LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL ESPAÑOL

MOVIMIENTO POR LA
EDUCACIÓN TRANSFORMADORA
Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

INFORME FINAL

Investigación realizada en el marco del convenio Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Grupo de investigación Terceira Xeración

FINANCIADO POR:
MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA Y COOPERACIÓN
aecid Cooperación Española

Retos y oportunidades para el cumplimiento de la meta 4.7

EQUIPO REDACTOR:

Silvana Longueira Matos (Coord.)

Esther Olveira Olveira

Antonio Rodríguez Martínez

Tamara Valladares de Vera

Álvaro Dosil Rosende

Santiago de Compostela, 20 de marzo de 2021

FINANCIADO POR:

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 10

I.1. Presentación y estructura del informe 11

I.2. Punto de partida 12

I.3. Planificación de la investigación 14

I.3.a. Problema de investigación 14

I.3.b. Preguntas de la investigación 15

I.3.c. Objetivos 15

I.3.e. Diseño de la investigación 16

I.3.f. Pertinencia y relevancia 20

I.3.g. Consideraciones éticas y condiciones de la investigación 20

I.4. Proceso de recopilación y análisis de la información 22

I.4.a. Centros Educativos 24

I.4.b. Diseño Curricular Base 28

I.4.c. Formación permanente del profesorado e innovación educativa 29

I.4.d. Formación inicial del profesorado: Universidades 31

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA 35

II.1. Centros educativos 36

II.1.a. Perfil del profesorado 36

II.1.b. Características del centro educativo donde imparten docencia 36

II.1.c. Relación con entidades externas 38

II.1.d. Actividades 39
II.1.e. Sobre el currículo 42
II.1.f. Sobre la emergencia sanitaria 49
II.1.g. Otras consideraciones 49
II.2. Currículo prescriptivo 51
II.2.a. Marco de referencia para la revisión normativa 51
II.2.b. Análisis de resultados 53
II.3. Formación permanente del profesorado 59
II.3.a. Marco de referencia 59
II.3.b La formación permanente en cada territorio 62
II.3.c. Análisis de la información obtenida 65
II.4. La ETCG en la formación inicial docente 69
II.4.a. Revisión de los planes de estudios 69
II.4.b. Experiencias docentes en las aulas universitarias 75
II.4.c. Aportaciones de las unidades de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) 87
II.4.e. Percepción del alumnado universitario 91
III. CONCLUSIONES 108
VI. RECOMENDACIONES 114
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 119
I. ANEXO Distribución centros participantes por CCAA 124
II. ANEXO Guión entrevista profesorado centros 132
III. ANEXO Guión entrevista miembros del equipo directivo 137
IV. ANEXO Normativa de Educación. Desarrollo curricular 142

V. ANEXO Competencias, objetivos, materias, indicadores de EP 153

VI. ANEXO Competencias, objetivos, materias, indicadores de ESO 173

VII. ANEXO Resultados de la revisión normativa 188

VIII. ANEXO Guión entrevista Servicios de Educación 203

IX. ANEXO Guión entrevista SGCTI 208

X. ANEXO Criterios de análisis planes de estudios 212

XI. ANEXO Síntesis materias Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria 214

XII. ANEXO Síntesis materias MÁster de Profesorado de Educación Secundaria 245

XIII. ANEXO Guión entrevista profesorado de universidad 307

XIV. ANEXO Guión entrevista profesionales de las unidades de cooperación 311

XV. ANEXO Participantes de Universidades y Administraciones educativas 316

XVI. ANEXO Cuestionario. Alumnado universitario 325

XVII. ANEXO Síntesis actividades por centro 337

XVIII. ANEXO Análisis de casos formación permanente 372

ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
Ap.	Aprendizaje
Bac	Bachillerato
CAES	Centros de Acción Educativa Singular
CAP	Centros de Apoyo al Profesorado
CCAA	Comunidad Autónoma
CEFIRE	Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos
CEP	Centros de Profesorado
CFA	Centro de Formación Ambiental
CFIE	Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa
CFPE	Ciclo Formación Profesional Especial
CFPI	Centro de Formación del Profesorado en Idiomas
CPR	Centros de Profesores y Recursos
CqAE	Centros que Aprenden Enseñando
CRFPTIC	Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC
CRIF	Centro Regional de Innovación y Formación
CROL	Centro de Recursos On Line
CRP	Centro de Recursos Pedagógicos
CSFP	Centro Superior de Formación del Profesorado
CTIF	Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
E/A	Enseñanza-Aprendizaje

EA	Educación Ambiental
ECG	Educación para la Ciudadanía Global
ECTS	European Credit Transfer System
EI	Educación Infantil
EIE	Empresa e Iniciativa Emprendedora
EP	Educación Primaria
EpD	Educación para el Desarrollo
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ETCG	Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global
F.	Formación
FAS	Fundació Autònoma Solidària
FOL	Formación y Orientación Laboral
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional Básica
FPGM	Formación Profesional de Grado Medio
FPGS	Formación Profesional de Grado Superior
GENE	Global Education Network Europe
GITeXe	Grupo de Investigación Terceira Xeración
H.	Horas
INJUVE	Instituto de Juventud de España
LCID	Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación

MOOC	Massive Open Online Courses
NOOC	Nano Open Online Courses
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAS	Personal de Administración y Servicios
PDI	Personal Docente e Investigador
PISA	Programme for International Student Assessment
PMAR	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento
rediE	Redb Española de Información sobre Educación
TFG	Trabajo Fin de Grado
TFM	Trabajo Fin de Máster
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UM	Universidad de Murcia
UMA	Universidad de Málaga
UNAVARRA	Universidad Pública de Navarra
UNEX	Universidad de Extremadura
UPE	Unidad de Programas Educativos
UPV/EHU	Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
USC	Universidade de Santiago de Compostela
UV	Universidad de Valencia
UVA	Universidad de Valladolid

I. INTRODUCCIÓN

I.1. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DEL INFORME

Este documento se corresponde con el Informe Final de la una investigación realizada dentro de la planificación del proyecto **Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS** liderado por Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón en el marco de un convenio aprobado y financiado por la AECID (2018-2021)[1].

Se trata de un trabajo externo que ha sido solicitado al Grupo de Investigación Terceira Xeración (GITeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

El trabajo ha estado apoyado en todo el proceso por un Grupo Motor, compuesto por representantes de las cuatro entidades promotoras y por representantes del grupo de investigación. El proceso ha sido supervisado por un Grupo Estratégico, conformado por Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón.

La información se estructura en tres bloques fundamentales. El primero aborda la planificación de la investigación y la formulación metodológica. El segundo contiene los resultados de la recogida de información en los diferentes sectores de análisis del estudio. La tercera aglutina las conclusiones y algunas recomendaciones preliminares.

Por último, se incluyen los anexos que complementan el contenido del documento.

1 Resolución de la Presidencia de la AECID para el Desarrollo, 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

I.2. PUNTO DE PARTIDA

Desde el punto de vista del desarrollo administrativo, resulta significativo recordar que en 2007 se aprueba la Estrategia de Educación para el Desarrollo (EpD) de la Cooperación Española donde se define la EpD como un 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. (Ortega, 2007, p. 12)

Como rasgos de la ED, se señala que debe ser una educación global, integral, basada en mostrar los problemas y sus causas, y en valores para sensibilizar, formar y concientizar (Ib. cit, p. 20). La Estrategia se aprueba en el marco de la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID)[2] y el Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008)[3].

El V Plan Director (2018-2021), aborda el fortalecimiento de la ED, entendiéndola como un proceso de transformación social a medio y largo plazo, que implica a múltiples actores y que tiene diferentes ámbitos de actuación: "formal, que conduce a una titulación; no formal, ofrecida por organismos e instituciones no oficiales de los sistemas educativos; o informal, a través de los medios de comunicación social" (MAEC, 2018, p. 57). El texto, además, hace referencia a la coordinación con las CCAA, tanto a nivel de su acción pública en educación, como en la dinamización, ejecución y financiación de actividades de ED y demás actores implicados en la materia (Longueira, 2018, UDC).

Sin embargo, no es posible entender la idiosincrasia de la investigación sin singularizar la sólida trayectoria de las cuatro entidades que forman parte del convenio matriz que concibe esta investigación como una herramienta para mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de las acciones de ETCG en la educación general y como generador de nuevas estrategias que mejoren la intervención y lleguen a generalizar la ETCG en este ámbito.

Este interés no es nuevo. Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón cuentan con una consolidada trayectoria conjunta de la que resulta el **Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global**[4].

2 El documento puede consultarse en https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-16303-consolidado.pdf

3 El documento puede consultarse en https://www.aecid.es/Centro- Documentacion/Documentos/Planificación/Plan_Director0508_Esp.pdf

4 El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global impulsa el intercambio y aprendizaje conjunto para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Se dirige, preferentemente, a centros educativos y profesorado, fomentando experiencias educativas de ciudadaníaglobal que permitan la creación de un movimiento más amplio, que les vincule más allá de sus aulas y escuelas con la realidad global y con la búsqueda del bien común. Está promovido por InteRed, Entreculturas,Oxfam Intermón y Alboan junto a las redes de profesorado y centros educativos que acompañan. Más información en http://www.educaciontransformadoraglobal.org/

Uno de los productos más recientes de esta colaboración es el documento **Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar**[5], un elemento de referencia para esta investigación, al igual que las redes de docentes y de centros de las cuatro entidades: Red de educadores y educadoras de Alboan para la solidaridad-Edukalboan; Red Solidaria de Docentes acompañada por entreculturas; Red Transforma de Centros Educativos para el Desarrollo y la Ciudadanía Global acompañada por InteRed; Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global, acompañada por Oxfam Intermón.

El Movimiento define la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global como «un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global» que se construye desde los siguientes principios (Oliveros, 2018, p. 11-12):

- Educación reflexiva y crítica
- Educación orientada a la acción
- Educación como proceso
- Educación para la Paz en y desde el conflicto
- Educación holística e interdisciplinar

En la fase preliminar de la realización de la investigación se ha realizado una revisión de documentación de Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermón. En total se han revisado 85 recursos facilitados por las propias entidades promotoras de la investigación, agrupados en documentos estratégicos, experiencias, recursos educativos, manuales e informes. La intención de esta tarea ha sido profundizar, por parte del equipo de investigación; en el conocimiento del trabajo desarrollado por las entidades.

A partir de este momento se han secuenciado cuatro fases en la investigación, que se detallan en el epígrafe dedicado a la planificación (epígrafe I.3.e.), para alcanzar el objetivo de conocer las posibilidades de generalización de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) en la educación general y promover acciones de incidencia que faciliten su integración en el sistema educativo.

5 El documento puede consultarse en http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

I.3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I.3.A. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El concepto de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) ha evolucionado a partir del ámbito de intervención (instrumento para la cooperación) por la LCID, la Educación para el Desarrollo (EpD) y la sensibilización social. El marco teórico está construido sobre diferentes denominaciones homólogas, términos complementarios, significados e interpretaciones más o menos afines y sus respectivas evoluciones que no facilitan evidenciar un significado complejo común. Cada uno de estos términos ha acotado parcelas de análisis y desarrollo teórico, de intervención y de investigación, generando prácticas educativas heterogéneas y, en ocasiones, poco sistematizadas.

La ETCG es un concepto en evolución, su configuración conceptual y su práctica están directamente relacionadas con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional, las relaciones entre países enriquecidos y empobrecidos, así como la evolución de los actores que la han integrado como parte de su actividad y formas de actuación.

En este crecimiento ha tenido un peso fundamental la sociedad civil, a través de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y su necesidad y compromiso de ampliar el impacto y el alcance de sus actuaciones y de sus campañas de sensibilización. Los programas de educación han ido incrementando su envergadura y su complejidad en el ámbito formal y no formal. El reconocimiento de las administraciones autonómicas ha evolucionado de forma pareja a esta expansión y la consolidación de la cooperación descentralizada. Sin embargo, en esta evolución todavía queda trabajo por consolidar desde las aportaciones del conocimiento de la educación. Esta labor no es ajena a los condicionantes del marco normativo y su implementación. No en vano la ETCG sigue dependiendo en mayor medida de las políticas de cooperación internacional que de las administraciones con competencias en educación.

Así las cosas, se hace urgente un análisis profundo del estado de la cuestión, que contribuya a generar un marco de conocimiento y de actuación que facilite la presencia de la ETCG en la educación general obligatoria.

En el caso que nos ocupa, el trabajo de formación y apoyo a centros educativos, al profesorado y al alumnado por parte de las entidades que conforman este proyecto, demanda un análisis que pueda facilitar la comprensión del grado de desarrollo de la ETCG en los centros educativos y que facilite la toma de decisiones para intervenciones futuras.

I.3.B. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación parte de tres grandes preguntas que generan su diseño y planificación:

- ¿Cuál es el grado de desarrollo de la ETCG en el sistema educativo español?
- ¿Son facilitadoras las Administraciones educativas de las condiciones necesarias para el desarrollo de los principios de la ETCG y el abordaje de los grandes retos globales a través del sistema educativo?
- ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrenta la ETCG para ser reconocida y generalizada en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria?

I.3.C. OBJETIVOS

A partir del objetivo general ya expuesto, conocer las posibilidades de generalización de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) en la educación general, la investigación contempla cuatro **objetivos específicos (OE):**

OE1. Conocer el grado de desarrollo de la ETCG en centros educativos con amplio bagaje en su implementación, identificando barreras y elementos palanca.

OE2. Analizar el papel de las Administraciones educativas en el desarrollo de la ETCG en el sistema educativo desde su implicación en la generación del marco normativo, la formación permanente del profesorado y el impulso de la innovación educativa en centros.

OE3. Aproximarse a las oportunidades y el grado de inserción de la ETCG en la formación inicial de las maestras y de los maestros en Educación Primaria y del profesorado de Educación Secundaria.

OE4. Aportar insumos al debate pedagógico y a la generación de conocimiento sobre ETCG en el ámbito académico, las entidades sociales y el sistema educativo.

I.3.D. MARCO METODOLÓGICO

La inclusión de la dimensión de la investigación en el proyecto **Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS** pretende generar conocimiento de manera contrastada desde la práctica educativa vinculada a ETCG con una intencionalidad proyectiva hacia la construcción de orientaciones de mejorar, potenciando su carácter transformador, introduciendo cambios cualitativos que garanticen una incidencia más eficaz en los

procesos educativos y la difusión de aportaciones que faciliten la transferencia de conocimiento dentro de la comunidad educativa y el ámbito académico involucrados en ETCG.

Tomando como referencia el bagaje y los antecedentes promovidos por la agrupación de entidades que lidera el proyecto, los cuales facilitan la identificación de intervenciones educativas estables y ancladas en la ETCG, se ha diseñado un proceso basado en el análisis de experiencias a partir de sus escenarios naturales, los centros educativos y a través de una parte de sus protagonistas, el profesorado.

