

Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza

Teresa COMA-ROSELLÓ
tcoma@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Ana Cristina BLASCO-SERRANO
anablas@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Belén DIESTE
bdieste@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Sense and Meaning of the Global Citizenship and development education A diagnosis of teachers' perceptions and current challenges in educational centers in the province of Zaragoza

Resumen/Abstract

- 1. Introducción**
- 2. Metodología**
 - 2.1. Objetivos**
 - 2.2. Participantes**
 - 2.3. Diseño**
 - 2.4. Recogida de información**
 - 2.5. Análisis de datos**
- 3. Resultados**
 - 3.1. Percepción de la necesidad de abordar la ECG en horario escolar y su transversalidad en el currículo**
 - 3.2. Motivaciones del profesorado para participar en acciones de ECG**
 - 3.3. Aspectos para la mejora y nuevos retos**
- 4. Discusión**
- 5. Conclusiones**
- 6. Agradecimientos**
- 7. Financiación**
- 8. Referencias bibliográficas**

Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global

Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza

Teresa COMA-ROSELLÓ
tcoma@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Ana Cristina BLASCO-SERRANO
anablas@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Belén DIESTE
bdieste@unizar.es
Universidad de Zaragoza
(España)

Sense and Meaning of the Global Citizenship and development education

A diagnosis of teachers' perceptions and current challenges in educational centers in the province of Zaragoza

Citar como/Cite as:

Coma-Roselló T, Blasco-Serrano AC, Dieste B (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 9(2):6-28.
DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.352.

Resumen

Con la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), se apuesta por una visión del mundo global, potenciando el sentido crítico y el compromiso social. Esta investigación tiene como finalidad analizar cómo los docentes de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Zaragoza entienden la ECG y qué motivaciones llevan a realizar acciones de este tipo en los centros educativos. El estudio descriptivo no experimental muestra los datos obtenidos mediante una encuesta cumplimentada por 77 centros. Los docentes consideran importante trabajar transversalmente la ECG, bajo un modelo educativo orientado a una educación integral de las personas, la responsabilidad social y la participación activa. Se considera como un reto de futuro el desarrollo de propuestas de ECG vinculadas con mejoras en la formación docente, en la metodología y en la relación con la comunidad educativa, agentes externos y administración educativa.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, participación, Educación Primaria y Secundaria.

Abstract

Global Citizenship Education (GCE) is committed to a global vision of the world, enhancing the critical sense and social commitment. In this paper, it is aimed to analyze how teachers of Primary and Secondary Education in the province of Zaragoza understand the ECG. In the paper, it is also pretend to reflect about the motivations to carrying out actions of this type in educational centers. In the non-experimental descriptive study, it is showed the data obtained through a survey completed by 77 centers. Teachers consider it relevant to work on Education for Global Citizenship in a transversal way. Their education model focus on a comprehensive education of people, social responsibility and active participation. The development of ECG proposals related to improvements in teacher training, methodology and relationship with the educational community, external agents and educational administration is considered a future challenge.

Keywords: Education for Development, Global Citizenship, Participation, Teacher Training.

1 Introducción

En el actual contexto internacional, la reorganización económica y política se ha convertido en un fenómeno de carácter global, lo que supone una mayor privatización del sistema de bienestar y un aumento significativo de las desigualdades sociales (Beach 2010, Bernal y Lorenzo 2012). Esta tendencia está generando, entre otros aspectos, relaciones asimétricas y jerárquicas entre las culturas y los pueblos (Vila 2006), que son aceleradas por una sociedad de la información y del conocimiento. En este escenario, es necesario redefinir los conceptos de Ciudadanía, Conocimiento y, por tanto, de Educación (Sancho, Hernández-Hernández y Rivera 2016).

La Declaración de Incheón, realizada en el Foro Mundial de Educación en 2015, evidencia la necesidad de un cambio de las organizaciones educativas con respecto a su papel formativo en la sociedad (Soler 2002), desde el compromiso con la justicia y la equidad (Dyson 2010, García Ramos *et al.* 2016). Para ello, tal y como ya postulaba De Paz Abril (2007), se necesita una mirada educativa humanista y transformadora, comprometida con el otro y que sea crítica, participativa, democrática, constructivo-reflexiva y dialógica. Se busca transformar las dinámicas y prácticas educativas derivadas del contexto social y educativo dominante, desde procesos de educación e investigación colaborativos (Knowles 2017), para promover el cambio en los propios escenarios escolares y en el entorno social (Montenegro 2013). La educación puede ser un instrumento de liberación en favor de un orden social más justo y humano (Freire 1970).

En esta misma línea, en Estados Unidos, el estudio del National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (AACU, Association of American Colleges & Universities 2012) destaca la Educación para la Ciudadanía como uno de los aspectos fundamentales en la educación liberal actual y por la que la escuela pública puede potenciar valores de compromiso y responsabilidad ciudadana. En la Unión Europea, en compromiso con el Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación de Calidad propuesto en la Agenda 2030 (ONU, Asamblea General 2015), se tiene en cuenta la inversión en educación como un aspecto imprescindible para el desarrollo y crecimiento de los países (Chicharro 2017).

Estos aspectos han ido configurando el significado de la Educación para el Desarrollo que, desde los años noventa, se denomina Educación para el Desarrollo Quinta Generación o Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (Boni Aristizábal 2011). Desde esta perspectiva, la literatura científica internacional considera la Educación para la Ciudadanía Global como una educación política orientada a la transformación de la realidad, desde un enfoque emocional y de justicia social (De la Calle *et al.* 2003, Alviar-Martin

y Baildon 2016, Kopish 2017), de modo que se aleja del asistencialismo que aún hoy permanece en numerosas organizaciones o instituciones (Barba y Rodríguez-Hoyos 2012). Esta nueva perspectiva rompe con la separación Norte-Sur y explica cómo nuestras acciones en el ámbito local repercuten en la globalidad mundial y viceversa (Godwin 1997; Mesa 2014a, 2014b). Así, en el paradigma actual nacional e internacional, adquiere consistencia la denominación *Educación para la Ciudadanía Global (ECG)*.

En este marco, la ECG se desarrolla en los entornos educativos a través de cuatro dimensiones no excluyentes, interrelacionadas y necesarias (Ortega Carpio 2008):

- *Sensibilización*: consiste en acciones puntuales, a corto plazo, sin profundizar en las causas y consecuencias del fenómeno. La sensibilización, en muchas ocasiones, se realiza a la par que la formación, combinando así ambas dimensiones en un proceso continuo (Barba y Rodríguez-Hoyos 2012).
- *Educación-formación*: se realiza a través de actividades y proyectos educativos con una perspectiva a medio y largo plazo, con destinatarios concretos y objetivos definidos. Se indaga en las causas y consecuencias para llegar a la comprensión del fenómeno y en cómo incidir para transformar a los individuos y a la sociedad (OCUVa¹ 2017).
- *Investigación*: desde las evidencias se fundamenta, discute y reflexiona en torno a las prácticas de ECG (Boni-Aristizábal et al. 2012).
- *Participación social e incidencia política*: desde los movimientos sociales, a partir de la comprensión de las políticas públicas, en consonancia con el desarrollo sostenible (Martínez-Osés y Gil-Payno 2017).

