colaborar	336	0,49%	4	15	2	0	34	49	34	30	0	22	40	34	30	42

autoestima	322	0,47%	4	14	4	2	34	25	26	12	3	29	62	40	35	32
pacífica	292	0,43%	8	14	3	1	20	14	22	5	0	62	68	21	32	22
derecho	289	0,42%	43	18	8	10	26	22	16	23	7	21	30	27	20	18
sexual	286	0,42%	19	22	0	3	24	23	20	12	2	56	22	20	24	39
colaborativa	284	0,42%	2	15	6	2	29	32	42	5	2	30	32	32	35	20
transversal	273	0,40%	5	11	1	1	25	14	34	8	4	92	21	22	18	17
internacional	257	0,38%	6	19	0	0	32	31	17	26	0	32	24	26	12	32
cooperativa	250	0,37%	3	13	2	0	16	28	18	8	2	47	26	17	40	30
intercultural	249	0,36%	1	12	0	0	41	14	13	12	0	91	22	15	17	11
equidad	246	0,36%	17	10	3	0	29	27	49	8	1	25	26	16	19	16
inclusiva	245	0,36%	10	7	3	2	16	13	29	1	0	95	21	7	33	8
paz	237	0,35%	10	19	1	0	26	17	35	13	1	28	24	27	14	22
solidaridad	228	0,33%	3	15	2	1	29	34	20	6	1	15	33	22	20	27
cooperativo	227	0,33%	0	7	2	1	15	33	12	7	0	28	43	22	27	30
interculturalidad	221	0,32%	0	16	0	0	30	30	15	18	0	17	19	19	27	30
locales	217	0,32%	5	10	4	1	19	17	25	9	2	22	53	13	23	14
interculturales	216	0,32%	0	12	1	0	25	30	24	15	0	16	25	16	25	27
empática	214	0,31%	1	10	1	0	30	24	23	9	0	19	26	17	28	26
justicia	208	0,30%	4	13	0	0	36	21	22	8	0	17	26	18	19	23
mundial	200	0,29%	12	10	2	1	16	19	9	13	0	28	27	20	19	24
democracia	181	0,26%	5	11	0	1	25	17	18	11	0	12	34	16	16	15
inclusivo	178	0,26%	3	8	2	3	27	14	17	3	1	34	17	11	29	9

cooperar	161	0,24%	0	10	0	0	19	15	14	13	0	36	13	11	11	19
compromisos	150	0,22%	2	10	0	0	19	8	15	6	1	30	15	19	7	18
2030	145	0,21%	8	3	2	1	1	31	6	0	1	50	18	4	14	6
medioambiental	143	0,21%	1	8	2	0	36	15	7	4	0	19	19	7	14	11
globalización	137	0,20%	0	7	0	0	31	17	8	9	0	13	18	12	8	14
transición	134	0,20%	6	8	2	4	17	9	26	7	2	9	11	11	12	10
afectivo	133	0,19%	11	11	0	2	14	11	17	2	2	2	14	9	18	20
climático	115	0,17%	4	6	1	0	10	8	17	3	0	15	20	8	12	11
agenda	110	0,16%	7	3	1	0	2	21	8	0	0	28	19	4	11	6
democrático	102	0,15%	1	9	1	0	13	3	19	8	0	6	13	13	9	7
ecológica	98	0,14%	2	5	0	0	14	9	18	4	0	4	7	16	11	8
solidario	98	0,14%	0	7	0	0	7	9	14	4	0	13	14	14	5	11
interdependencia	89	0,13%	0	7	2	0	15	4	17	2	0	5	13	5	9	10
climática	85	0,12%	1	8	0	0	15	8	10	2	0	9	11	7	5	9
conflicto	85	0,12%	0	4	0	0	12	9	6	5	0	20	8	7	10	4
ecodependencia	72	0,11%	0	7	2	0	7	4	12	1	0	4	10	6	9	10
sexista	72	0,11%	1	3	0	1	7	5	5	1	0	6	1	4	35	3
interconexión	71	0,10%	0	5	1	0	11	5	9	3	0	6	10	6	10	5
solidaria	67	0,10%	0	2	1	0	7	7	13	2	0	5	9	10	5	6
corresponsabilidad	59	0,09%	0	8	1	1	8	5	2	2	0	2	7	7	5	11
afectiva	50	0,07%	1	1	0	0	2	1	6	1	0	16	1	1	19	1
migraciones	48	0,07%	0	4	0	0	6	8	7	3	0	3	3	4	6	4

sentimiento	45	0,07%	0	0	0	0	1	3	4	4	0	5	10	1	5	12
ecológicos	39	0,06%	0	2	0	0	3	8	9	1	0	6	3	2	4	1
coeducación	36	0,05%	3	2	0	0	6	2	5	0	0	5	2	3	5	3
ecológico	30	0,04%	0	0	0	0	3	3	19	0	0	2	0	0	3	0
transversalidad	30	0,04%	0	2	1	0	1	1	3	0	0	6	9	4	2	1
pluralismo	22	0,03%	1	2	0	0	4	1	3	0	0	0	3	4	1	3
ecodependiente	16	0,02%	0	2	0	0	2	1	2	0	0	1	2	1	3	2
afectividad	13	0,02%	0	0	0	0	1	0	0	3	0	1	1	3	2	2
ecológicas	8	0,01%	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	2	0	0
pacífico	7	0,01%	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
migración	6	0,01%	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0
ecodependientes	1	0,00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Nota. Elaboración propia (2024).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) pone el foco en la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, siendo la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) uno de los elementos clave para su consecución. En el contexto español, la EDCG ha sido impulsada por las ONGD, aunque sigue existiendo una brecha entre teoría y práctica. El objetivo principal de esta tesis es generar conocimiento que contribuya al avance del ámbito y a una mejor comprensión de la intervención educativa en EDCG en el sistema educativo español. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizan la normativa, la formación inicial docente y las prácticas educativas en 12 Comunidades Autónomas, ofreciendo una visión contextualizada de su desarrollo y potencial.