La investigación se ha construido sobre un desarrollo metodológico de estudio de casos enmarcado en un enfoque cualitativo, entendido como el más apropiado para comprender el significado que las personas participantes otorgan a las experiencias educativas que protagonizan (Kemmis y McTaggart, 1988; Goezt y Lecompte, 1988).

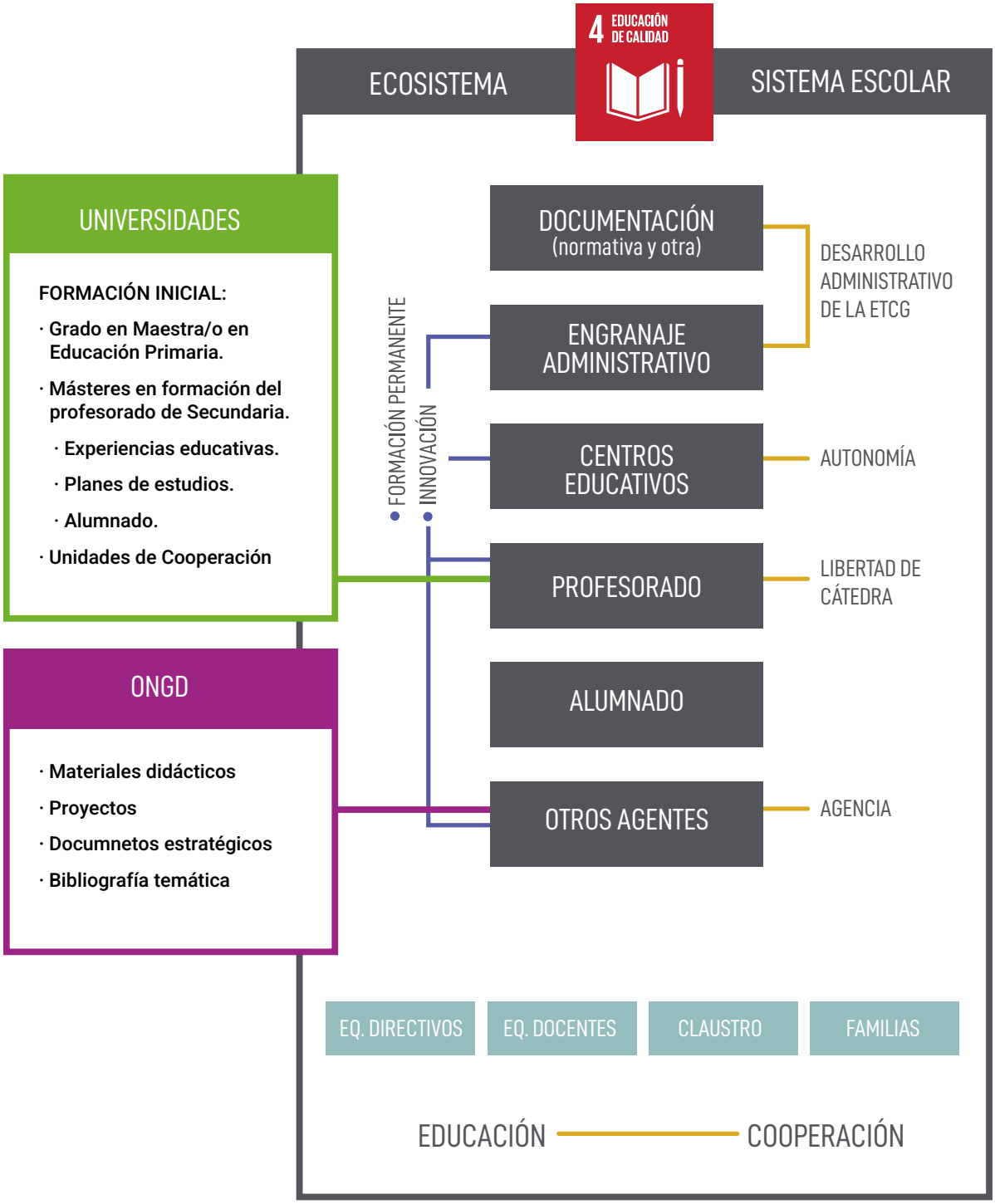
La estrategia general de análisis de datos ha sido la interpretación directa (Stake, 1998) y la codificación temática a partir de la extracción de temas clave para generar un análisis descriptivo. Algunos de los procesos han estado apoyados por métodos estadísticos básicos. Este es el caso del tratamiento de la información obtenida a través de la aplicación de cuestionarios. Para el procesamiento de los datos se ha empleado el programa IBM SPSS Statistics 25 para Windows. El proceso concluye con la elaboración de un informe de corte narrativo.

I.3.E. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha partido de centros educativos comprometidos con la ETCG como unidad matriz de la investigación. Tras el análisis de información inicial se han seleccionado 40 centros con iniciativas representativas en ETCG, priorizando la diversificación de experiencias y territorios. Se ha tenido en cuanta el equilibrio en la tipología de centros seleccionados y en los niveles educativos impartidos, centrando la muestra en la educación obligatoria. Se han concretado un total de 28 centros participantes, 15 concertados y 13 públicos de 9 comunidades autónomas: Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura y Región de Murcia.

Para conocer las experiencias educativas y su imbricación en los centros educativos se han realizado entrevistas al personal técnico de las entidades participantes, entrevistas grupales o individuales al profesorado involucrado y entrevistas a una figura de la dirección del centro. A partir de las transcripciones de las entrevistas se han generado tablas de componentes de cada experiencia (Rodríguez Romero et al., 2014) que han facilitado indicadores para la descripción y la comparación.

Gráfico 1. Estructura de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Sabemos, sin embargo, que, aunque los centros educativos generan ecosistemas sociales, culturales y educativos singulares y estables en el tiempo, su desarrollo está condicionado también por elementos externos. Ya hemos mencionado la colaboración de las entidades en el proceso de diagnóstico y de interpretación de las experiencias educativas. Nos interesa, además, la influencia de las administraciones educativas desde su implicación en la concreción curricular, la formación continua del profesorado y la promoción de la innovación educativa. Con el objetivo de aportar comprensión a las experiencias analizadas se ha analizado el currículo base sobre el que planifican y diseñan las intervenciones educativas los centros participantes, se ha realizado un análisis de los planes y programas de formación permanente de las CCAA en las que se localizan los centros de referencia, tarea que se ha complementado con entrevistas a personas clave de las unidades administrativas responsables de la formación y la innovación en los diferentes territorios. Esta sección se ha completado con la participación de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Otro sector identificado como muy influyente en el desarrollo de los procesos educativos es la formación inicial docente. Es por ello que se han establecido cuatro fuentes de información en 11 universidades, una universidad pública por cada CCAA que contase con centros educativos implicados en la investigación y 2 universidades privadas, identificadas en el diagnóstico inicial como promotoras de la ETCG: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universidad de Extremadura (UNEX), Universidad Loyola, Universida de Málaga (UMA), Universidad de Murcia (UM), Mondragon Unibertsitatea, Universidad Pública de Navarra, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Universitat de València (UV) y Universidad de Valladolid (UVa).

En este ámbito se han analizado los planes de estudios de las titulaciones de Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria y Máster en Profesorado en Educación Secundaria, se han realizado entrevistas a profesorado universitario que desarrolla prácticas educativas en alguna de estas titulaciones alineadas con la ETCG y se ha aplicado un cuestionario a alumnado de estas titulaciones. Además, se ha entrevistado a personal técnico de las unidades de cooperación internacional de las universidades por la singularidad y el impacto de las acciones formativas que desarrollan en el ámbito personal y el perfil profesional del alumnado.

La situación de emergencia sanitaria derivada de la COVID-19 ha obligado a reestructurar los plazos de la investigación que se han sucedido según se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Estructura y temporalización de la investigación

ACTIVIDAD		PERÍODO
Fase I. Estado de la cuestión		
Constitución del Grupo Motor		Abril 2019
Revisión documental y generación del marco de referencia		Mayo a septiembre 2019
Fase II. Instrumental		
Concreción de la muestra		Septiembre 2019 a febrero 2020
Construcción de los instrumentos de recogida de la información		
Contacto con las personas participantes		Mayo a septiembre 2020
Recogida de información:	Realización de las entrevistas	Septiembre a diciembre 2020
	Revisión de otras fuentes de información	Mayo a diciembre 2020
Fase III. Análisis, discusión y prospectiva		
Sistematización y análisis de la información		Octubre 2019 a enero 2020
Fase IV. Divulgación de los resultados		
Entrega del informe de la investigación		Marzo 2021
Devolución a participantes		Abril 2021
Divulgación de resultados		Abril a diciembre 2021

Fuente: Elaboración propia

I.3.F. PERTINENCIA Y RELEVANCIA

La pertinencia de la investigación se justifica por la necesidad de dar respuesta, también a través de la educación, a los grandes retos globales que nos interpelan como humanidad. La sostenibilidad ambiental y el crecimiento de las desigualdades exigen propuestas educativas y de formación de profesionales de la educación que favorezcan modelos transformadores, de convivencia y justicia, que faciliten la comprensión de las dimensiones de la ciudadanía global.

La aprobación de la Agenda 2030 en 2015 genera un compromiso global sin precedentes con la ETCG. Desde ese momento, todos los países tienen la obligación de tomar como referencia los ODS y activar los mecanismos necesarios para su consecución. La meta 4.7 insta a la promoción del **«desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible». (UN, 2015, p.17)**

La reciente aprobación de la LOMLOE, que incluye explícitamente la Educación para la Ciudadanía Mundial, genera un nuevo panorama de inclusión de la ETCG en el sistema educativo sin precedentes.

La relevancia de la propuesta se centra en las aportaciones de los resultados para la comprensión de los procesos basados en ETCG desarrollados en el ámbito de la educación formal y la generación de orientaciones de mejora que potencien el desarrollo de nuevas propuestas transformadoras con la perspectiva de la ciudadanía global desde la mirada pedagógica.

I.3.G. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los principios éticos sobre los que se ha sustentado el desarrollo de la investigación contemplan:

1. La consideración del proceso eficiente: aplicación de juicios razonables, criterios conocidos, aceptados, sistematizados y aplicados a todos los casos.
2. La privacidad: implicando el derecho a controlar la información sobre uno mismo, y a proteger a las personas de interferencias en sus acciones.
3. Comunicación, retroalimentación y devolución de los resultados a la comunidad educativa y a la comunidad científica.
4. Consideración y humanidad hacia los sentimientos de los implicados en el proceso educativo que se ha analizado.

5. Búsqueda del mayor beneficio para la comunidad educativa.
6. La libertad académica y la libertad de cátedra.
7. La autonomía de todas las personas implicadas en el proceso de la investigación.
8. El consentimiento informado.
9. Anonimato y confidencialidad en los casos que sean acordados.

El equipo de investigación coincide en reconocer que sostiene una posición epistemológica y ontológica específica en relación con este estudio. Declara su compromiso con las experiencias educativas vinculadas a la ECG desde la perspectiva transformadora.

I.4. PROCESO DE RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se ha trabajado con información derivada de dos fuentes fundamentales. Por un lado, se ha contado con la participación de personas clave en cada uno de los procesos analizados, singularizados por los espacios de intervención: centros educativos, administraciones y universidades.

Por otro lado, se han analizado documentos desde una doble perspectiva. Algunos han tenido una funcionalidad secundaria, complementando la información obtenida. Es el caso de proyectos educativos de algunos de los centros, planes y programas o memorias de actividades. Otros, sin embargo, han tenido un protagonismo prioritario en el proceso de indagación: documentos reguladores del diseño curricular, directrices y planes de formación permanente e innovación educativa, planes de estudios de las titulaciones de acceso a la función docente.

A lo largo de todo el proceso se han diseñado, validado y aplicado 7 Instrumentos de recogida de información, que ha sido ordenada tomando como referencia los siguientes indicadores dirigidos a centros:

I. Perfil profesional del profesorado implicado en ETCG

1. Titulación de acceso a la función docente
2. Especialización de ser el caso
3. Nivel educativo en el que desempeñan su tarea docente
4. Materia/s o área/s que imparte/n
5. Número de unidades con las que trabajan
6. Número de alumnado por unidad
7. Años de ejercicio/experiencia docente
8. Antigüedad en el centro actual
9. Formación específica relacionada con la ETCG
10. Formación permanente e innovación en la Admón. autonómica
11. Experiencia/vinculación personal con la ETCG

II. Características de los centros educativos promotores de ETCG

1. Tipología de centro (Público/Concertado)
2. Contexto
3. Niveles educativos que imparte
4. Número de unidades
5. Número total de alumnado

III. La ETCG en el centro educativo

1. Acciones de ETCG desarrolladas
2. Grado de integración en el centro
3. Impacto (alumnado y profesorado implicado; resultados)
4. Aportaciones de la ETCG a los procesos educativos
5. Relación con las entidades promotoras de la investigación y otros agentes externos al centro
6. Inserción en documentos de centro
7. Papel de la dirección
8. Relación con programas autonómicos
9. Procesos de innovación docente

IV. Sobre el currículo

1. Integración en el currículo
2. Materias o áreas implicadas en la ETCG
3. Relación con las competencias y componentes curriculares
4. Acciones centradas en metodologías
5. Inclusión de las siguientes perspectivas
    a) Perspectiva de género
    b) Defensa de los DDHH
    c) Respeto a la diversidad cultural
    d) Inclusión social y lucha contra la pobreza
    e) Sostenibilidad medioambiental

V. Comunidad educativa

1. Percepción del alumnado
2. Percepción de las familias
3. Percepción del profesorado
4. Relación con la comunidad

VI. Condicionantes externos

1. Promoción de la formación permanente y la innovación educativa
2. Posibilidades de desarrollo de la ETCG a partir de la normativa educativa vigente
3. Percepción del currículo como elemento vehicular
4. Soporte de las Administraciones educativas
5. Formación inicial
6. Marco internacional: alineación con la Agenda 2030 y desarrollo de la Competencia Global (PISA, 2018)

VII. La emergencia sanitaria

1. Posibilidades de la temática en el marco de ETCG
2. Aspectos emocionales

A continuación, se explicita el proceso de recogida de la información y las personas participantes que han acompañado cada fase de la investigación, agrupadas en los grandes ámbitos de análisis mencionados en el epígrafe I.3