La ECG se desarrolla a través de la educación formal, no formal e informal, aunque investigaciones recientes sitúan la educación formal como la dimensión con mayor visibilidad (Barba y Rodríguez-Hoyos 2012). En estas investigaciones se destaca que los centros educativos son los escenarios más relevantes para la consecución de programas de ECG (Escudero y Mesa 2011, Carbajal Padilla 2013, Clifford y Montgomery 2014, Thornberg y Oguz 2016, Contreras y Aceituno 2017, Carrica-Ochoa y Bernal-Martínez-de-Soria en prensa). La escuela se convierte en el primer espacio de vida social, donde niños y jóvenes forman sus primeros grupos de iguales y ponen en práctica sus competencias y valores ciudadanos (Benedicto y Morán 2002, Benedicto 2016). Tomando estas premisas como base, en 2011 el Ministerio de Educación y el Consejo de Cooperación y el Ministerio de Educación acordaron el Plan de Acción de Educación para el Desarrollo (Ministerio de Educación 2010). Asimismo, el Premio Vicente Ferrer de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo está destinado a estimular a los centros educativos para que trabajen en favor de la ECG.

1 OCUVa: Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

En los centros escolares, el profesorado, a través de la ECG, puede guiar a su alumnado para que conozca en profundidad la realidad social y mundial, y sea capaz, desde una perspectiva crítica (McLaren 2005, Guo 2014, Tichnor-Wagner *et al.* 2016, Wang y Hoffman 2016), de consolidar un camino de transformación hacia una sociedad más justa y equitativa. Esta reconstrucción de una educación transformadora requerirá repensar y reelaborar propuestas (Dyson 2010) y, para ello, será imprescindible que el profesorado desarrolle una actitud de análisis constante, reflexión y búsqueda de soluciones (Vigo *et al.* 2016).

Así, el reto para los docentes consiste en potenciar procesos de transformación social que generen mayor conciencia y compromiso activo de la ciudadanía (Ruiz-Varona y Celorio 2012, Clifford 2017). Para los docentes, es todo un desafío lograr el difícil equilibrio entre formar a personas profesionalmente competentes y, a la vez, prepararlas para una sociedad solidaria, justa y con igualdad de oportunidades. En este sentido, la actual Ley Orgánica de Educación modificada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación 2013) reconoce la necesidad de educar en la igualdad de derechos y la no discriminación de las personas. Además, pone de manifiesto la necesidad de adquirir las competencias clave y, entre ellas, la competencia social y ciudadana (López Fuentes *et al.* 2010), para que haya ciudadanos capaces de comprometerse en la construcción de la sociedad que los rodea. El aprendizaje de estas competencias debe desarrollarse a través de todas las áreas de conocimiento, de manera transversal en el currículo, con metodologías de participación activa. Desde esta perspectiva de transversalidad, la formación para el desarrollo de ciudadanos reflexivos y comprometidos es un proceso global y continuo (Pascual Recalde 2015). Este proceso incluye tres ámbitos interrelacionados entre sí, que son necesarios para una verdadera transformación de la persona (Martínez Scott *et al.* 2012):

- A. De conocimiento, desde una perspectiva intelectual y socioafectiva.
- B. De reflexión, en torno a los valores que engloba la pedagogía crítica y la ECG, desarrollando la capacidad de juicio y la conciencia en la toma de decisiones.
- C. De acción, desde el compromiso personal con la transformación social.

En este sentido, Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa (en prensa) explican cómo los procesos formativos para la ECG se han de afrontar desde las dimensiones cognitiva, actitudinal y procedimental. En consecuencia, dada la globalidad de estos procesos educativos, es necesario abordar la ECG desde los proyectos educativos, las programaciones y las dinámicas que se establecen en el aula, en el centro y en la comunidad educativa.

En este escenario, se presenta un estudio que se inscribe dentro del convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza, la Asociación Federación Aragonesa de Solidaridad y la Diputación Provincial de Zaragoza, para la realización de actuaciones en materia de cooperación para el desarrollo y ECG en la provincia de Zaragoza.

Este trabajo tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre las motivaciones que han llevado a docentes de Educación Primaria y Secundaria a realizar acciones de ECG, así como a indagar en los aspectos de mejora que favorecen el desarrollo de la ECG en los centros educativos. Para ello, se ha descrito el sentido que los docentes confieren a estas prácticas, así como los aspectos que, desde su perspectiva, mejorarían la puesta en marcha de estas acciones en sus centros educativos.

2 Metodología

2.1. Objetivos

- Conocer la percepción del profesorado sobre la necesidad de la ECG en el ámbito educativo formal.
- Analizar las motivaciones que llevan al profesorado a desarrollar prácticas de ECG en sus centros educativos.
- Indagar en qué aspectos deben mejorarse para llevar a cabo procesos de ECG en los centros educativos.

2.2. Participantes

La muestra está constituida por 77 centros educativos de la provincia de Zaragoza, lo que representa el 52,4 % de los centros sostenidos con fondos públicos (144). Del total de la muestra, 54 son centros de Educación Infantil y Primaria, 5 son centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 18 son centros de Educación Secundaria.

Se señala a los centros educativos como informantes, ya que aportan una visión conjunta sobre el papel de la ECG en su espacio educativo. Los centros informantes pertenecen a 74 localidades diferentes, situadas fuera del área metropolitana que configura la capital de la provincia. De estas localidades, solo tres se encuentran por encima de los 10 000 habitantes. Este hecho evidencia el desequilibrio demográfico territorial de la provincia, caracterizado por pequeñas poblaciones, por lo que, en muchos casos, sus escuelas son centros rurales asociados (CRA). Debido a esta casuística, muchos de los centros educativos que configuran la muestra están formados por claustros pequeños con una alta rotación del profesorado interino.

2.3. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, puesto que se busca tener una foto de la realidad analizada e indagar en las relaciones que subyacen a los datos (Briones 1996). La investigación cuantitativa se une con la cualitativa, ya que no solo ha sido importante saber cómo se desarrolla la ECG en los centros educativos, sino que también es relevante conocer en profundidad qué enfoque existe actualmente y los aspectos de mejora que estos proponen.

2.4. Recogida de información

Como método de recogida de información, se envió un cuestionario a cada uno de los centros educativos de la provincia para ser cumplimentado por un miembro del equipo directivo, de forma que se aporta una visión global del papel de la ECG en su centro educativo.

Este cuestionario fue validado en una investigación anterior, en el marco del Proyecto de EuropeAid,² de tipo descriptivo transversal autoadministrado (Gómez González *et al.* 2012). El cuestionario está formado por 13 preguntas: 11 de ellas son preguntas cerradas (dicotómicas y de opción múltiple) y 2 son preguntas abiertas. De acuerdo con la finalidad de este artículo, se han estudiado los registros referentes a las preguntas que aportan información sobre la percepción del profesorado en torno a la ECG, posibles mejoras y retos de la ECG en los centros educativos.

2.5. Análisis de datos

A través de dos preguntas cerradas, se estudian las percepciones de los docentes sobre la necesidad de trabajar la ECG en el horario escolar, por un lado, y la transversalidad de esta temática, por otro.