I.4.A. CENTROS EDUCATIVOS

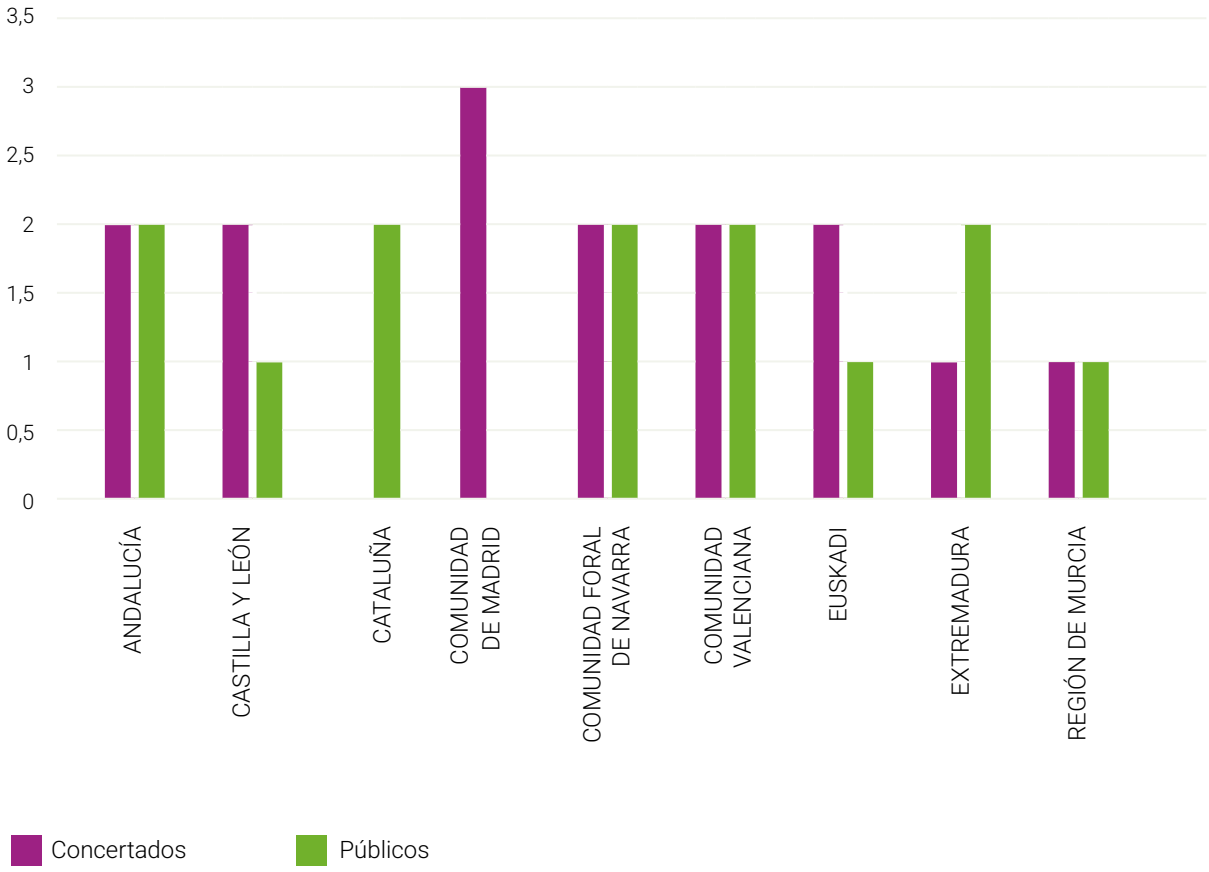
Participantes

La muestra de centros educativos ha sido propuesta por las entidades promotoras de la investigación, a partir de centros y docentes que participan en sus redes de trabajo de forma permanente o que en algún momento han colaborado en alguna actividad formativa. Es necesario mencionar aquí la dilatada experiencia de las cuatro organizaciones en el trabajo con docentes y centros, así

como en la elaboración de materiales didácticos. Era condición indispensable para la participación la experiencia del centro en el desarrollo de actividades en el marco de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG).

De una propuesta inicial de 40 centros educativos han colaborado un total de 28, de los cuales 15 son centros concertados y 13 públicos de 9 comunidades autónomas (ver Gráfico 1): Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura y Región de Murcia.

Gráfico 1. Distribución de centros según su titularidad por CCAA



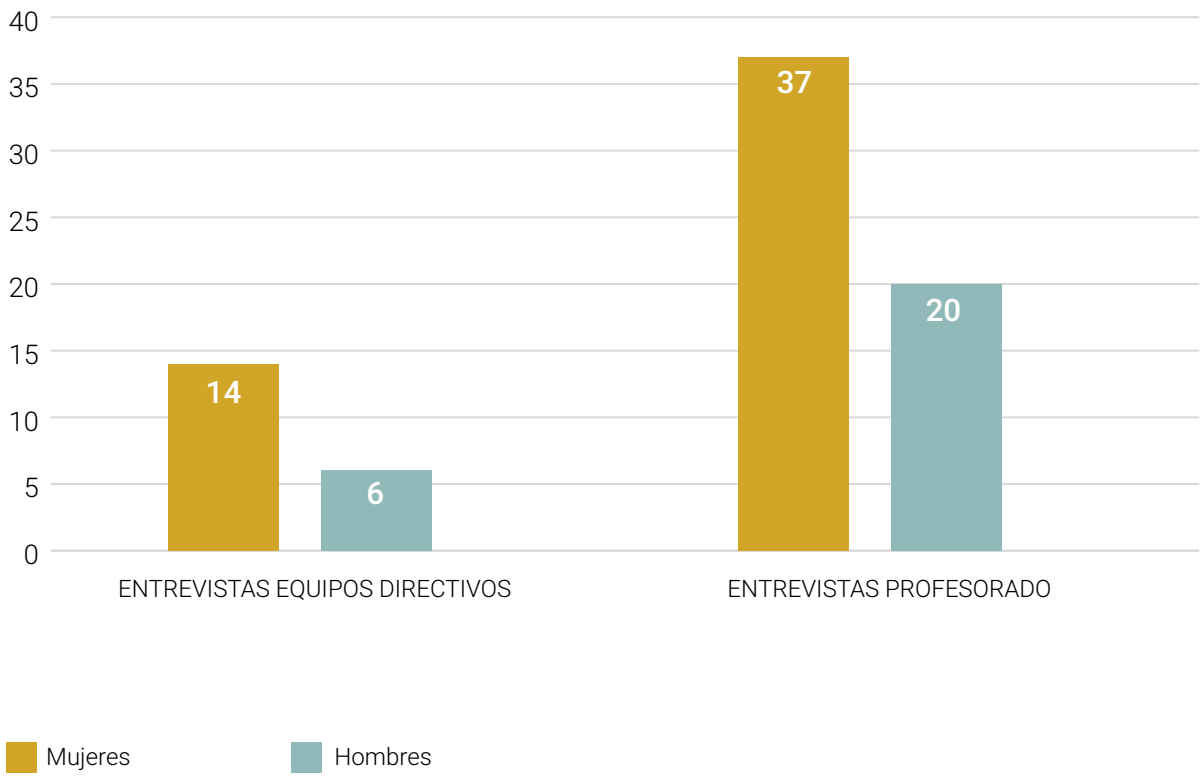
Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a los niveles educativos impartidos, 5 de los centros están especializados en Educación Primaria, 11 en Educación Secundaria Obligatoria y otros 12 integran ambos en su oferta educativa. Algunos de los centros imparten también otros niveles educativos que no eran objetivo

del estudio y que han enriquecido la información obtenida, especialmente en lo que se refiere a las posibilidades y viabilidad del ámbito de intervención.

Se han realizado un total de 46 entrevistas. Los centros implicados, su titularidad, la distribución de la muestra por comunidades autónomas y la participación del profesorado por centro puede consultarse en el Anexo I. En el Gráfico 2 puede verse que han intervenido 20 personas pertenecientes a 18 equipos directivos de los centros (14 mujeres y 6 hombres): 5 jefas de estudios, 3 coordinadoras de estudios en representación de las direcciones, 10 directoras y directores. Además, han participado 57 representantes de profesorado (37 mujeres y 20 hombres).

Gráfico 2. Distribución de participantes en las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

Esta fase fue complementada con 7 reuniones previas a la concreción de la muestra con las personas representantes de cada entidad para conocer el trabajo realizado en los centros educativos propuestos.

Instrumentos de recogida de la información

Se han diseñado tres instrumentos de recogida de información. Un guion de entrevista grupal semiestructurada dirigida a profesorado; un guion de entrevista individual semiestructurada dirigida a una persona parte del equipo directivo; un cuestionario dirigido a toda la muestra.

Los guiones de entrevistas dirigidas al profesorado y a los equipos directivos se estructuran en los siguientes apartados:

I. PERFIL PROFESIONAL

II. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

III. SOBRE LA VINCULACIÓN PERSONAL CON LA ETCG

IV. SOBRE EL CURRICULO

V. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

El cuestionario está diseñado para complementar los apartados I y II, perfil profesional y características del centro educativo, así como cuestiones relacionadas con la intervención educativa.

Los instrumentos de recogida pueden consultarse en los Anexos II y III.

Recogida y sistematización de la información

Los centros propuestos para la realización de las entrevistas fueron contactados en el mes de junio y julio de 2020, con una segunda comunicación en el mes de septiembre.

Las entrevistas se han realizado entre el 22 de septiembre y el 18 de noviembre de 2020 a través de la aplicación Microsoft Teams y Google Meet. Su duración oscila entre los 35 y los 90 minutos.

Las entrevistas al profesorado se han organizado en sesiones entre 1 y 5 personas. Las entrevistas a la dirección han sido individuales, a excepción de un caso, acompañado por uno de los profesores y tres casos en los que una persona de la dirección estaba integrada con el profesorado.

Las entrevistas han sido grabadas y transcritas, manteniendo el anonimato de las personas participantes en la elaboración de este informe.

Algunos centros educativos han aportado documentos de centro para apoyar la información aportada: proyectos educativos, planes estratégicos, memorias de actividades, presentaciones síntesis de contenido de alguna de estas secciones, productos derivados de las intervenciones con el alumnado y publicaciones de carácter académico y divulgativo sobre las experiencias. Estos documentos se han analizado en su relación y complementariedad respecto a la información obtenida en las entrevistas.

I.4.B. DISEÑO CURRICULAR BASE

Uno de los grandes condicionantes de la organización y desarrollo de los procesos educativos en los centros escolares es el currículo prescriptivo. El modelo político y administrativo actual, semi-descentralizado y basado en un sistema de competencias delegadas y compartidas en materia de educación, establece una doble referencia en el diseño curricular base: la normativa estatal, que regula el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y la normativa autonómica, elaborada y aprobada por cada CCAA dentro de los márgenes establecidos por la anterior en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, los dos períodos de escolarización de formación general y obligatoria.

Para esta investigación se ha aplicado un proceso metodológico comparado entre la arquitectura de los planes de estudios por materias y componentes curriculares en la normativa vigente, tomando como referencia la doble prescriptividad mencionada en el párrafo anterior:

- Normativa de ámbito nacional que contempla los componentes curriculares mínimos que rigen el desarrollo curricular en todas las comunidades y ciudades autónomas del Estado:

  Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52 de 1 de marzo.

  Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE 3 de 3 de enero de 2015. Modificado por Decreto 111/2016, de 14 de junio.

- Normativa de las Administraciones educativas autonómicas que se generan a partir de los contenidos mínimos aprobados para cada componente curricular.

  Se han revisado los decretos de ordenación académica que contemplan el diseño curricular base de Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura y Región de Murcia.

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. Los documentos de referencia pueden consultarse en el Anexo IV.

Para el análisis de la documentación se ha partido de dos variables:

- Presencia de la ETCG en el currículo.
- Capacidad de desarrollo de la ETCG en el currículo actual.

En una primera revisión se ha analizado cada nivel educativo completo, encontrando que los apartados que podían resultar de más interés para este trabajo eran los objetivos, las competencias, el diseño de los planes de estudios, los principios metodológicos y la transversalidad. La metodología

permite identificar “modos de hacer” y de orientar la intervención educativa, elemento, a priori, que podría resultar coherente con los principios de la ETCG. Respecto a la transversalidad, resultaba significativa la posibilidad de que la ETCG estuviese diluida en diferentes secciones del currículo.

Además, se han rastreado los documentos de referencia para localizar algunos indicadores terminológicos relacionados con la ETCG que pudiesen ayudar a visibilizar tendencias respecto a contenidos específicos e, incluso, por cada territorio:

Afectividad	Emociones	(In)Justicia
Ciudadanía	Feminismo(s)	Interculturalidad
Ciudadanía global	Género	Local
Coeducación	Global	Mediación
Consumo responsable	Globalización	Medio ambiente
Cuidado(s)	Glocal	Participar/participación
Derechos Humanos	Habilidades Sociales	Paz
Discriminación	(Des)Igualdad	Sostenibilidad/Sostenible
Diversidad	(In)Migraciones	Violencia(s)

Cada término se ha analizado en el contexto narrativo que se incluye, por lo que en los resultados sólo se han computado las referencias significativas y con la acepción vinculada a ETCG.

La sistematización de información se realizó sobre matrices temáticas en cada uno de los niveles educativos basadas en los centros de interés ya mencionados: competencias, objetivos, planes de estudios (materias), principios metodológicos e indicadores. Las tablas pueden consultarse en los Anexos V y I.

I.4.C. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Además de las competencias que ejercen las CCAA sobre la concreción curricular, resulta relevante también su papel en materia de formación permanente del profesorado y el impulso de la innovación educativa.

La formación permanente del profesorado suele constituir un núcleo central de una de las Direcciones o Subdirecciones Generales dependiente de la Consejería o Departamento de Educación de cada CCAA. Es habitual que estas unidades integren, a su vez, el área de innovación. Son las encargadas de establecer las líneas prioritarias, líneas de actuación, líneas estratégicas, líneas institucionales, líneas directrices, enfoques o ejes que determinan las pautas a seguir para la concreción de los planes de formación continua del profesorado.

Se ha solicitado participación a las siguientes unidades administrativas:

- Dirección General de Formación, Profesorado e Innovación Educativa. Junta de Andalucía.
- Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Junta de Castilla y León.
- Subdirección General de Innovación y Formación. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Subdirección General de Programas de Innovación y Formación. Gobierno de la Comunidad de Madrid.
- Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra.
- Dirección General de Innovación Educativa y Ordenación de la Comunitat Valenciana.
- Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación de Euskadi.
- Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura.
- Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos. Subdirección General de Planificación Educativa y Formación del Profesorado Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de la Región de Murcia.

Además, se ha contactado con las áreas de Educación de los Ayuntamientos de Barcelona, Madrid y Sevilla por haber promovido formación relacionada con la ETCG.

Por último, se ha solicitado la colaboración de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional, responsable actualmente de la integración de la ETCG en el ámbito educativo no universitario y del Ministerio de Universidades.

En total, se han realizado seis entrevistas a un total de 11 participantes:

- José Alberto Hernández Gañán. Jefe del Servicio de Formación del Profesorado, Innovación e Internacionalización. Junta de Castilla y León.
- Rosanna Fernández Ruiz, Àrea d'Innovació, Programes i Formació; Rosa Artigal i Valls, Direcció d'Acció Educativa; Elena Roca Escobar, Programa Mediació entre iguals; Mª Inmaculada Adell Meseguer, Xarxes per al canvi; Martí Boneta Carrera y Marta Ponti Alemany, responsables del Centre de Recursos Pedagògics (CRP). Consorci d'Educació de Barcelona.

- Konsue Salinas Ramos. Asesora del Centro de Formación del Profesorado. Comunidad Foral de Navarra.
- Silvia González Chaves. Asesora de la Unidad de Programas Educativos del Departamento de Formación del Profesorado, Servicio Provincial de Badajoz.
- Rocío Lineros Quintero. Jefa del Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de la Región de Murcia.
- Álvaro Saiz Miguel. Jefe de Servicio de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para la realización de las entrevistas se han diseñado dos guiones semiestructurados que pueden consultarse en el Anexo VIII y IX.

Además, se ha realizado una entrevista a Eva M. Domínguez y Matilde Aparicio jefa de servicio y técnica de cooperación del departamento de Cooperación al Desarrollo de la Junta de Castilla y León, que ha puesto en marcha una iniciativa pionera de financiación a centros educativos en materia de ETCG en el marco de las subvenciones del servicio.

Los principales núcleos temáticos de los cuestionarios se han centrado en las características del servicio, su implicación en el desarrollo de formación en ETCG o temáticas relacionadas, la promoción de la innovación educativa y la oferta a partir de la emergencia sanitaria.

Además, se han consultado las páginas oficiales de los diferentes servicios para conocer la estructura orgánica que da soporte a la oferta de formación e innovación, los enfoques o las líneas estratégicas sobre los que se construye el Plan de Formación en cada caso, la oferta formativa y las iniciativas de innovación.

I.4.D. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNIVERSIDADES

Se han tomado como referencia 11 universidades, una institución pública por cada CCAA participante en la muestra y 2 privadas: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universidad de Extremadura (UNEX), Universidad Loyola, Universida de Málaga (UMA), Universidad de Murcia (UM), Mondragon Unibertsitatea, Universidad Pública de Navarra, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Universitat de València (UV) y Universidad de Valladolid (UVa).

Para el análisis se han tenido en cuenta cuatro ámbitos que condicionan la formación inicial docente:

a) Los planes de estudios de los Grados en Maestra y Maestro de Educación Primaria y de los Másteres en Profesorado de Educación Secundaria.

b) Experiencias de profesorado implicado en ETCG que imparte docencia en alguna titulación de las descritas en el punto a).

c) La percepción del alumnado sobre la inclusión de la ETCG en la formación recibida.

d) El trabajo realizado por las unidades de cooperación internacional de cada universidad.

Revisión de los planes de estudios

Se han revisado los planes de estudios disponibles en las páginas web institucionales de las 11 universidades participantes de las siguientes titulaciones:

a) Grados en Maestra y Maestro en Educación Primaria

b) Máster en Profesorado de Educación Secundaria

Además de la arquitectura conformada por las materias, se han revisado cada una de las guías docentes que concretan la orientación y contenido de cada asignatura.

Para la sistematización de la información se ha utilizado una matriz para cada titulación partiendo de los siguientes apartados:

Tabla 2. Criterios de análisis de las titulaciones

UNIVERSIDAD Enlace a la titulación					
Titulación	Materia	Referencia		Componente curricular	ECTS
		Directa	Indirecta		

Fuente: Elaboración propia

A partir de las tablas y tomando como referencia el listado de indicadores disponible en el Anexo X se ha hecho un análisis de cada titulación que se recoge en los Anexos XI y XII.

Experiencias docentes

Si bien las guías docentes son un documento representativo de la planificación y la orientación de cada materia, no aportan información sobre la implementación y sobre los detalles de la intervención que singularizan la relación educativa. Es por ello que la investigación ha contemplado la aproximación a experiencias de intervención en las aulas universitarias que integrasen ETCG.

Además, se ha contemplado la formación no recogida en los planes de estudios y ofertada por las universidades a través de sus servicios relacionados con el compromiso social. Se trata de formación planificada y no reglada que, si bien no es obligatoria y, por lo tanto, no llega a todo el alumnado, tiene un alto impacto en el desarrollo personal y en la configuración del perfil profesional del estudiantado que se involucra. Para ello se ha contado con las unidades de cooperación internacional de las mismas universidades que se han analizado en el plano de la educación formal.

Ambos ámbitos se han abordado desde entrevistas semiestructuradas al profesorado responsable de las experiencias educativas relacionadas con ETCG y al personal de las unidades de cooperación. Se han diseñado dos guiones de entrevistas que pueden ser consultados en el Anexo XIII y XIV.

En total se han realizado 14 entrevistas a profesorado de 10 universidades (10 mujeres y 4 hombres). Además, se ha entrevistado a 9 profesionales de 7 unidades de cooperación de universidades públicas (5 mujeres y 4 hombres). Las 2 universidades privadas no cuentan con esta estructura en su organización institucional.

Las universidades contactadas para el estudio, la división por servicios y CCAA, y las personas participantes se recogen en el Anexo XV.

Cuestionario alumnado

Para complementar la información obtenida en las universidades se ha diseñado un cuestionario destinado a alumnado de los Grados en Maestra y Maestro en Educación Primaria y Máster en Profesorado de Educación Secundaria (ver Anexo XVI). En el diseño inicial de la investigación se pretendía recoger esta información con la aplicación del cuestionario de manera presencial. Sin embargo, la situación de emergencia sanitaria ha impedido esta posibilidad y ha condicionado la obtención de la información esperada. Se ha generado una versión en línea del cuestionario y se ha enviado el enlace al profesorado mencionado en el apartado anterior y, en algún caso, a los decanatos para solicitar la participación del alumnado. La recogida ha sido lenta y complicada. La docencia no presencial dificulta la capacidad de incentivar la participación por parte del profesorado, a un alumnado absolutamente desbordado por la situación y una sobreexposición a la TIC. Se han recibido 43 respuestas válidas de 4 universidades.

Para la implementación del cuestionario se ha utilizado la Aplicación Windows Forms Office, que permitía la respuesta de cada sujeto de forma asíncrona y facilitaba el acceso a la información teniendo en cuenta la dispersión de la muestra.

La primera sección del cuestionario se refiere a la caracterización de la muestra, bajo el epígrafe de «sobre tu perfil», incluye ítems que nos permitirán describir a las personas participantes: el género, la titulación (Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria o Máster en Profesorado en Educación Secundaria), el curso, tipo de titulación (diplomatura o grado) y el contexto de residencia habitual. En este apartado se incluyen preguntas sobre los hábitos de participación del alumnado.

La segunda sección «sobre la ETCG en la titulación», pretende rastrear indicadores que puedan indicar la inclusión de la ETCG en las carreras.

La última parte, «sobre la competencia global», incluye algunas de las cuestiones formuladas por el programa PISA de la OCDE en este ámbito.

Respecto a la tipología de preguntas, en el formato del cuestionario se combinan tres tipos (Padilla y Carmona, 2002): abiertas, cerradas de alternativa única dicotómicas, cerradas de alternativa múltiple o politómicas de respuesta única y de respuesta única en formato escala. En el caso de las preguntas en escala Likert se han organizado matrices por bloques temáticos para optimizar la atención de las personas participantes y reducir el tiempo de realización del cuestionario.

Como se puede observar en la Tabla 3, el coeficiente obtenido fue de 0,860. Según diferentes fuentes especializadas, cualquier cálculo por encima de 0,7 es aceptable, aunque lo idóneo es obtener entre 0,9 y 1.

Tabla 3. Coeficiente de Cronbach en el cuestionario

ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
,860	58

Fuente: Elaboración propia

Los datos han sido categorizados y procesados a través del programa de análisis IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Soporte Estadístico para las Ciencias Sociales) en su versión 25.

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

II.1. CENTROS EDUCATIVOS

II.1.A. PERFIL DEL PROFESORADO

Una parte importante del profesorado participante en las entrevistas cuenta con una dilatada experiencia en la función docente, aunque también se han incorporado docentes en la fase inicial de su carrera. La procedencia de titulaciones de acceso a la función docente, las áreas de conocimiento de especialización y las materias impartidas en los planes de estudios son muy diversas.

A lo largo de las entrevistas todo el profesorado evidencia un alto grado de implicación en su desempeño y hace referencia al componente vocacional de la profesión. Son varias las personas que asumen o han asumidos puestos de responsabilidad en el centro (coordinaciones de comisiones o áreas, gestión de planes estratégicos o equipos directivos).

Reconocen una vinculación personal con la ETCG y varias de las personas entrevistadas manifiestan una vocación hacia lo social y son varias las que han tenido alguna experiencia de cooperación internacional en terreno. Todos muestran un perfil activo en su relación con la comunidad y proactivos en la formación permanente. La heterogeneidad en las denominaciones vinculadas a ETCG en los diferentes centros no ha sido un impedimento para reconocer las acciones puestas en marcha dentro de este marco pedagógico.

> **«Nosotros a esto no le llamamos nunca ETCG, pero hemos trabajado en lo que dice la definición, trabajar con alumnos para ser críticos, responsables y comprometidos con el medio ambiente, con todo lo que les rodea, pero nosotros eso, desde hace años, le llamamos, pues, trabajar con valores»**.
> Profesorado Colegio Niño Jesús, Comunitat Valenciana

II.1.B. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO DONDE IMPARTEN DOCENCIA

La muestra está conformada por centros muy heterogéneos. Tomando como referencia su titularidad, se ha trabajado con 15 centros concertados y 13 públicos. Esta característica incide también en los niveles educativos que imparten. Son varios los centros concertados que incluyen a un alto número de alumnado de diferentes niveles educativos, hasta 1.800 estudiantes con la excepción de Egibide en Euskadi que aglutina a unos 4.100. Los centros públicos son más pequeños y están

especializados por etapas educativas. El más pequeño es Areatza LHI de Euskadi con 119 alumnas/os y el más numeroso el IES Albarregas de Extremadura con 1.200.

Más allá de los datos descriptivos de la muestra, entendemos relevante para la investigación que son 11 los centros insertados en barrios o zonas socioeconómicas complejas y con familias en situaciones de vulnerabilidad.

Los centros integran las acciones de ETCG en su Proyecto Educativo (PE) y en su mayoría en la Programación General de Aula (PGA). Los centros concertados hacen referencia a la integración en su Plan Estratégico.

Independientemente de la declaración institucional sobre el compromiso con la ETCG, la naturaleza y el calado de las intervenciones es también heterogénea. Se han registrado todo un abanico de actividades que oscilan entre las que tienen un carácter puntual hasta las que se integran en proyectos de innovación educativa que permean el centro.

Son varios los centros insertos en procesos de cambio y de construcción de nuevas propuestas educativas orientadas a la mejora y a la transformación a partir de miradas críticas y de procesos participativos. Aunque en desarrollos y estadios diferentes son 8 los centros que lo mencionan explícitamente.

En la comparativa entre tipologías de centro, la selección y la estabilidad del Claustro se visibilizan como dos variables que pueden ayudar al desarrollo y a la consolidación de proyectos. Los centros públicos sienten mermadas las posibilidades de consolidación y continuidad de acciones debido a la inestabilidad y eventualidad de las plantillas del personal. Los permanentes cambios curso a curso complican la proyección de procesos a medio plazo, la optimización de la formación y la asunción del PE del centro, así como la implicación del profesorado eventual.

Los centros concertados valoran en su profesorado las experiencias en procesos participativos y la capacidad de trabajar cooperativamente. La capacidad de contratación por parte de estos centros y la estabilidad en los equipos docentes facilita la puesta en marcha de procesos de innovación. Otro factor positivo que está ligado al anterior es la capacidad de generar estructuras propias. Son habituales las personas responsables de acción o dimensión social así como las direcciones o coordinaciones por ámbitos de interés (justicia y solidaridad, sostenibilidad, igualdad, etc.).

> **El centro Berrio Otxoa de Bilbao ha implementado un proyecto de Educación Social que gestiona las acciones de Aprendizaje-Servicio del centro. Cuenta con una especialista contratada para esta función.**

Una cuestión para tener en cuenta, que se relaciona con las políticas sobre innovación y formación permanente de las Administraciones, es la oferta masiva de proyectos e iniciativas que cada centro recibe cada año. Si bien es cierto que cada una de estas propuestas por parte del tejido social y las diversas convocatorias de las administraciones educativas son oportunidades para enriquecer las dinámicas del centro y los aprendizajes del alumnado, la provisionalidad de la mayoría de las propuestas y la necesaria actualización de los procesos, pueden generar la convivencia en un mismo centro de diferentes iniciativas que acaben dividiendo la atención y los esfuerzos de la comunidad educativa si no se integran.

II.1.C. RELACIÓN CON ENTIDADES EXTERNAS

Todos los centros desarrollan colaboraciones con entidades externas como ONG, asociaciones del barrio en el que se insertan o instituciones de las diferentes Administraciones públicas. Además, es habitual que colaboren con otras instituciones como centros de mayores, comedores sociales, empresas o cooperativas de economía social.

En una parte importante del profesorado se identifica el origen de su vinculación con la ETCG en inquietudes personales sobre el ámbito social y en muchos casos la pertenencia, participación o militancia en entidades del Tercer Sector. Son 8 las y los docentes que se han formado en cooperación internacional y han participado en alguna experiencia en terreno.

Además, un tercio de los docentes entrevistados inicia su vinculación a la ETCG a través de experiencias que ya estaban puestas en marcha en el centro educativo en el que imparten docencia actualmente o en otro anterior.

Una parte de las y los docentes inician su incursión en la ETCG como respuesta a una búsqueda de alternativas en su ejercicio profesional. En este sentido, destaca la mención en varias de las entrevistas a iniciativas propuestas y soportadas por entidades y que muestran un alto impacto en la generación de experiencias de ETCG en los centros y en la motivación y la formación del profesorado. Son redes de profesorado y de centros, y programas sostenidos en el tiempo.

Además, se hace referencia en varias ocasiones a la formación recibida por parte de entidades sociales y a su imbricación con procesos consolidados de mejora. Partiendo de una formación o de una actividad puntual se genera la inquietud de transversalizar nuevas perspectivas y dinámicas en el centro.

> **«Hemos montado un seminario con más profesores de otras asignaturas que están interesados en formación en centros, los CEFIRE, los centros de profesorados nos brindan la posibilidad de asesoramiento o de curso, pero ahora la formación está muy ubicada en los centros. Entonces, desde hace dos años, también propusimos un seminario de ED y proyectos centrados en ApS»**. Profesorado del Centro Vicent Andrés Estelles, Comunitat Valenciana

El profesorado valora muy positivamente los materiales y las actividades ofertados por las entidades, identificando ambas cuestiones, además, con su propia formación permanente. El valor de las propuestas se centra en las temáticas, la calidad de los materiales, las metodologías y la capacidad de motivar al alumnado.