La cuestión «¿Considera necesario enseñar temas sobre la ECG al alumnado en horario escolar?» tiene como categorías de respuesta: «muy necesario, necesario, poco necesario y nada necesario». A continuación, si han respondido que lo consideran «poco necesario, necesario o muy necesario», se les pregunta: «¿Cuál es la forma más adecuada?». Las categorías de respuesta a esta pregunta son: «de forma específica en una asignatura o materia, de forma transversal en diferentes asignaturas o materias, de forma específica y transversal».

El análisis de los datos referidos a estas preguntas se presenta en términos de porcentajes. Además, con el fin de complementar el análisis descriptivo y analizar la relación entre las dos variables, los datos se han cruzado a través de la prueba estadística chi-cuadrado de Pearson.

2 Proyecto de RURAL DEAR AGENDA-EYD 2015, Project funded by European Commission_EuropeAid, llevado a cabo por el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Dos preguntas abiertas permiten investigar las motivaciones que tiene el profesorado para incluir la ECG en el centro educativo, así como los posibles aspectos de mejora. Estas preguntas han sido: «¿Por qué motivos, en el centro educativo, se ha tomado la decisión de participar en las acciones educativas?» y «¿Qué aspectos se podrían mejorar en su centro para favorecer la ECG?».

Para el análisis de estas preguntas abiertas, se ha llevado a cabo una codificación temática de los datos registrados con relecturas y revisiones de la codificación, en un proceso ordenado y sucesivo (Simons 2011, pp. 165-176), orientado a generar categorías de tipo descriptivo, con un proceso de triangulación con expertos y bibliografía científica (Creswell y Miller 2000).

3 Resultados

Los resultados se presentan en torno a tres claves: la primera sobre la percepción de los docentes sobre la necesidad de educar para la Ciudadanía Global y en cómo realizarlo; en segundo lugar, las motivaciones que llevan a los docentes a incluir la ECG en su práctica educativa y, por último, las mejoras propuestas desde una perspectiva de futuro.

3.1. Percepción de la necesidad de abordar la ECG en horario escolar y su transversalidad en el currículo

Destaca la importancia que los docentes conceden a incluir la ECG en el horario escolar (figura 1). Se observa que casi un 99 % de los docentes lo considera necesario o muy necesario, un 50 % lo considera muy necesario y un 48 % necesario.

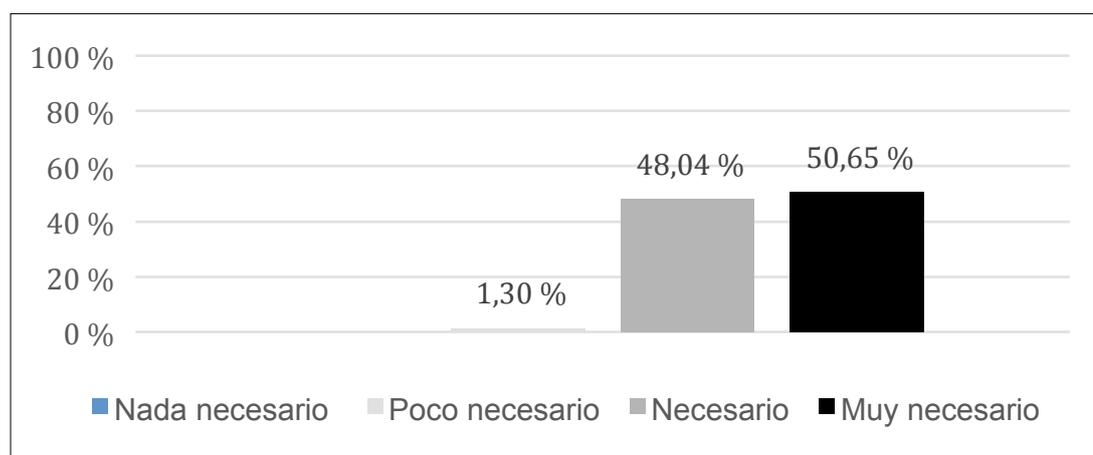


Figura 1
Necesidad de abordar la ECG en horario escolar

En cuanto a cómo se debe desarrollar la ECG en el centro escolar (figura 2), un 94 % del profesorado considera importante que se trabaje desde la transversalidad curricular, bien de forma única (47 %) o en combinación con la específica (47 %).

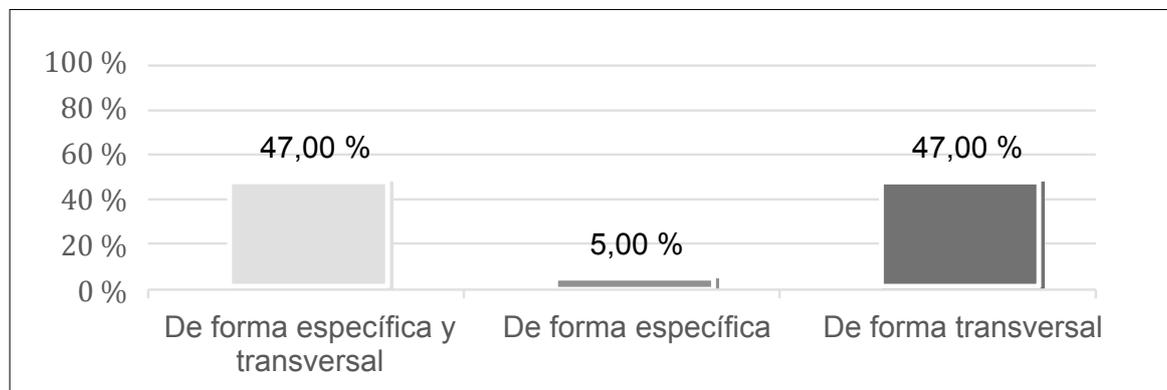


Figura 2
Desarrollo de la ECG de manera específica o transversal

Finalmente, se ha analizado la relación entre las variables «necesidad de abordar la ECG en horario escolar» y «transversalidad en el currículo». El valor hallado entre las variables de $p = .206$, al compararlo con el Alfa de significación (asumido como 5 %), nos indica que no existe dependencia entre ambas variables. Por lo tanto, se puede concluir que las variables no están relacionadas.

		Desarrollo de la ECG de manera específica o transversal (n.º de respuestas)	
		Específica y transversal	Transversal
Consideración de la necesidad de incorporar la ECG en el centro educativo (n.º de respuestas)	Poco necesario	1	0
	Necesario	16	21
	Muy necesario	23	15
Total del n.º de respuestas		40	36

Tabla 1
Relación entre las variables «necesidad de abordar la ECG en horario escolar» y «transversalidad en el currículo»

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,158	2	,20
N.º de casos válidos	76		

Tabla 2
Grado de significación entre las variables «necesidad de abordar la ECG en horario escolar» y «transversalidad en el currículo»

3.2. Motivaciones del profesorado para participar en acciones de ECG

Los registros obtenidos a partir de las respuestas relativas a las motivaciones de los docentes se han categorizado y agrupado en dos grandes dimensiones (figura 3). La primera de ellas se denomina «motivación del profesorado», con un 72,73 % de respuestas. Esta categoría incluye los registros relacionados con los intereses y el significado que los docentes otorgan a la ECG en el centro escolar. En segundo lugar, la dimensión iniciativas y propuestas, con un 10,38 % de respuestas, hace referencia al grado de proactividad y de compromiso activo de los docentes en relación con la ECG.