Algunas de las acciones se desarrollan en colaboración con asociaciones locales próximas al centro educativo y suponen un impacto positivo en la comunidad. Estas acciones ayudan a visibilizar y a dar una identidad dentro del tejido social a los centros, favorece la integración del alumnado, les ayuda a entender su entorno y su papel en él. Algunos docentes echan en falta acciones o

experiencias fuera del centro que puedan ligarse a los proyectos que desarrollan, tanto para el alumnado matriculado como para el egresado.

> **«Aquí la cuestión está en que, cómo ese trabajo que estamos haciendo, esa conciencia que estamos creando, esas expectativas que creamos porque los alumnos están muy ilusionados con transformar el mundo, cuando salen del centro, ¿quién los acoge para que continúen? Ahí es donde yo veo que no está bien enganchado, que nuestro grupo falla y a lo mejor no depende solo de nosotros, sino de otras cosas más institucionalizadas»**. Profesorado IES Alcántara, Región de Murcia.

> **El Colegio Niño Jesús de Burgos realiza actividades todas las tardes de los viernes con su grupo de voluntariado Pioneros en las que colaboran de forma permanente alumnado egresado.**

II.1.D. ACTIVIDADES

Ya se ha mencionado que los centros participantes cuentan con un largo bagaje en el desarrollo de actividades vinculadas a la ETCG, aunque no siempre las denominen como tal. Estas acciones pueden ser analizadas tomando como referencia diferentes variables.

La primera de ellas está relacionada con el **desarrollo de acciones de ETCG de forma conjunta con entidades.** 12 de los casos se vinculan a Entreculturas a través de la Red de Jóvenes y a colaboraciones estables, 7 centros hacen referencia a su colaboración con el proyecto Conectando Mundos y la Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global de Oxfam Intermón, 3 a su pertenencia a la Red de Centros de InteRed, 3 de los centros forma parte de Escuelas Solidarias de Navarra donde trabajan con Alboan y 4 más hacen referencia a su colaboración con esta entidad. Los centros no cierran sus colaboraciones a estas entidades, extienden sus sinergias a otras entidades y utilizan materiales de diversas fuentes.

Otra variable es el **grado de integración en el centro**. Todos los casos han integrado la ETCG en su proyecto y está presente en los procesos educativos de cada curso académico. Algunos lo consiguen proponiendo acciones puntuales que implican a todo el centro (días clave, semanas o actividades temáticas). Otra tendencia se concreta en propuestas desde las diferentes materias donde cada docente o pequeños equipos vinculan el trabajo del aula a una iniciativa particular. Por último, una minoría, han ligado la ETCG a procesos de cambio, profundos y complejos, en sus procesos educativos. Las diferentes vías de integración pueden solaparse entre sí en un mismo centro.

Para analizar el **grado de implicación y autonomía del alumnado** en el desarrollo de las actividades de ETCG no se debe obviar como factores clave la edad del alumnado y su adaptación a procesos que deleguen responsabilidad y autonomía. En consecuencia, en niveles educativos más altos, se le da mayor margen al alumnado en el diseño e implementación de acciones. En la mayoría de los casos el alumnado participa en actividades organizadas por el profesorado. En alguno de estos casos, el estudiantado puede participar en el proceso de planificación y decisión sobre el desarrollo

de la actividad e interaccionar con la comunidad. Es una minoría el alumnado que tiene la posibilidad de formar parte en la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso.

El grado de autonomía en el diseño e implementación de las actividades puede extenderse al **profesorado**. Aunque existe una reivindicación clara por su parte sobre la capacidad de tomar decisiones y de planificar de forma adaptada al contexto (las redes de profesorado facilitan estos procesos), sigue existiendo receptividad hacia las propuestas de intervención y los materiales elaborados por las entidades.

Otra de las cuestiones que se ha analizado es el equilibrio entre la dimensión local y la global. La mayoría de los centros activan intervenciones en las dos esferas, aunque son pocas las acciones que las aúnan y evidencian su interconexión. Es posible que esté relacionado con el hecho de que lo global se identifique, sobre todo, con internacionalización y experiencias en países empobrecidos. Cuatro centros expresan en las entrevistas que están muy centrados en lo local y trabajan poco lo global. En las entrevistas destacan las acciones de igualdad y las ambientales.

Respecto a la **relación explícita con el currículo prescriptivo**, hemos registrado un número importante de centros que trabajan periódicamente y de forma estable, aunque fuera de las horas lectivas y de la planificación de aula. Muchas de las propuestas están relacionadas con la creación de una Red Solidaria de Jóvenes (8 centros). Suelen basarse en grupos de alumnado voluntario que cuenta con el apoyo de un grupo de profesorado y que trabajan en una estructura organizada paralela a la que da soporte al desarrollo curricular.

Estas iniciativas tienen origen en el proyecto del mismo nombre promovido por Entreculturas, aunque los centros cuentan con un alto grado de autonomía. Cada centro funciona como un nodo de la red y se realizan encuentros de docentes y de alumnado para compartir experiencias y generar convivencias en las que pueden participar desde el rol de centro. Sin embargo, las intervenciones se desarrollan de forma diferenciada en cada caso. Cada curso se trabaja una temática concreta y el grupo de alumnado propone y organiza actividades para el resto del centro. En algunos casos, estas acciones implican sesiones en materias como Tutoría, generan materiales para el resto del profesorado y alumnado del centro, involucran a otras materias y proponen alguna actividad colectiva dirigida a todo el centro donde el alumnado tiene la posibilidad de aprender y de implicarse.

Se ha detectado una dependencia importante del grupo de profesorado promotor, que en ocasiones genera la percepción de sobrecarga. Se repite en varias ocasiones la necesidad de hacer visibles las acciones y de su reconocimiento. Este es un aspecto que se retomará en el siguiente apartado dedicado al currículo.

Otros centros proponen actividades y proyectos a lo largo del curso, más o menos sostenidos en el tiempo, centrados en temáticas concretas a partir de las cuales se involucra a una parte del profesorado, al alumnado y, en algunas ocasiones, a la comunidad. Son propuestas que parten anualmente de materias o equipos docentes o que se sostienen con programas permanentes que definen temáticas y colaboraciones cada curso. Algunos tienen su origen en proyectos temáticos de entidades, en proyectos de innovación o en la detección de necesidades y oportunidades en su entorno. 12 centros trabajan con la metodología de Aprendizaje-Servicio que facilita la puesta en marcha de colaboraciones con entidades del tejido social en que se incluye el centro.

> **El Centro SAFA Blanca Paloma de Sevilla pone como ejemplo un proyecto desarrollado en colaboración entre la materia de Plástica de la ESO con diferentes asociaciones del barrio para apoyar una iniciativa de reciclado y para generar las campañas de comunicación de las entidades.**

> **Otro grupo de centros se encuentran en un grado de desarrollo mucho mayor. Trabajan para implementar metodologías que implican a todo el centro y que generan las condiciones para abordar la educación desde otra perspectiva, integrada en proyectos de mayor envergadura.**

Como características comunes a estos centros es posible señalar el trabajo por proyectos, la selección de temáticas centradas en su entorno y la implicación de la comunidad educativa. 7 centros se encuentran en procesos de cambios profundos en su proyecto educativo. 2 centros ya han conseguido consolidar el trabajo en equipo y con implicación social en su centro. 9 hacen referencia al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). De los 12 centros que aplican ApS, 4 lo tienen integrado como materia o como metodología obligatoria para todo el alumnado de alguno de los cursos de ESO o Bachillerato.

> **El IES Jaume I de Borriana en Castelló, tomó la iniciativa de generar un proceso interno de calidad que tuviese impacto en todo el alumnado. Sus objetivos: mejorar la convivencia, formar alumnado competente y crear un centro inclusivo. Para ello emprendieron un cambio organizativo, un plan de formación permanente del profesorado, la generación de espacios de reflexión y la implementación de metodologías activas.**

> **El SAFA Blanca Paloma de Sevilla está inmerso en la elaboración de un Plan Estratégico que permee el centro e implique la actividad de todos los niveles y especialidades. Una de las acciones enmarcadas en esta línea es la creación de patios inclusivos, implicando al alumnado en el diagnóstico y la creación de oportunidades.**

> **El centro Areatza LHI de Euskadi, una eskola txikiak o escuela pequeña, acoge Educación Infantil y Educación Primaria, trabaja en red, desde el enfoque constructivista y por proyectos con otros dos centros de características similares, situados en un entorno agrario y euskaldún. Diseñan sus procesos educativos sin la parcelación de las asignaturas, sin libros de textos y sin exámenes.**

Son varios los centros que hacen referencia a un trabajo nuclear de aula que da lugar a iniciativas que no están registradas en su planificación y, por lo tanto, no se hacen visibles. En este sentido, se echa en falta planificación conjunta, trabajo en equipo y comunicación. Dos de los centros han puesto en marcha diagnósticos de acciones basados en la Agenda 2030 o en acción social que podrían ser una medida muy útil para todos los casos, ya que si se liga al Proyecto Educativo no sólo visibilizarán las acciones, sino que se trabajará sobre el sentido de pertenencia y la proyección común.

Muy ligado a lo anterior, respecto a ETCG se perciben varias necesidades. El profesorado hace referencia a que, a pesar de su inclusión en los documentos de centro, falta hacerla visible y una mayor articulación. Además, reclaman compromisos específicos. Esto sucede especialmente en el

profesorado que coordina acciones estables que se realizan en paralelo a las dinámicas ordinarias del centro y que, normalmente, tienen un carácter voluntario para el alumnado. Esta búsqueda de reconocimiento se centra en el esfuerzo invertido y en la conquista de pequeñas facilidades como franjas de tiempo en los horarios, un espacio físico donde reunirse o cabida en la planificación de centro, son las cuestiones fundamentales.

En ambos casos el equipo directivo del centro es determinante como motor dinamizador, elemento organizador y redistributivo de responsabilidades, creación de oportunidades y reconocimiento.

Es interesante mencionar que, a pesar de la inclusión de las acciones de ETCG en el PE mencionada en el epígrafe anterior, no se percibe correlación entre la asunción de iniciativas de ETCG en el proyecto educativo e, incluso, en las PGA, con una transversalización de la intervención.

La categoría de actividades está muy relacionada con la capacidad del centro para hacer cambios estructurales en las materias y en la planificación.

> **El Colegio Jesuitas Pamplona hace 5 años reformula su planificación y pone en marcha procesos formativos del profesorado. Destaca la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos que reestructura la organización docente e implica aulas compartidas por varios docentes, el voluntariado y el Aprendizaje-Servicio.**

En el Anexo XVII Puede consultarse una síntesis de actividades por centro educativo.

II.1.E. SOBRE EL CURRÍCULO

Respecto al currículo, es necesario tener en cuenta que existe un sesgo inicial en la muestra. Se ha invitado a participar a centros y profesorado que realizan acciones de ETCG y que, por lo tanto, con mayor o menor dificultad han conseguido integrarlas en su actividad educativa. Desde este punto de vista, si existe una barrera desde el marco normativo, el profesorado consultado ha conseguido superarla.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, en términos generales, el profesorado participante no refiere la normativa como un condicionante imposibilitador. Las razones que justifican la no implementación de acciones de ETCG o nuevas metodologías son percibidas como inferencias poco argumentadas basadas en el desconocimiento o la mala interpretación de los textos reguladores.

> **«En refugiarse en el currículum se cae muy rápido. Eso también ha cambiado mucho, si comparo la programación de hace unos años, yo veo que todo esto ya está en la regulación oficial»**. Profesorado del Colegio San Estanislao de Kostka, Andalucía

> **«(…) la ley nos ampara, la ley es muy abierta y acoge todo tipo de discursos y metodologías activas y te puedes aprovechar de ello; hay que mirarla, leerla bien. El prólogo mismo de la ley es un alegato a esto de lo que estamos hablando»**. Profesorado del Colegio El Armelar, Comunitat Valenciana

> **«Yo creo que es más la reticencia al no saber, también el no querer (…). ¿Cuánto nos escucha un alumno, dentro del aula, que realmente sea significativo para su vida? Hagamos lecturas, ¿cuántos de nuestros conocimientos, quedaron para aprobar un examen y hoy no ha sido transformador en mi vida porque no ha tenido más relevancia? Hay que enseñar al alumno a segmentar, a relacionar, tenemos que perder el miedo. (…)»**. Profesorado del centro Berrio Otxoa, Euskadi

Así las cosas, existe una percepción del currículo mayoritariamente posibilitadora. Es cierto que con ciertos matices que no pueden desligarse de la necesidad de abordar la educación desde miradas diferentes a la tradicional y del enfoque actitudinal del profesorado.

> **«Para mí no es ningún límite. El curriculum es bastante amplio, es un marco de referencia y la verdad, es ir encajándolo. Es verdad que hay temáticas que yo no trabajo en mis clases, pero, por ejemplo, igualdad o medio ambiente, por supuesto. Bueno, en realidad todo, porque claro con el medio ambiente, temas de justicia social, etc., no veo al curriculum como un elemento delimitador»**. Profesorado del IES Murillo, Andalucía

> **«A veces es una excusa, para ceñirse a un curriculum más estricto, más teórico y menos aplicado. (…) Además, la propia legislación, el propio curriculum lo fomenta también, y te lo puedes llevar, en ese sentido, a la posibilidad de trabajar todos estos temas desde este enfoque de ciudadanía global»**. Profesorado del IES Murillo, Andalucía

> **«Creo que al final el curriculum está muy abierto, luego depende de las preguntas que tú quieras hacerles a los chavales, de qué quieras hacerlos reflexionar»**. Profesorado del Centro de Formación Padre Piquer, Comunidad de Madrid

Sin embargo, aunque el currículo no se perciba como limitante, tampoco se reconoce como impulsor o facilitador, y se refieren amplios **aspectos de mejora** que condicionan los procesos educativos de ETCG. Se percibe un currículo demasiado extenso por nivel educativo y curso, un número excesivo de contenidos, escaso ajuste a la realidad y a las necesidades del alumnado, y poca precisión en cuestiones de ciudadanía y educación en valores.

> **«El currículo está ahí, (…) tienes que seleccionar y tienes que adaptarlo. De hecho, en nuestra programación hay que contemplarlo. Quien quiera trabajar estos temas lo puede hacer porque está dentro del currículum. Y las políticas educativas no creo que te pongan trabas. Las trabas que se ponen realmente son la falta de tiempo, falta de reconocimiento del profesorado»**. Profesorado del IES Eunate, Comunidad Foral de Navarra

A lo largo de las entrevistas se puede reconocer una asimilación entre currículo y contenidos lo que genera tensiones entre su transversalización frente a una mayor visibilidad en el diseño curricular.

> **«Dentro de la propia legislación aparece que muchas de estas cosas son ejes transversales de la educación, lo que pasa es que, esa transversalidad, al final, como no se explicita, hay que verla, a veces es complicado»**. Profesorado del Centro de Formación Padre Piquer, Comunidad de Madrid

Respecto a la dedicación se hace referencia al incremento de tiempo que supone la planificación y la organización de las clases para adaptar las materias y programar actividades que respondan a las premisas de la ETCG. En muchos casos supone la implicación de varias unidades del centro y con la comunidad.

> **«Yo creo que la legislación no está tan cerrada como parece, creo que hay unos puntos, pero esto es como todo, depende de cómo lo mires, puedes trabajar solo por competencias, por estándares, de muchas maneras. ¿Lleva más trabajo? Sí, lleva más trabajo, pero no está tan cerrado como puede parecer»**. Profesorado del Colegio Herma, Región de Murcia

Son varios los docentes que mencionan una desconexión entre el planteamiento curricular y la realidad del alumnado y de los centros. En este punto es importante recordar que una buena parte de los centros entrevistados están insertados en barrios con altos índices de vulnerabilidad.

> **«La realidad que se vive en los centros es muy diferente a lo que se piensa desde las administraciones. (…) los niños tienen muchísimas necesidades, no sólo académicas, es verdad que aquí estamos para enseñarles, pero a veces hay que ir más allá, porque a lo mejor en su casa lo están pasando mal y somos el único lugar donde se sienten bien y seguros, entonces también hay que ayudarles»**. Profesorado del Colegio Divino Corazón, Comunidad de Madrid

En las referencias a la necesaria adaptación de las materias aparece en varias ocasiones el libro de texto como un elemento ordenante del currículo oficial, con un papel secuenciador para el profesorado que va en detrimento de sus posibilidades de decisión. Algunos docentes no trabajan con este material. Vinculan su uso a metodologías pasivas y que implican una concepción del alumnado como mero receptor de contenidos.

> **«Yo creo que el problema es que tenemos en el currículum no es otro que el tema de los libros de texto, es decir, no tanto la cantidad de contenidos (…) sino el hecho de que el profesorado suele ser muy fiel a lo que es el libro de texto y quieren llevarlo a cabo al pie de la letra, nunca mejor dicho»**. Profesorado del CEP Ángel Campano Florido, Andalucía

Esta defensa está ligada a la reivindicación de la competencia técnica docente y su especialización para la toma de decisiones y para el diseño del proceso educativo.

> **«Si tú te vas al aula y diseñas tu programación didáctica, puedes hacerla de acuerdo con una metodología mucho más autoritaria, rígida y de recitar el contenido de un libro de texto o puedes hacerla implicando al alumnado preguntando, haciéndolo formar parte»**. Profesorado del IES Jaume I, Comunitat Valenciana

> **«Cualquier cosa se presta a trabajarla desde una mirada de Educación para la Ciudadanía Global porque está ahí la mirada del maestro y la capacidad de transferir esa mirada al alumnado»**. Profesorado del centro SAFA Blanca Paloma, Andalucía

Es el propio profesorado el que apunta posibles **soluciones** a la cuestión de la sobrecarga de contenidos. Una cuidada planificación de centro por cursos y niveles, la capacidad de integrar diversidad metodológica y la organización de los contenidos en espiral.

> **«El currículo está muy bien, pero la cantidad de contenidos que abarca, dar todo eso, eres un mago o no puedes llegar. Y mucho menos si piensas plantear las asignaturas con proyectos, con unas formas diferentes. Ahora, también es verdad, que cada profesor, (…) dentro de esos contenidos, sí que puede, a través de distintas metodologías, llegar a todo (…). Yo creo que el currículo es una herramienta que tienes al lado, una guía, es todo lo que hay que dar, pero el profesor tiene la libertad para decir»**. Profesorado del Colegio Niño Jesús, Comunitat Valenciana

> **«Para mí fue un verdadero descubrimiento Bruner y los contenidos en espiral. Vuelves permanentemente sobre lo anterior y anclas nuevos aprendizajes sobre lo aprendido»**. Profesorado de L'Escola La Jota, Cataluña

Una de las profesoras participantes enfoca los aprendizajes desde las prioridades que la normativa genera:

> **«Hacía falta que se partiera de romper estos curriculum tan estrictos, tan conservadores y se programaran de otra forma, con otras miras, con otros valores. Lo veo complicado la verdad. Que desde las instituciones oficiales se rompa esa mentalidad, se olvide que los niños tienen que ser todos científicos o tienen que ser todos maravillosos matemáticos. Y a nivel de la formación integral de la persona, una charlita por aquí y alguna actividad complementaria y ya está, ya hemos cumplido»**. Profesorado del IES Vicent Andrés Estelles, Comunitat Valenciana

La amplitud del marco de referencia de la ETCG facilita hacer conexiones entre materias y con cualquier área o asignatura del plan de estudios. Las y los docentes tienen la capacidad de vincular la ETCG a las diferentes áreas y asignaturas del plan de estudios, aunque el espacio reservado a las materias de Tutoría se refiere como uno de los más recurrentes, a partir del cual se enlazan acciones puntuales con otras asignaturas.

> **«(…) todos sabemos que innovar, trabajar con una educación que sea transformadora, parece que es mirar más allá del curriculum. (…) Tenemos que seguir dando pasos y trabajar en iniciativas de este carácter educativo. Nosotros, en el colegio, enfocamos las tutorías como un espacio para trabajar esta línea de conexión con la acción transformadora»**. Profesorado del Colegio Niño Jesús, Castilla y León

> **«Los profesores implicados de otras materias, cuando en el curriculum aparece uno de los temas que estamos trabajando, lo incorporan de manera puntual, pero claro es difícil, hay que hacer un alto en el camino, es complicado»**. Profesorado del IES Virgen de Gracia, Extremadura

Por parte del profesorado se percibe un reconocimiento de la necesidad de cambiar el paradigma de intervención.

> **«Si yo quiero trabajar el tema de la salud yo cojo mis cuadros de conexión y voy viendo con qué puedo conectarlo dentro de los contenidos que se trabajan dentro de las 3 áreas de infantil. (…) Es una mirada que se educa, cuanto más lo haces más te acostumbras a hacerlo. Al principio es un esfuerzo mayor, luego va saliendo solo. Es una cuestión de mirada, de actitud y de pasárselo bien»**. Profesorado del centro SAFA Blanca Paloma, Andalucía

Este cambio de perspectiva se entrelaza con la actitud con la que el profesorado aborda su trabajo. Ya hemos dicho que la muestra está compuesta por profesorado altamente motivado y vocacional que hace referencia permanente a la tenacidad, la actitud y la capacidad individual.

> **«Cuando tienes esta cuestión interiorizada y entiendes bien el potencial de formar a los muchachos en ciudadanía global y en el entender que somos parte de un todo. Cuando estás dando clase te surge de manera espontánea. No sé cómo decirlo. Cuando tienes algo asumido lo incorporas a la materia que te toque como parte del temario. (…) Cuando hablo de geografía, de migraciones o cambio climático procuro relacionarlos entre sí. Buscas poner ejemplos que se relacionen con ese tipo de cosas, y te surgen espontáneamente. No necesariamente tienes que dedicar un tema exclusivo en el curriculum, al final es algo que se puede incorporar de formas diversas»**. Profesorado del Colegio Nuestra Señora de la Asunción, Extremadura

Esta vertiente individual se enlaza con el potencial transformador del grupo y el valor del trabajo colaborativo.

> **«Si tú lo ves, no debes dejar de hacerlo, no debes estar esperando a que todos respiren a la vez para poder iniciar un proceso de cambio. Si tú lo ves tienes que empezar, y ese cambio hará que otros se vayan sumando. Empecé con una actividad de aula y terminó siendo un proyecto en el que participamos nueve profesoras, este que ganó el premio Vicente Ferrer, conectados con otras escuelas y que empezamos con unas cosas sencillas que estábamos haciendo dentro de los proyectos del centro. No puedes esperar a que todo el mundo esté en sintonía para empezar a trabajar con este enfoque»**. Profesorado del Colegio Gamo Diana, Comunidad de Madrid

> **«Los míos ya se saben el lema 'hay cosas mucho más importantes que las matemáticas' [sin] que por ello se vea mermado el currículum. Porque el currículum tira para adelante, vaya si tira. Pero son actitudes nuestras. Y luego, porque esto te hace dedicar tiempo que no es de tu jornada lectiva (…)»**. Profesorado del IES Albarregas, Extremadura

Hay un fuerte componente en la identificación de la ETCG con la acción, con formas de hacer, con la **metodología** que se activa en cada intervención.

> **«Yo puedo hablar de filosofía política en teoría sobre las utopías, pero también puedo hablar sobre la renta básica como una utopía actual que se está implementando (…). Lo estudio en filosofía, y lo estudio en filosofía política. (…) Yo no creo que mis alumnos pierdan un ápice de contenido ni de nivel**

> **de conocimientos (…), ellos lo ven como algo vivo, no como algo que está en un libro, sino como algo que me ayuda a aprender a manejarme en la realidad en la que estoy, que es de lo que se trata. Eso es educar, porque si no lo integran, se les olvida»**. Profesorado del IES Murillo, Comunidad de Madrid

> **«Es una educación más participativa, ellos se sienten parte, pueden aportar, es más horizontal. Ellos pueden participar de una manera más activa y desde la experiencia, porque a veces las clases son más teóricas. Permite una participación activa, más original, más desde lo que cada uno piensa. (…) Y muchísimos valores, solidaridad, compromiso, responsabilidad, ciudadanía… (…) Es importante educar también en la generosidad»**. Profesorado IES Vicent Andrés Estellés, Comunitat Valenciana

Dentro de los componentes curriculares, la evaluación es un elemento singular que nos aporta mucha información sobre el grado de resolución y de integración de los procesos educativos. Por un lado, en la relación entre el **enfoque competencial,** la evaluación y su concreción se ve una oportunidad para la ETCG.

> **«Es verdad que, las diferentes políticas educativas han ido configurando el aspecto competencial y desde el momento que empezamos a evaluar por competencias y dejamos los aprendizajes entendidos a la usanza tradicional como a un margen por decirlo así, todos estos proyectos transversales tienen una cabida más natural»**. Profesorado del centro Berrio Otxoa, Euskadi

El paso de la ESO al Bachillerato se percibe como un punto de inflexión. Las pruebas selectivas de acceso a la universidad al finalizar esta etapa condicionan la forma de trabajar y de abordar las materias.

> **«El problema de esto también es que al final los alumnos cuando acaban la etapa escolar se presentan a una EBAU y eso sigue marcando en nuestro día a día en el tema de valor, que para mí como docente es donde más dificultad tengo, en la evaluación, quizás necesito más formación para saber cómo evaluar estas nuevas metodologías y conceptos y que se ajusten a lo que está pidiendo el sistema educativo, aunque a mí no me beneficia en ese sentido una nota numérica»**. Profesorado del Colegio Hijas de Jesús, Comunidad Foral de Navarra

> **«(…) rompe un poco las horas, flexibiliza. (…) Evidentemente la ley se tiene que cumplir, el currículum se tiene que cumplir, en nuestro cole en la etapa de bachiller hay unos resultados en la PAU que tienen que salir»**. Profesorado del Colegio El Armelar, Comunitat Valenciana

> **«A partir de secundaria, sobre todo en Bachillerato, el currículum se va limitando mucho más. También tenemos experiencias de ApS en Bachillerato, pero sí que, segundo, por ejemplo, es un curso que no nos planteamos tener un proyecto de ApS. Es un curso que va dirigido a la prueba de acceso a la universidad. (…) Infantil y Primaria son mucho más flexibles, el profesorado es mucho más abierto también y más afín a este tipo de proyectos, a este tipo de metodologías. Y a partir de secundaria ya va siendo como más complicado»**. Profesorado del Colegio Berrio Otxoa, Euskadi

A lo largo de las entrevistas hay varias referencias al valor de la formación inicial y a la necesidad de que contemple la ETCG y una perspectiva amplia sobre su inclusión en el aula.

> **«Hay una parte del profesorado al cual nunca convenceremos, pero una parte que cada vez será menor, sencillamente porque, al menos en Cataluña, el departamento ha cambiado en esto. Los que están opositando actualmente ya tienen claro que elcurriculum no es lo más significativo y que evaluar por dimensiones y competencias es lo más importante»**. Profesorado del IES Jaume Mimó, Cataluña

> **«Yo creo que esto de educación transformadora no está en las carreras de magisterio, ni en los másteres, ni en nada de nada. Yo no he oído hablar nunca, en educación, de transformar y construir un mundo mejor. Se oye el término de calidad y de excelencia. Pero ¿qué es la calidad y la excelencia hoy? ¿La competición? Yo creo que falta eso»**. Profesorado del Colegio Nuestra Señora de la Asunción, Extremadura

> **«Donde hay que poner la carne en el asador es en que haya infraestructuras que formen a profesorado sí, pero que sobre todo que el profesorado y las organizaciones sean capaces de llevar a los centros proyectos educativos en los que sean los chicos los que propongan»**. Profesorado del IES Alcántara, Región de Murcia

La vertiente administrativa y la **burocratización** de los procesos educativos también se percibe como un lastre, especialmente por parte de los equipos directivos. En algunos casos se liga a la puesta en marcha de los proyectos de innovación, a la generación de la documentación de centro, al desarrollo cotidiano de procesos garantistas que ahogan al docente y a los equipos directivos en papeleo y que pueden llegar a desplazar el valor de lo educativo.

> **«Echamos tantísimo tiempo en cuestiones que no tienen nada que ver con lo educativo que cuando te pones a diseñar y a crear una experiencia significativa de aprendizaje integrado con estos valores que estamos propiciando, pues es que no tienes fuerzas»**. Profesorado de Santa María la Nueva y San José Artesano, Castilla y León

> **«A nivel de papeles, yo como jefa de estudios te puedo asegurar que es horrible, y trabajo codo con codo con la directora. Para poder hacer cualquier cosa hay que entregar primero millones de papeles»**. Profesorado del Colegio Divino Corazón, Comunidad de Madrid

> **«En Escuelas Solidarias, podemos formar parte como formación y como innovación. Eunate ha estado metido 3 años en innovación, el Gobierno de Navarra te reconoce las horas con una acreditación. (…) Una vez que han pasado 3 años piden un proyecto con un montón de cosas, así que este año hemos dicho que no tenemos tiempo. Vamos a seguir con formación, y vamos a seguir trabajando, pero no en innovación. El Gobierno de Navarra yo creo que ahí se ha pillado un poco los dedos, porque hay varios centros que ahora hemos dicho que no porque te piden un montón de papeleo. Luego sí que te lo acreditan con un montón de horas de formación, pero yo ya no necesito horas ni mis compañeros»**. Profesorado del IES Eunate, Comunidad Foral de Navarra

II.1.F. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA

Es difícil conseguir valoraciones prospectivas positivas sobre las posibilidades educativas que pueden generarse a partir de la situación sanitaria derivada de la pandemia. La mayoría del profesorado declara que esta situación les ha hecho bajar el ritmo de las actividades de ETCG. Además, se identifica una disminución del trabajo cooperativo y de metodologías participativas.