Figura 3
Categorías «Motivos para participar en acciones de ECG»

En la dimensión *MOTIVACIÓN*, la información ofrecida evidencia diferentes intereses de los docentes, que incluyen la apuesta por un modelo educativo de centro basado en un *modelo educativo* orientado al desarrollo de valores ciudadanos (38,96 % del total de respuestas); la construcción de un *proyecto educativo de centro*, en el que, a partir del currículo, se trabaja la Educación para la Ciudadanía Global (10,39 % de respuestas); la referencia a un *modelo de responsabilidad social y de igualdad de derechos* (10,39 % de respuestas); la mejora de la *convivencia en los centros* (9,09 % de respuestas), y la búsqueda de experiencias de *participación activa*, que permitan al alumnado mejorar su entorno social (3,89 % de respuestas).

En la categoría *modelo educativo*, los resultados se orientan en tres líneas ideológicas y pedagógicas: en la primera de ellas, el profesorado responde a un modelo educativo de centro articulado a través de la educación en valores y actitudes para el desarrollo personal e integral:

Nuestra labor como docentes no acaba en la enseñanza e instrucción de los contenidos curriculares correspondientes a cada una de las materias (IES24).³

En una segunda línea, el modelo educativo de centro se orienta hacia la sensibilización para la construcción de valores de compromiso social, solidaridad y justicia:

Como proyecto de sensibilización del alumnado hacia temas como la pobreza, el desarrollo, la educación para la paz o el problema de la contaminación y la necesidad del reciclaje (CPEIP35).

3 Los acrónimos van acompañados de letras y números. Los números hacen referencia a su posición en el listado de los 77 centros y las letras a las siguientes abreviaturas:
C: Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
CPEIP: Colegio Público de Educación Infantil y Primaria.
IES: Instituto Público de Educación Secundaria.
CRA: Colegio Rural Agrupado.

En una tercera línea, el modelo educativo parte de motivaciones religiosas y humanitarias, como parte de la identidad del centro:

La caridad y la hospitalidad con los más pobres y necesitados forman parte del carisma de la Congregación (C4).

El segundo motivo que señalan los docentes para incluir la ECG en su centro es que forme parte del *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Los registros incluidos en esta categoría se centran en cómo la ECG se concreta en los documentos y en las programaciones curriculares. De nuevo, se señala la transversalidad como elemento clave para la ECG:

Lo vemos como uno de los elementos transversales necesarios para trabajar con el alumnado (CRA48).

El tercer motivo se denomina *responsabilidad social e igualdad de derechos*. Hace referencia a la importancia que le da el profesorado a que los estudiantes se sitúen en su contexto social, fomentando la responsabilidad, la capacidad crítica y la conciencia social:

Porque queremos formar a alumnos críticos y responsables con la sociedad en la que viven (CRA10).

El cuarto motivo, la *mejora de la convivencia*, se centra en la atención a la diversidad, el respeto a los demás, la igualdad y la no discriminación. Es una categoría con poca densidad de registros (9,09 % de los registros totales), pero con un gran sentido en la ECG:

Porque promueve la solidaridad, la interculturalidad y el respeto hacia los demás (CPEIP63).

El último motivo que enuncian los centros educativos es la *participación activa* en relación con experiencias directas y con la acción en el medio. Se hace alusión a la necesidad de que el alumnado sienta que puede actuar para mejorar lo existente. Se vincula la educación con la búsqueda de vivencias personales, que permitan al alumnado mejorar su entorno social:

Que los alumnos vean que está en sus manos colaborar (C26).

Por otra parte, la dimensión *INICIATIVAS Y PROPUESTAS*, con un índice bajo de respuestas (un 5,2 % en ambas categorías), muestra diversidad de comportamientos. Los datos obtenidos hacen referencia a *conductas proactivas* de docentes y claustros comprometidos con la ECG:

El claustro decide las actividades que potencien la sensibilización de nuestro alumnado [...] (CRA30).

En la categoría *conductas reactivas*, el profesorado pone de relieve que las acciones de ECG que se llevan a cabo son respuestas a propuestas externas que, en ese momento, conectan con una necesidad de aula o centro. En ocasiones, se mantienen estas propuestas porque son acciones de cursos escolares anteriores. Desde un centro de Educación Primaria explican cómo

en años anteriores sí que trabajamos en coordinación con una ONG el tema de medio ambiente que nos propusieron (CPEIP70).

3.3. Aspectos para la mejora y nuevos retos

Las propuestas de los docentes para el desarrollo de la ECG se han categorizado en relación con cinco aspectos de mejora (figura 4): *docentes, comunidad educativa, metodología, agentes externos al centro y administración educativa*.

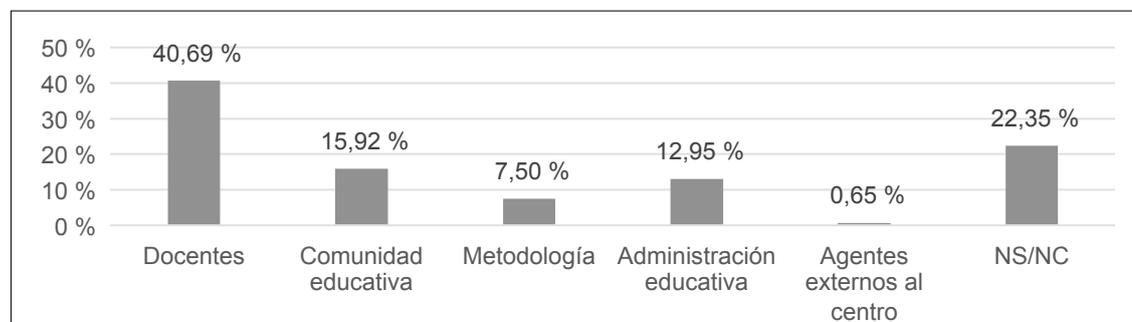


Figura 4
Porcentaje por categorías de los aspectos de mejora para favorecer la ECG

Docentes

En los registros que dan sentido a la categoría de mejora docente, destaca la importancia de planificar y sistematizar proyectos a largo plazo e incluir la ECG en el PEC y en la Programación General Anual (PGA):

Plantearlo como un objetivo de centro y de curso tanto en el PEC como en la PGA anual (CPEIP2).

Además, se reclama una mayor coordinación e implicación del claustro, así como la sensibilización y formación del profesorado ante temas sociales. Desde un centro de EP reclaman que

resulta difícil coordinarse, hay mucha carga de trabajo. ¿Cuándo nos coordinamos? Pues fuera de nuestro horario, lo cual implica una carga... (CPEIP69).

La información que alimenta la categoría de *comunidad educativa*, con un alto porcentaje de respuestas, refleja la consideración que dan los docentes a la necesidad de implicación y coordinación de toda la comunidad educativa, así como a la posibilidad de visualización de experiencias de ECG en dicha comunidad:

Implicar a más personas, a toda la Comunidad Educativa (IES12).

Metodología

La mejora en la práctica de las metodologías didácticas da sentido a otra de las categorías. En esta categoría, se hace especial referencia a la participación activa del alumnado y a la consideración de este como sujeto activo, en conexión con la actualidad de la ECG:

Aumentar el número y la variedad de acciones de movilización y compromiso locales para que los niños puedan vivir las consecuencias de nuestro comportamiento y puedan llegar a sentir la necesidad de establecer compromisos relacionados con el desarrollo (CPEIP65).

Por otro lado, los docentes destacan la importancia de vincular la ECG con los intereses del alumnado:

Partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado (CPEIP52).

El aumento de las actividades de ECG a lo largo del curso es otro de los aspectos que el profesorado manifiesta que se podría mejorar:

Más actividades a lo largo del curso (CRA53).

De manera general, se considera que, para mejorar la ECG, sería conveniente introducir cambios en la *metodología didáctica*:

Desarrollar un proyecto de trabajo más global que incluye la ED y dejar un poco más al lado los libros de texto (CPEIP54).

Agentes externos

Los *agentes externos* se revelan como necesarios en el desarrollo de la ECG en los centros educativos. Se refleja la necesidad de colaboración de la institución docente y del profesorado con el resto de los agentes del entorno y de la comunidad educativa:

Recibir propuestas, materiales, colaboración de agentes externos al centro (CPEIP44).

Administración educativa

Finalmente, los docentes reclaman a la *administración educativa* mayor dotación de docentes y medios, así como estabilidad en la plantilla y ayudas de las instituciones:

El principal problema con el que contamos es la falta de medios, sobre todo de personal (CPEIP6).

Hay que destacar que, tanto en Educación Primaria como en Secundaria (figura 5), los aspectos de mejora más señalados han sido los relativos a la mejora del desempeño de la función docente y a la necesidad de implicación, visibilidad y participación de la comunidad educativa en ECG. En una segunda instancia, cobran relevancia la necesidad de cambios en la metodología y el apoyo de la administración aunque, en este caso, las metodologías se consideran más relevantes en Educación Primaria y el papel de la administración en Educación Secundaria. Se ha de destacar, finalmente, que los agentes externos solo se han incluido como mejora en Educación Primaria, siendo relevante la ausencia de este aspecto de mejora en los centros de Educación Secundaria.

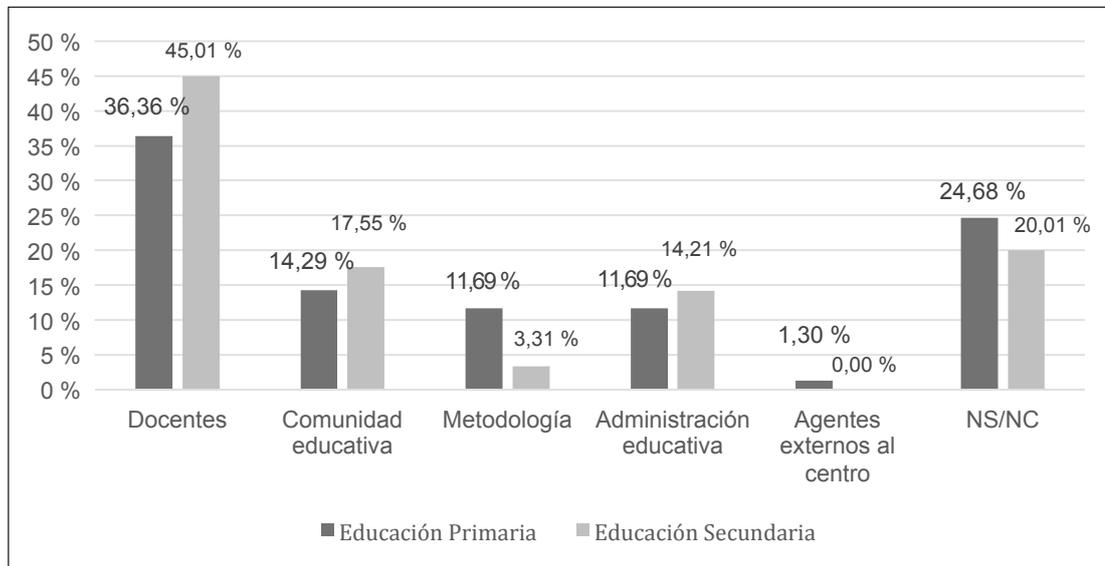


Figura 5
Comparativa entre Educación Primaria y Secundaria sobre los aspectos de mejora en porcentajes

4 Discusión

Los datos obtenidos permiten reflexionar sobre el sentido y significado que tiene la ECG en el profesorado de la provincia de Zaragoza. Las categorías resultantes muestran el interés por una acción educativa desde un enfoque de ciudadanía global, articulada a través del diálogo (Luria 1979, Vigotski 1996), desarrollada en comunidad (Freire 1970) y en red (Boni-Aristizábal *et al.* 2012, Sales Ciges 2012, Jover 2014). Desde este enfoque, los docentes plantean que la Educación para la Ciudadanía Global es importante que se desarrolle en el horario escolar y que sea un proceso transversal, frente a relegar la ECG como materia de una asignatura o materia en concreto.

Una gran parte de los centros educativos hacen referencia a un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo de valores y actitudes para la formación integral de las personas (López *et al.* 2010, Celorio Díaz 2013, Jover 2014, Thornberg y Oguz 2016, Clifford 2017, Contreras y Aceituno 2017, Kopish 2017), abogando por una educación basada en la igualdad, respeto y tolerancia (Mesa 2014b, Rossini y Peiró-i-Gregòri 2015).

Los equipos docentes de los centros educativos que consideran la sensibilización y la educación en valores como ejes que favorecen el compromiso social y personal, la solidaridad y la justicia (Freire 1970, Sales Ciges 2012, Reichert y Torney-Purta 2018) aluden a la ECG como una práctica democrática de responsabilidad social, que requiere favorecer la participación y la conciencia crítica y social. Estudios recientes corroboran esta

idea de incorporar la ECG en los planteamientos curriculares y metodológicos (Ibrahim 2005, Clifford y Montgomery 2014, Pugliese 2015, Blasco-Serrano *et al.* 2018, Kraska *et al.* 2018, Salinas Valdés y Oller Freixa 2018).

El desarrollo del Proyecto Educativo de Centro se concreta en una forma de «pensar cómo», en un modelo de valores y principios que orientan la acción educativa y que consideran que no es suficiente ofrecer contenidos, sino que es fundamental formar en valores a ciudadanos críticos en correspondencia con y para una sociedad solidaria y justa (Santos Guerra 2000, Contreras y Aceituno 2017, García Gómez 2018). Así, en consonancia con los postulados de Argibay *et al.* (2009) y de Carrasco *et al.* (2015), los equipos educativos de los centros educativos entienden trabajar la convivencia en los centros y en las aulas, como un aspecto que fortalece la democracia y las estructuras de participación, y favorece una ciudadanía global. En el mismo sentido, los estudios de Carbajal Padilla (2013), de Grant (en prensa) y de Carrasco *et al.* (2015) muestran que las experiencias de colaboración y convivencia democrática propician el empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes, tanto desde asignaturas o materias concretas como desde las metodologías y prácticas pedagógicas ejercidas de manera transversal por los docentes.