> **«Este año, para nosotros en la metodología, es un detrimento, una involución. El COVID sí que nos corta un montón las alas»**. Profesorado del Centro Egibide, Euskadi

Tan sólo dos centros hacen referencia a la puesta en marcha de alguna actividad relacionada con la temática.

> **«A final de curso empezamos trabajando un tema de COVID y de ODS y trabajamos todo el tema de la salud con ellos»**. Profesorado del Colegio Jesuitas Pamplona, Comunidad Foral de Navarra

Se destaca una necesidad derivada de la situación, que resalta el trabajo de aspectos emocionales del alumnado.

> **«Nos estamos dando cuenta de los problemas a nivel emocional que hay con toda esta situación (…) ya que detrás de la mascarilla hay una realidad totalmente diferente en cada uno de ellos. Yo creo que merece la pena que trabajamos ese tipo de cosas, ya que no podemos hacer algunas otras»**. Profesorado del IES Diego Tadeo González, Castilla y León

> **«Nos puede dar la oportunidad de pararnos un poco y pensar que es importante que trabajemos con ellos las emociones»**. Profesorado del centro Berrio Otxoa, Euskadi

Sin ninguna duda, la temática abre oportunidades de trabajo interdisciplinar y de generación de proyectos amplios con enfoque crítico y con dimensión glocal.

> **«Yo sí que le he estado dando vueltas todos estos meses, justamente, a la necesidad, a la urgencia de seguir mirando desde esa mirada transformadora, desde la escuela, precisamente, ahora más que nunca. (…) Porque está poniendo de manifiesto que la escuela es imprescindible, es presencia, es una reunión de ciudadanía, es espacio igualador»**. Profesorado del Colegio Gamo Diana, Comunidad de Madrid

II.1.G. OTRAS CONSIDERACIONES

La heterogeneidad de experiencias analizadas, lejos de ser un inconveniente, muestra las posibilidades de la ETCG para adaptarse a diferentes contextos y, sobre todo, para desarrollar procesos

progresivos de implicación. Incluso las actividades puntuales no deben ser infravaloradas, pues representan una oportunidad de generar impronta en cada participante e identidad de grupo.

En todo caso, es necesario que las acciones se integren en el horario lectivo del centro, aunque puedan derivar otros espacios de trabajo, implementación y extensión. Fundamentar su desarrollo en la voluntariedad del profesorado supone obviar su esfuerzo e implicación. Prolongar esta situación, y a pesar de la decidida vocación del profesorado que asume estas funciones, supone un alto riesgo de agotamiento y de extinción de la experiencia.

La participación voluntaria por parte del alumnado, sin duda, suscita una doble consideración. Una lectura positiva implica que estas iniciativas tienen un gran impacto en cada participante porque se realizan en grupos pequeños, en un proceso fácilmente controlable y donde la o el estudiante está cediendo de forma consciente su tiempo e implicación. Sin embargo, entendemos que este tipo de experiencias deberían facilitarse a todo el alumnado. Por eso las iniciativas de concreción curricular y de centros que organizan sus procesos educativos insertando espacios de voluntariado o ApS ayudan a crear contextos favorables y generalizadores de ETCG.

Es cierto que en procesos de mayor envergadura es complicado delimitar cuánto es ETCG y dónde se inserta, corriendo un mayor riesgo de que se difumine con otras temáticas y metas. En este ámbito todavía hay un amplio margen para seguir avanzando en la implementación de un marco competencial y de resultados de aprendizaje que será más coherente con la ETCG que el sistema actual basado en contenidos curriculares.

En todo caso, hay un marco de referencia pedagógico que supera la dimensión didáctica y curricular. El profesorado trabaja en y con ETCG porque forma parte de su manera de entender la educación, su identidad y su función profesional.

> **«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. Tienen que ser lugares de referencia, los promotores de este tipo de actividades que convocan muchas sensibilidades»**. Profesorado del IES Sancho III El Mayor, Comunidad Foral de Navarra

> **«El profesorado se junta por el tema de cómo desarrollar ese proyecto, qué materiales vamos a utilizar, qué tipo de textos, cómo lo podemos hacer, como prender reflexiones, qué tema vamos a enfocar de trasfondo, no tan solo curriculares, que tienen que ver con la educación transformadora, qué tipo de valores, en cuanto a tema de ecología, con qué lo vamos a relacionar, porque esa visión, esa perspectiva, siempre la tenemos en los proyectos»**. Profesorado del centro Areatza LHI, Euskadi

En todas las prácticas subyace la construcción de pensamiento consciente y capacidad crítica por parte del alumnado. Esto está muy vinculado al marco pedagógico que maneja el profesorado, que rebasa con mucho el currículo prescriptivo.

Para evitar la dilución de las experiencias sigue siendo un elemento sin resolver mostrar la imbricación de la ETCG con el currículo y con los procesos de intervención, tomando como unidad de referencia los centros educativos, no las aulas, ampliando el foco para generar visión y valores compartidos en el PE. Una responsabilidad compartida que, además, supondrá favorecer el trabajo en equipo y la asunción de una mayor proactividad.

II.2. CURRÍCULO PRESCRIPTIVO

II.2.A. MARCO DE REFERENCIA PARA LA REVISIÓN NORMATIVA

Sin ninguna duda el desarrollo administrativo de la ETCG ha condicionado su desarrollo práctico y epistemológico. El hecho de que la ETCG haya surgido en el seno de la Cooperación Internacional, y desde ahí se haya promovido, ha generado un desarrollo conceptual y de intervención singular que ha dificultado su integración en los procesos de educación formal (Longueira, 2019).

En nuestro contexto, la ETCG ha crecido considerablemente en las últimas décadas de la mano de las ONGD y al amparo de la financiación pública desde los fondos de cooperación. Todo este proceso ha arrastrado propuestas educativas exógenas al sistema educativo, desde fuera hacia dentro.

Si bien es verdad que hay modelos diferentes, basados en redes de profesorado, sigue primando en nuestro contexto la colaboración puntual sujeta a proyectos temáticos anuales o bienales que cuesta integrar con continuidad en el aula tanto en la programación general anual como en el medio plazo.

Todo este proceso de crecimiento, concreción y enriquecimiento de la ETCG ha volcado expectativas y exigencias en la normativa de educación, especialmente en los últimos años. Sin embargo, teniendo en cuenta el origen y la evolución de la ETCG, es una coincidencia complicada de gestar. Se abre ahora una oportunidad basada en confluencias posibilistas: el gran desarrollo conceptual y de intervención de las entidades en el marco de la ETCG; pequeños giros en la gestión de la cooperación internacional desde las unidades o servicios de cooperación autonómica, que empiezan a considerar el sistema educativo (y al profesorado) como un actor participante en los procesos, y no solamente como un recurso mediador facilitador de la intervención de las entidades; las evidencias de la necesidad de hacer frente a los grandes retos globales; un amplio proceso de cambio normativo a nivel estatal en el sistema educativo escolar y en el sistema de cooperación.

En todo este camino recorrido y en el nuevo que esperamos se abra próximamente, no han sido y no serán secundarias las miradas, los enfoques y los diferentes posicionamientos que se adoptan sobre la ETCG, pues han influido y lo seguirán haciendo directamente sobre las medidas a aplicar. No existe un marco conceptual y terminológico común, lo cual puede dificultar los debates y los acuerdos si no se gestiona adecuadamente. Este hecho abre oportunidades y atrae agentes, pero tiene un riesgo claro, vaciar de significado y de identidad la ETCG.

En todo caso, se abre una doble oportunidad. Por un lado, a partir de la concreción de la LOMLOE. Si bien sabemos que las leyes orgánicas son generadoras de principios y que dichos principios pueden ser poderosos impulsores de cambios y de mejoras, no siempre se consolidan. En este caso, la LOMLOE contempla en su articulado lo que denomina Educación para la Ciudadanía Mundial y la Educación para el Desarrollo Sostenible que viene acompañada de diferentes áreas de intervención y una permanente referencia a su componente axiológico. Por otro lado, el proceso abierto recientemente para la elaboración de una nueva ley de cooperación obligará a evaluar y a actualizar los marcos de referencia y de intervención de las dimensiones que configuran este ámbito.

Todas estas consideraciones han fundamentado la motivación de análisis de la normativa vigente sobre educación para determinar dónde nos encontramos y hacia dónde queremos avanzar para generar un marco de comprensión que nos ayude a entender las acciones y las intervenciones relacionadas con ETCG que se están llevando a cabo en la educación general.

El Anexo VII recoge una síntesis de los resultados del proceso de análisis de la normativa vigente en los niveles de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el desarrollo curricular prescriptivo del sistema educativo español tomando como referencia la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG). Los Anexos V y VI recogen con mayor concreción algunos de los componentes revisados.

El concepto de ETCG va acompañado de una maraña de denominaciones homólogas, términos complementarios, significados, marcos teóricos, abordajes e interpretaciones diversos con sus respectivas evoluciones. Cada uno de estos términos ha acotado parcelas de análisis y desarrollo teórico, de intervención y de investigación a lo largo del tiempo. Educación para el Desarrollo (Ortega, 2007; SGCID, 2016; MAEC, 2018); Educación Global (Concil for Europe, 2002; GENE, 2017); Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO,2014); Competencia Global (OCDE, 2018), son los términos más próximos. Existen otros conceptos que superponen áreas de interés y de intervención como la educación en derechos humanos, la educación para la paz, la educación intercultural, la educación ambiental, la educación para el desarrollo sostenible y otros. Es una pluralidad conceptual poco sistematizada, basada en la dificultad de concretar y fundamentar las diferencias entre los términos y que a menudo se aplican indistintamente a intervenciones educativas muy similares. Diversidad terminológica, multiplicidad de enfoques y trabajo en compartimentos estanco caracterizan el marco conceptual de la ETCG, lo que complica su concreción y, por extensión, su rastreo en la normativa vigente del ámbito educativo.

Para la elaboración del análisis hemos comparado la normativa aplicable al desarrollo curricular de 9 comunidades autónomas (CCAA): Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Extremadura, País Vasco y Región de Murcia. Todos y cada uno de los documentos muestran componentes comunes basados en las normas de desarrollo curricular base (Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 1105/2014). Algunos de estos elementos pueden leerse en clave de ETCG, ofreciendo una posibilidad de apoyo a su integración en el día a día de la educación formal. Este es el caso de las competencias, los objetivos y la transversalidad. Se han analizado también las materias de los planes de estudios, los principios metodológicos y hemos aplicado el rastreo de algunos indicadores básicos relacionados con la ETCG.

II.2.B. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La normativa plantea un marco de intervención en el que es posible integrar la ETCG. Sin ninguna duda el desarrollo normativo es mejorable desde diferentes puntos de vista que incluyen los enfoques de la ETCG, pero no es limitador de oportunidades. La LOMCE, tal y como lo hacía la LOE, recoge que entre los fines del sistema educativo español se encuentra:

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. (LOMCE, p. 16; LOMLOE, p. 122881)

Es verdad que más allá de «no impedir» o «no limitar», la generación de propuestas, y muy especialmente un marco legislativo, debe construirse como impulsor y facilitador de la integración de perspectivas y, sobre todo, del ejercicio de derechos y libertades que posibiliten intervenciones desde miradas y enfoques educativos integradores que favorezcan un mejor desarrollo del alumnado y de la comunidad.

La asunción de un discurso posibilista por parte de la normativa tiene connotaciones positivas, pero también riesgos. Las narrativas amplias y flexibles generan anchos márgenes para la intervención y para la acción, sin embargo, pueden dar lugar a espacios sujetos a la interpretación y a la aplicación tendenciosa de discursos en ocasiones contrarios entre sí. Para ejemplificar esta cuestión tómese como referencia uno de los objetivos de la EP:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Artículo 7 (Real Decreto 126/2014, p. 7)

Desde la generación de capacidades y la mirada de justicia social de la ETCG este objetivo tiene una lectura positiva y enriquecedora. Sin embargo, si tomamos como referencia discursos restrictivos de derechos que han surgido recientemente y la contracción progresiva de la sociedad civil organizada, puede tener una doble lectura en función de la definición y la amplitud que apliquemos a términos como convivencia y ciudadanía, qué valores subyazcan del ejercicio del rol de la ciudadanía o del ejercicio político de la democracia. Destaca por ello la necesidad de cualificar y especificar términos complejos como son convivencia y ciudadanía.

Tanto la LOMCE como la LOMLOE son claras en las cotas de delegación y de ejercicio de la descentralización curricular y de la autonomía de centro para facilitar una adecuación a las necesidades precisas e intereses en cada caso. Sin embargo, a la vista de los desarrollos curriculares de la LOMCE, ambas capacidades están poco aprovechadas.

La capacidad de decisión que la normativa actual delega en las Administraciones educativas se relaciona con el establecimiento de horarios de los bloques de materias, la ampliación y el establecimiento de los contenidos de materias troncales y específicas y de libre configuración respectivamente, para realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia, complementar los criterios de evaluación relativos a asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de las asignaturas de libre configuración. Desde esta óptica, las CCAA tienen un amplio margen para concretar y generar marcos educativos que impliquen a la ETCG, capacidad que no está siendo aprovechada.

La nueva Ley Orgánica, la LOMLOE, hace cambios poco significativos en la redacción de los supuestos y, sintéticamente, no reduce la capacidad de concreción curricular y de toma de decisiones de los diferentes niveles de actuación. Como hasta ahora, responsabiliza al gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas.

1. (…) Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley.

3. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas.

5. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente ley (…). Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V (…). Artículo 6 (LOMLOE, p. 122883)

Además, si ya la LOE situaba la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar destacado, la nueva Ley insiste en esta necesidad e incluye un marco terminológico que es más afín a la ETCG.

> 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 los 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. (LOMLOE, 2020, p. 122871)

En Educación Primaria se añade un área de Educación en Valores cívicos y éticos en el tercer ciclo, en la que se indica que se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (LOMLOE, 2020, p. 122873)

En la ESO, dentro de las materias optativas, se contempla la posibilidad de integrar un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad.