La participación activa es una categoría que adquiere relevancia por su consonancia con el paradigma transformador. Las vivencias y la experiencia directa del alumnado con la realidad se consideran claves en la Educación para la Ciudadanía Global (López Fuentes *et al.* 2010, Mata-Benito *et al.* 2013, Ballesteros-Velázquez *et al.* 2014). Desde este planteamiento, los datos apoyan la necesidad de construir alianzas entre los intereses del alumnado y la realidad social (Boni-Aristizábal *et al.* 2012, Booth *et al.* 2015, Pineda-Alfonso 2015, Salinas Valdés *et al.* 2016). En la misma línea, las investigaciones de Gil-Jaurena *et al.* (2016), y de Salinas Valdés y Oller Freixa (2018), argumentan la necesidad de implicar a los estudiantes, propiciar su participación activa y darles voz para que puedan tomar sus propias decisiones, en función de sus propios intereses. Yendo un paso más allá, García Gómez (2018) y Biesta (2016) abogan por escuelas donde se practique activamente la democracia, en las que, a través de la organización escolar y el currículo, el alumnado pueda educarse en ser ciudadanos democráticos, con una orientación hacia los intereses colectivos y el bien común.

Además, los centros educativos destacan que el desarrollo de la ECG en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende, en ocasiones, de que determinados docentes tomen la iniciativa para ello (Keating 2016). Esta iniciativa puede ser de carácter proactivo o reactivo. El carácter proactivo está ligado a una educación para la transformación, comprometida y crítica, de acuerdo con un modelo educativo más humanista, centrado en las teorías so-

cioconstructivistas y en la perspectiva crítica (McLaren 2005), con un componente moral y ético (Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa 2016). Sin embargo, el desarrollo de la educación para la ciudadanía, desde una perspectiva de reacción, busca dar respuesta a las necesidades o, en ocasiones, mantener lo existente. Esta opción, de acuerdo con Martínez Scott *et al.* (2012), muestra la resistencia de un sector del profesorado a planteamientos educativos hacia la formación de ciudadanos reflexivos, participativos, comprometidos y críticos, en el marco de un proceso global, experiencial, interdisciplinar y continuo.

En este mismo sentido, tal y como indican los estudios de Marco Stiefel (2003), Robert Bringle (2017), Michael A. Kopish (2017) y Suyapa Martínez-Scott *et al.* (en prensa), parece necesario trabajar de manera planificada y sistemática, implicando a toda la comunidad educativa (Epstein 2001, Sales Ciges 2012, Guo 2014): profesorado, alumnado, familias, ONG (Ribeiro *et al.* 2012), agentes educativos implicados y los diferentes contextos sociales (Sánchez *et al.* 2017). Tal y como muestran los estudios de Mata-Benito *et al.* (2013), de Benedicto (2016) y de Carrica-Ochoa y Bernal-Martínez-de-Soria (en prensa), los docentes consideran que esta planificación, que debe incluir una participación y coordinación con toda la comunidad educativa, podría mejorar a su vez el PEC.

Aunque la formación, tal y como afirman estudios anteriores, se considera importante (Ávila Francés 2016, Ruiz-Corbella y García-Blanco 2016, Estelles y Romero 2018), se observa que el hecho de planificar a largo plazo y sistematizar las acciones de forma coordinada resulta esencial para los centros. Esta afirmación se sustenta también en estudios en los que se considera la planificación como un requisito para la instauración, efectividad y relevancia social de los cambios en los centros, para que sean sostenibles, favorezcan la permanencia de las buenas prácticas educativas, así como la mejora de la relación entre cambio educativo y social (Rodríguez-Gómez y Gairín Sallán 2015, Ibarrola García y Artuch Garde 2016, Rayo 2018).

Sería interesante que los centros se orientaran en todas estas direcciones, para que la ECG sea una experiencia que mejore la realidad educativa y social. De acuerdo con la bibliografía científica, el reto consiste en incluir en la práctica educativa una metodología más participativa, de acción y centrada en el alumnado (Ortega Carpio 2008, Martínez Scott *et al.* 2012, Ávila Francés 2016, Bernal Martínez de Soria y Carrica Ochoa 2016, Boni 2017).

En el ámbito de la Administración, se plantea la importancia de que exista mayor dotación de docentes y medios. Estos resultados entran en consonancia con las investigaciones de Torney-Purta y Amadeo (2004) y Keating (2016), que consideran el aumento de los recursos, tanto materiales como humanos, como uno de los aspectos que mejorar. Sin embargo, en los últimos años, los recortes han

ocasionado límites en los centros (Bernal y Lorenzo 2012), que redundan en las acciones de ECG. Es interesante observar cómo estas son consideradas al mismo nivel que la sensibilidad y la apuesta coordinada entre docentes y comunidad educativa, tal y como afirma Epstein (2001).

Si, a la falta de dotación, se le suma la inestabilidad de la plantilla, los cambios normativos y la falta de ayudas institucionales, las actuaciones de ECG en los centros educativos dependen, en mayor medida, de acciones individuales del profesorado. De ahí la importancia que adquieren los claustros «como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la ciudadanía global» (Boni-Aristizábal *et al.* 2012, p. 77).

Empezar a integrar las diferentes motivaciones en los centros educativos y en la formación de los docentes (Ávila Francés 2016, Ruiz-Corbella y García-Blanco 2016, Martínez *et al.* 2017) es un reto para que la ECG sea un hecho.

5 Conclusiones

En un escenario social complejo en el que convive la diversidad cultural con corrientes sociopolíticas nacionales, los docentes ven la necesidad de una educación para la formación global e integral de las personas, para el desarrollo de valores de compromiso social y ciudadano, de solidaridad, de pensamiento crítico, de igualdad y de justicia. Los centros educativos se orientan hacia una educación para la ciudadanía a través de las dimensiones de formación y sensibilización, dando menos énfasis a la investigación y a la participación activa, lo que revela la necesidad de un cambio de enfoque educativo, en consonancia con los paradigmas actuales de transformación. Estos paradigmas están orientados a la inclusión y equidad social, donde lo local y global forman parte del bien común (Unesco/Bie 2008, Unesco 2016, Echeita 2017).

Destaca la vinculación de una visión de la educación como una acción transformadora, comprometida y crítica con una actitud proactiva por parte del profesorado.

El proyecto de centro pasa a ser el eje que articula el modelo educativo que seguir, desde una planificación cuidada y sistemática, que respete la diversidad, integre a toda la comunidad educativa y favorezca su participación activa.

La Administración educativa adquiere, asimismo, un papel importante en el desarrollo de la ECG, tal y como apuntan los estudios de Clifford y Montgomery (2014) y Boni (2017). En este caso, se reclama una mayor dotación de recursos materiales y humanos, así como el incremento de la estabilidad del profesorado, de manera que este pueda realizar una planificación eficiente y sostenible a

medio y largo plazo, que permita instaurar y consolidar las buenas prácticas de ECG en los centros educativos.

Diseñar acciones y estimular la generación de nuevos proyectos e ideas que fomenten la participación de las familias y las entidades del entorno en los centros educativos para el intercambio de buenas prácticas y experiencias podría ser un reto importante de futuro que abra nuevas posibilidades.

6 Agradecimientos

A todos los docentes de los centros educativos de la provincia de Zaragoza que han participado y colaborado en este diagnóstico.

7 Financiación

Este estudio forma parte del Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la Provincia de Zaragoza (Fase 1), realizado a través de un Convenio entre la Diputación Provincial de Zaragoza, la Universidad de Zaragoza y la Federación Aragonesa de Solidaridad.

8 Referencias bibliográficas

- AACU, ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES & UNIVERSITIES. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (2012), acceso 14 de noviembre de 2018.
- ALVIAR-MARTIN T, BAILDON M (2016). Context and curriculum in two global cities: A study of discourses of citizenship in Hong Kong and Singapore. *Education policy analysis archives* 24:58.
- ARGIBAY M, CELORIO G, CELORIO JJ (2009). Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos. Hegoa, Bilbao.
- ÁVILA FRANCÉS M (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación* 14(20):153-175.
- BALLESTEROS-VELÁZQUEZ B, MATA-BENITO P, VALDERRAMA CE (2014). Ciudadanía sin escuela. Límites y posibilidades del aprendizaje ciudadano. *Revista de educación inclusiva* 7(2):53-68.
- BARBA JJ, RODRÍGUEZ-HOYOS C (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(15,2):17-24.
- BEACH D (2010). Neoliberal Restructuring in Education and Health Professions in Europe Questions of Global Class and Gender. *Current Sociology* 58(4):551-569.
- BENEDICTO J (2016). La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14(2):925-938.

- BENEDICTO J, MORÁN ML (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Injuve, Madrid.
- BERNAL JL, LORENZO J (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 16(3):103-131.
- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA A, CARRICA OCHOA S (2016). Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria. Revista española de pedagogía: 499-515.
- BIESTA G (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. Foro de Educación 14(20):21-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>, acceso 3 de junio de 2018.
- BLASCO-SERRANO AC, LACRUZ JL, SARSA J (2018). Percepción de los estudiantes al «invertir la clase» mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. RED. Revista de Educación a Distancia (57). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6>, acceso 30 de abril de 2018.
- BONI A (2017). From practice to policy: reflections from the participatory process to design a development education strategy in Valencia (SPAIN). Policy & Practice: A Development Education Review (25):109-211.
- BONI ARISTIZÁBAL A (2011). Educación para la Ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. Revista Española de Educación Comparada 17:65-86.
- BONI-ARISTIZÁBAL A, HOFMANN-PINILLA A, SOW-PAINO J (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. ESE-Estudios sobre Educación 23:63-81.
- BOOTH T, SIMÓN C, SANDOVAL M, ECHEITA G, MUÑOZ Y (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 13(3):5-19.
- BRINGLE R (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. Michigan Journal of Community Service Learning, 24(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0024.105>, acceso 22 de octubre de 2018.
- BRIONES G (1996). Metodología de la investigación. La encuesta social. Módulos de investigación social. Uniminuto, Icfes, Bogotá.
- CARBAJAL PADILLA P (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 6(2):13-35.
- CARRASCO C, ALARCÓN R, TRIANES M (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de Educación Primaria. Revista de Psicodidáctica 20(2):56-62. https://www.reus.cat/sites/reus/files/160505_clima_social_violencia_percibida_....pdf, acceso 2 de agosto de 2018.
- CARRICA-OCHOA S, BERNAL-MARTÍNEZ-DE-SORIA A (en prensa). The current framework of Development Education in Spain: achievements and challenges. Iberoamerican Journal of Development Studies.
- CELORIO DÍAZ JJ (2013). Educación para el desarrollo: educar en y para la cooperación y la solidaridad. Contextos Educativos. Revista de Educación (3):17-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.462>, acceso 24 de marzo de 2018.
- CHICHARRO A (2017). Coherencia de Políticas para el Desarrollo en la Unión Europea. Iberoamerican Journal of Development Studies 6(1):4-25.
- CLIFFORD J (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? Journal of Higher Education Outreach and Engagement 21(4): 1-13.
- CLIFFORD V, MONTGOMERY C (2014). Challenging Conceptions of Western Higher Education and Promoting Graduates as Global Citizens. Higher Education Quarterly 68(1):28-45.

- CONTRERAS D, ACEITUNO D (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school-university collaborative action research project. 7th International Conference on Intercultural Education «Education, Health and ICT for a Transcultural World». EDUHEM 2016. 15-17 de junio de 2016:237-241. Almería. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300356>, acceso 20 de mayo de 2018.
- CRESWELL JW, MILLER DL (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice* 39 (3):124-130. DOI: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2, acceso 4 de junio de 2018.
- DE LA CALLE MJ, RODRÍGUEZ M, RUIZ E, TORREGO L (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. Gedepaz. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- DE PAZ ABRIL D (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*, 1. Oxfam Intermón, Barcelona.
- DECLARACIÓN DE INCHEON (2015). *Educación 2030*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>, acceso 3 de diciembre de 2017.
- DYSON A (2010). Developing inclusive schools: three perspectives from England. *DDS-Die Deutsche Schule* 102 (2):1-13.
- ECHETA G (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* 46:17-24.
- EPSTEIN JL (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder CO.
- ESCUADERO J, MESA M (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz, Madrid.
- ESTELLES M, ROMERO J (2018). Tacit assumptions of citizenship education: A case study in Spanish initial teacher education. *Education, Citizenship and Social Justice*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197918771336>, acceso 22 de octubre de 2018.
- FREIRE P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- GARCÍA GÓMEZ T (2018) Bases del derecho a la Educación: la justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (Riejs)* 7(1):159-175.
- GARCÍA RAMOS JM, DE LA CALLE MALDONADO C, VALBUENA MARTÍNEZ MC, DE DIOS ALIJA T (2016). Hacia la validación del constructo «responsabilidad social del estudiante universitario» (RSEU). Bordón. *Revista de pedagogía* 68(3): 41-58.
- GIL-JAURENA I, BALLESTEROS B, MATA P (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. *Aprendizajes desde la investigación*. *Foro de Educación* 14(20):283-303. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>, acceso 3 de junio de 2018.
- GODWIN N (1997). Education for Development' a framework for global citizenship. *The Development Education Journal* 7:15-18.
- GÓMEZ GONZÁLEZ FJ, DOMENECH LLORENTE E, CARRACEDO BUSTAMANTE M (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(15,2):37-46.
- GRANT C (en prensa). Developing global citizenship in tertiary performing arts students through short-term mobility programs. *International Journal for Education and the Arts*.
- GUO L (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education* (4)1.
- IBAROLA GARCÍA S, ARTUCH GARDE R (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de educación* (19):105-120.
- IBRAHIM T (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education* 35(2):177-194.
- JOVER D (2014). El poder de la educación para transformar la sociedad. En: Pastoriza Rozas JL. *Educación para a ciudadanía global: Experiencias, herramientas e discursos para o cambio social*: 122-133. Fundación Isla Couto.

- KEATING A (2016). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play? *Foro de Educación* 14(20):35-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.004>, acceso 3 de junio de 2018.
- KOPISH MA (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies* 7(2): 20-59.
- KNOWLES RT (2017). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory & Research in Social Education* 191(1):1-42.
- KRASKA M, BOURND, BLUM N (2018). From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education. En: Davies JP, Pachler N. *Teaching and learning in higher education: perspectives from UCL*. UCL Institute of Education Press 85-98. Londres.
- LÓPEZ FUENTES R, SALMERÓN VÍLCHEZ P, SALMERÓN VÍLCHEZ C (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. *Revista Educación inclusiva* 3(2):29-46.
- LURIA A (1979). Lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas. *Infancia y Aprendizaje* 2(5):56-62.
- MARCO STIEFEL B (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación (extra)*: 339-358.
- MARTÍNEZ I, SÁNCHEZ GARCÍA B, GONZÁLEZ D (2017). What Do the Teaching Staff in Three Secondary Schools with ISO 9001/2008 Certification Think about the Quality of Diversity Improvement Plans. 7th International Conference on Intercultural Education «Education, Health and ICT for a Transcultural World», EDUHEM 2016. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 237 (2017) 237-241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.069>, acceso 31 de julio de 2018.
- MARTÍNEZ-OSÉS PJ, GIL-PAYNO ML (2017). El índice de Coherencia de Políticas para el Desarrollo: midiendo la Agenda 2030 desde la Coherencia de Políticas para el Desarrollo. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 6(1):102-127.
- MARTÍNEZ SCOTT S, GEA FERNÁNDEZ JM, BARBA JJ (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(15,2):25-36.
- MARTÍNEZ-SCOTT S, MONJAS-AGUADO R, TORREGO EGIDO L (2018). Development Education in European Rural Areas: The Work Done by NGOs. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, forthcoming. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.367, acceso 30 de octubre de 2018.
- MATA-BENITO P, BALLESTEROS-VELÁZQUEZ B, PADILLA-CARMONA MT (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje/Participative and transformational citizenship: analysis of discourses and learning proposals/Citoyenneté participative et pour la transformation: analyses des discours et propositions d'apprentissage. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25(2):49. <https://search.proquest.com/docview/1516044903?pq-origsite=gscholar>, acceso 10 de junio de 2017.
- MCLAREN P (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, Madrid.
- MESA M (2014a). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias-diálogos educativos para a transformação social* 1(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>, acceso 8 de septiembre de 2017.
- MESA M (2014b). La educación para la ciudadanía global en el contexto actual. En: Pastoriza Rozas JL. *Educación para a cidadanía global: Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*: 103-109. Fundación Isla Couto. http://fundacionislacouto.org/wp-content/uploads/2014/09/Educacion-para-a-cidadan%C3%ADa-global_FundacionIslaCouto_2014.pdf, acceso 15 de mayo de 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Plan de Acción para la Educación para el Desarrollo en 2010-2011*. Ministerio de Educación, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación mejorada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Lomce).
- MONTENEGRO R (2013). Del pensar domesticado al pensar emancipado: Notas sobre la transformación del trabajo intelectual en América Latina. *Andamios* 10 (21):279-301. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000100013, acceso 8 de enero de 2017.
- OCUVA. OBSERVATORIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2017). Diagnóstico de la Educación para el desarrollo en las zonas rurales del proyecto rural DEAR AGENDA-EYD 2015. Diputación Provincial de Valladolid/Universidad de Valladolid, Valladolid.
- ONU, ASAMBLEA GENERAL (2015). 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25/12/2015. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf, acceso 1 de diciembre de 2017.
- ORTEGA CARPIO ML (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano* 7:15-23.
- PASCUAL RECALDE M (2015). Escuelas solidarias: una apuesta por la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en Navarra. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 8:61-76.
- PINEDA-ALFONSO JA (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa* 33(2):353-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>, acceso 3 de junio de 2018.
- PUGLIESE GD (2015). Preparing students for citizenship in a global society: A case study. Ann Arbor, Southern Connecticut State University.
- RAYO JP (2018). Formándonos para transformarnos, transformándonos para incidir. *Padres y maestros* 374:64-69. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.010>, acceso 16 de junio de 2018.
- REICHERT F, TORNEY-PURTA J (2018). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education* 77:112-115 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>, acceso 7 de octubre de 2018.
- RIBEIRO AB, RODRIGUES M, CAETANO A, PAIS S, MENEZES I (2012). Promoting Active Citizens?: The Critical Vision of NGOs over Citizenship Education as an Educational Priority across Europe. *International Journal of Progressive Education* 8 (3):32-47. <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf>, acceso 17 de enero de 2018.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ D, GAIRÍN SALLÁN J (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación* 24(46):73-90.
- RODRÍGUEZ-HOYOS C, CALVO SALVADOR A, FERNÁNDEZ-DÍAZ EM (2012). La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. Reifop. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(15,2):111-122.
- ROSSINI V, PEIRÓ-I-GREGÒRI S (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. Reifop. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3):113-125.
- RUIZ-CORBELLA M, GARCÍA-BLANCO M (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación* 14(20):177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>, acceso 3 de junio de 2018.
- RUIZ-VARONA JM, CELORIO G (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. Reifop. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(15,2):79-88.
- SALES CIGES A (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva* 5(1):51-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/221>, acceso 18 de junio de 2018.

- SALINAS VALDÉS JJ, OLLER FREIXA M (2018). ¿Qué es la democracia? Ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión. En: López Torres E, García Ruiz CR, Sánchez Agustí M. Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales. Ediciones Universidad de Valladolid.
- SALINAS VALDÉS JJ, OLLER FREIXA M, MUÑOZ LABRAÑA C (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro educacional* (27):141-161.
- SÁNCHEZ IM, LUPIÓN BG, GONZÁLEZ DG (2017). What Do the Teaching Staff in Three Secondary Schools with ISO 9001/2008 Certification Think about the Quality of Diversity improvement Plans? 7th International Conference on Intercultural Education «Education, Health and ICT for a Transcultural World». *Eduhem* 2016, 15-17 de junio de 2016 237:237-241. Almería.
- SANCHO JM, HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ F, RIVERA PJ (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (Relatec)* 15(2):25-37.
- SANTOS GUERRA MA (2000). *La escuela que aprende*. Morata, Madrid.
- SIMONS H (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata, Madrid.
- SOLER JR (2002). Retos de la gestión escolar. *Educación (extra)*:227-232.
- THORNBERG R, OGUZ E (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education* 55:110-121.
- TICHNOR-WAGNER A, PARKHOUSE H, GLAZIER J, CAIN JM (2016). Expanding Approaches to Teaching for Diversity and Justice in K-12 Education: Fostering Global Citizenship across the Content Areas. *Education Policy Analysis Archives*: 24 y 59.
- TORNEY-PURTA J, AMADEO J (2004). Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros. Organización de Estados Americanos (OEA). Unidad de Desarrollo Social y de Educación, Washington, DC. http://terpconnect.umd.edu/~jtpurta/Original%20Documents/OAScivic_education_spanish.pdf, acceso 20 de mayo de 2018.
- UNESCO (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>, acceso 21/04/2018.
- UNESCO/BIE (2008). Informe de la 48 Conferencia Internacional. La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf, acceso 21 de abril de 2018.
- VIGO B, DIESTE B, THURSTON A (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(1):1-14.
- VIGOTSKI LS (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- VILA E (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación* 339:903-920. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_39.pdf, acceso 15 de abril de 2018.
- WANG C, HOFFMAN DM (2016). Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education policy analysis archives* 24:56.