> En uno de los cursos de la etapa, todo el alumnado cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá 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 y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (LOMLOE, 2020, p. 122874)

Por su parte, los centros deben desarrollar y complementar el currículo en el marco de su autonomía y pueden completar contenidos, diseñar e implementar métodos pedagógicos propios y determinar la carga horaria de las diferentes asignaturas.

Una de las principales resistencias que genera el abordaje de la normativa es su amplitud, con especial carga en los contenidos curriculares de la ESO. Si bien es cierto que el desarrollo de esos contenidos dependerá de las metodologías aplicadas, la departamentalización por áreas y materias y las escasas nociones sobre principios o propuestas metodológicas no facilitan una construcción evidente de un proceso educativo ágil e integrador. Recaerá sobre el equipo docente la voluntad de buscar las relaciones y los encuentros, así como la exploración de herramientas metodológicas que faciliten dicha confluencia. Lo cual evidencia la importancia de la formación y actualización del profesorado para ser capaz de planificar, ordenar y construir propuestas, y aplicar los principios de la ETCG.

Puede resultar útil referirse aquí a un concepto poco visibilizado, aunque ampliamente aceptado por las y los docentes, en el desarrollo curricular y que podría ayudar a entender, e incluso a presentar de otra manera, los contenidos prescriptivos, el currículum circular o en espiral. Siendo imposible desarrollar conceptos nuevos de forma continuada, el sistema educativo genera el refuerzo de los aprendizajes (de los ya abordados como estructura de anclaje y de los nuevos) activando y reelaborando contenidos anteriormente trabajados de forma permanente. Esta mirada sobre la planificación podría ayudar a entender y a descargar el exceso de contenidos propuestos para cada curso. Además, pone énfasis en la necesidad de procesos educativos sostenidos en el tiempo, en detrimento de acciones puntuales.

La carencia de directrices operativas sobre la implementación puede ser una dificultad a la hora de planificar y organizar el trabajo, pero también puede ser una oportunidad para, a partir de la libertad de cátedra y la autonomía de los centros, generar sinergias y trabajar cooperativamente para construir procesos colectivos y secuenciados. El enfoque actual centrado en el desarrollo curricular (sobre todo en los contenidos, en lo que se enseña) en el que se subsume el proceso educativo a

la planificación instructiva, normalmente delegada en propuestas externas editoriales, no posibilita enfoques pedagógicos integrales, que tengan en cuenta la relación educativa.

En estos términos viene a incidir también la semidescentralización de nuestro sistema educativo que, aunque infrautilizada, posibilita la adaptación de los mínimos propuestos por el Gobierno a las realidades y necesidades de cada territorio. De la normativa revisada para este trabajo, cabe destacar la labor de Euskadi y Cataluña.

Las normas posibilitan, obligan o regulan. Pueden también restringir o prohibir. Es cierto que a veces los espacios que quedan sin regular, por omisión, son tan importantes como los recogidos en la normativa, al menos en la educativa. No en vano hablamos de currículo oculto y currículo invisible (Torres, 1991; Gimeno, 2010). Por ello, nos preguntamos sobre la construcción de los procesos de generación de las propuestas curriculares, elaboradas por equipos de profesionales y expertos de cada ámbito. La puesta en marcha de procesos sólidos, participativos, abiertos a múltiples enfoques y con suficiente planificación puede ayudar a construir propuestas menos frágiles, igualmente flexibles, pero sin fisuras sometidas a la interpretación. El desarrollo curricular que impulsará la LOMLOE es una nueva oportunidad.

La revisión de los componentes curriculares permite establecer dos relaciones con la ETCG. Una fácil de identificar, generada por redacciones y referencias evidentes, otra que requiere de procesos de indagación y de reflexión, para hacer visibles posibilidades localizadas en un segundo plano. Uno de los grandes valores de la ETCG, y también su mayor complejidad, desde el punto de vista de la intervención es la amplitud de temáticas y de aplicaciones que facilita (InteRed, 2020).

Imagen 1. Frecuencia de indicadores en la normativa de desarrollo curricular de EP y ESO

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las búsquedas sobre los indicadores.

El desarrollo administrativo del ámbito educativo ha avanzado considerablemente en las últimas décadas. El marco de referencia de la LOGSE fue un impulso importante y el posterior enfoque por competencias también representa una oportunidad de dejar atrás los compartimentos estancos y facilitar el trabajo integrador de los equipos docentes y el aprendizaje integrado del alumnado.

Son interesantes las clasificaciones curriculares que proponen Euskadi y Cataluña porque inciden y visibilizan las capacidades vinculadas a la ETCG y a la convivencia, resaltando aprendizajes para la acción.

Sin embargo, el trabajo por competencias también conlleva riesgos. La selección y redacción de las competencias clave o básicas, no ser capaces de rescatar áreas o materias relegadas a un segundo plano (desde la perspectiva del sistema educativo, del alumnado y de las familias en un entorno social que tiene sus propias prioridades) o la generación de recursos adecuados para dar soporte al sistema, son puntos débiles que hay que reforzar. La construcción de los imaginarios sociales sobre las áreas de valor de conocimiento y de reconocimiento social son complicadas de modular, pero el sistema educativo debe favorecer un respeto equiparable entre todas las áreas de conocimiento.

Si bien el marco de competencias nos obliga a planificar desde un punto de vista más rico y aplicativo, la selección equilibrada de competencias basadas en el alumnado frente a las impulsadas por grandes decisiones globales, condiciona cada día qué formación estamos primando en nuestras aulas.

Las propuestas curriculares están poco trabajadas desde los principios metodológicos y es aquí donde se identifica una oportunidad. El bagaje adquirido por entidades en colaboración con el sistema educativo puede ser una interesante fuente de inspiración, no sólo pensando en la ECG o la ciudadanía mundial, sino en el concepto de educación transformadora que, para conseguir serlo, necesita ser transformada. Metodologías como ApS y ABP están siendo referentes y una propuesta regulada en algunas CCAA y una optativa de la LOMLOE.

Respecto a los cambios de legislación, la dotación de recursos, el apoyo económico a cada propuesta reguladora y la inversión en formación del profesorado son elementos determinantes para favorecer cambios reales y duraderos. Sin este planteamiento seguiremos perpetuando desarrollos normativos sin generar cambios reales en el sistema. El actual acceso a recursos limitados genera procesos limitantes que tienen su expresión en los procesos educativos. Así las cosas, cualquier ley que se desarrolle sin el respaldo de una propuesta financiera que garantice la dotación de recursos y la formación de todo el profesorado no tiene ninguna posibilidad de generar cambios reales en el sistema. El cambio que supone el trabajo por competencias no es viable sin formación del profesorado. Si no existe apoyo al profesorado para generar estos cambios, seguiremos replicando procesos y limitando al sistema educativo.

Uno de los debates que resurgen en cada cambio normativo es la disyuntiva entre generar un espacio propio de formación, una materia o un área, que asegura la presencia de la ETCG en los planes de estudios, frente a un enfoque transversal que permee la planificación de cada curso o materia y permita desplegar todas las capacidades que la ETCG facilita en cada temática. En el horizonte

de la LOMLOE la Educación para la Ciudadanía Mundial se dibuja como una finalidad y como un elemento transversal, que no encaja en los diseños mecanicistas de la educación.

Para finalizar, mencionar la excesiva tradición de nuestro sistema educativo en el desarrollo de propuestas didácticas (diseño curricular), que no siempre educativas e integradoras (diseño educativo) (Touriñán y Longueira, 2018). Saber, enseñar y educar no deben confundirse, y la actual atención a la concreción curricular detallada y minuciosa, parcelada y enmarañada en confluencias de componentes, que no en las sinergias entre materias y aprendizajes, puede conseguir que se pierda la perspectiva global de los procesos. Tanto es así que hemos desarrollado una larga tradición de planificación de intervenciones centrada en el contenido y no en el alumnado. Las propuestas didácticas elaboradas por entidades no han estado exentas de este enfoque. El trabajo conjunto con equipos docentes y la puesta en marcha de intervenciones compartidas puede ser una vía de encuentro y generación de oportunidades.

II.3. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

II.3.A. MARCO DE REFERENCIA

La formación permanente se considera un derecho y un deber de las y de los docentes. Es un ámbito especialmente relevante para esta investigación, ya que puede aportar espacios y oportunidades enriquecedoras para el trabajo en ETCG. Existe un término paralelo, el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que se define como la formación permanente que los docentes realizan a lo largo de su carrera profesional y que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, destrezas y actitudes. Puede ser formal o no formal e incluir tanto formación sobre materias concretas como de tipo pedagógico. Se ofrece en diferentes formatos, como cursos, seminarios y observación entre iguales, así como a través del apoyo de redes de profesores. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018, p. 118)

Según rediE, la formación permanente del profesorado es el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional. Debe ser acorde con la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos relacionados con la metodología, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras. (rediE en Eurydice España y rediE, 2019)

Más allá de los matices que se puedan incluir en cada una de estas aproximaciones conceptuales, ambas, en conjunto, nos presentan un ámbito formativo, dirigido a docentes, que contempla diferentes áreas de intervención (desde las estrictamente relacionadas con la educación, así como otras relacionadas con las áreas culturales o materias que se impartan), una amplia diversificación de formatos y diferentes niveles de sistematización.

Para su aplicación en nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo 103 implica directamente a las administraciones educativas en la planificación de actividades de formación del profesorado que garanticen una oferta diversificada y gratuita, así como en el establecimiento de las medidas oportunas que favorezcan la participación.

Todas las administraciones educativas concretan líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado. Desde la construcción del Espacio Europeo de Educación, las competencias clave y la planificación de los procesos educativos a partir de las mismas, son un centro de interés en los ejes de formación de las Administraciones educativas. Partiendo de las competencias clave para

el aprendizaje permanente recogidas en el documento publicado por el Consejo de la UE (2018) las más referidas por las CCAA son las siguientes:

- La competencia ciudadana.
- La competencia digital.
- La competencia multilingüe.
- La competencia personal, social y de aprender a aprender.
- La competencia emprendedora.

Dos de ellas tienen una relación directa con la ciudadanía global. La concreción territorial de las competencias genera líneas estratégicas paralelas. De las nueve CCAA que se han tomado como referencia en esta investigación, se pueden extraer ciertas coincidencias en las líneas priorizadas (Eurydice España y rediE, 2019):

- **Inclusión y atención a la diversidad:** Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura, Madrid, Región de Murcia.
- **Convivencia y cohesión social:** Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Extremadura, Madrid y Región de Murcia.
- **Igualdad de género:** Comunidad Foral de Navarra.
- **Participación de toda la comunidad educativa:** Cataluña, Extremadura y Madrid.
- **Respeto a la diversidad cultural:** Madrid.
- **Educación para el medio ambiente:** Comunidad Foral de Navarra y Extremadura.
- **Competencia digital:** Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura, Madrid y Región de Murcia.
- **Competencia multilingüe:** Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Euskadi, Extremadura y Región de Murcia.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** Madrid
- **Salud escolar y prevención:** Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Extremadura.
- **Entornos colaborativos de aprendizaje:** Andalucía
- **Competencia emprendedora:** Extremadura y Madrid
- **Mejora de la empleabilidad:** Andalucía, Comunitat Valenciana y Extremadura
- **Mejora del rendimiento, del éxito educativo y de la calidad educativa:** Andalucía, Comunidad Foral de Navarra, Comunitat Valenciana, Región de Murcia.

- **Perfeccionamiento de las competencias profesionales docentes:** Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunitat Valenciana, Euskadi, Madrid y Región de Murcia.
- I**nvestigación e innovación educativa:** Andalucía, Comunidad Foral de Navarra, Euskadi, Extremadura, Madrid, Región de Murcia.
- **Las competencias clave y la programación didáctica:** Cataluña y Extremadura, Comunidad Foral de Navarra, Madrid y Región de Murcia.
- **Competencia en lectoescritura:** Madrid
- **Competencias CTIM:** Madrid
- **Gestión de centros y liderazgo:** Comunidad Foral de Navarra.
- **Evaluación de la calidad educativa:** Euskadi y Región de Murcia.
- **Bibliotecas escolares:** Madrid
- **Internacionalización y proyectos europeos:** Castilla y León y Madrid

Desde el punto de vista estructural y organizativo, las consejerías y departamentos de educación, en cada CCAA, suelen apoyar la gestión de formación y la innovación en Direcciones Generales (DG). Además, en algunos casos, dependientes de los anteriores se crean servicios o unidades técnicas específicas, es el caso de Castilla y León, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra y Comunitat Valenciana. Puede haber una comisión o asesoría de formación, que se encargan de darles apoyo. Euskadi se apoya en los servicios de inspección y el servicio de evaluación.

Una de las piezas clave del sistema son los centros de formación del profesorado, que se encargan de planificar e impartir la mayoría de la formación. Reciben denominaciones diferentes en cada comunidad autónoma:

- Centros de Profesorado (CEP): Andalucía.
- Centros de Profesores y Recursos (CPR): Extremadura y Región de Murcia
- Centro de Recursos Pedagógicos (CRP): Cataluña
- Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE): Comunitat Valenciana
- Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado (CTIF) y Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias" (CRIF) y Centro de Formación Ambiental (CFA): Madrid
- Centros de Apoyo al Profesorado (CAP): Navarra
- Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa o
- Berritzeguneak: Euskadi
- Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa (CFIE), Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP), Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (CRFPTIC) y Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI): Castilla y León

A nivel estatal, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)[6], que oferta diferentes alternativas de formación (MOOC, NOOC, EDUPILLS[7], cursos de verano y apoyo a estancias profesionales), fomenta la creación de recursos educativos abiertos y la transformación metodológica, y, la integración de las tecnologías digitales en el entorno educativo.

El resultado es un engranaje complejo y diverso que da soporte a la formación permanente de todo el profesorado del sistema educativo no universitario, generando una alta diversidad en la oferta temática, de formato y duración: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, congresos, proyectos de innovación e investigación educativa, etc.

La situación de emergencia sanitaria ha favorecido una expansión sin precedentes en la formación en línea. Son varias las CCAA que ofertan "píldoras de formación", de duración breve y que dan respuesta a problemas muy concretos, muy relacionados con la docencia en línea. Además, se han puesto en marcha o potenciando servicios que no exigen la presencialidad que facilitan la adaptación de las formaciones a este formato, espacios de autoformación y bancos de recursos, compartidos por los docentes o propuestos por las administraciones.

Como contrapunto a la modalidad tan en auge de píldoras formativas, algunas comunidades apuestan por procesos formativos a medio plazo, que pueden prolongarse entre dos y cuatro años. Castilla y León ofrece la posibilidad de integrar diferentes modalidades de formación, en función de los itinerarios. Cataluña oferta programas de innovación que pueden abarcar 3 años en cada centro con miras a asentar las bases de cambios reales. Euskadi promueve también formaciones de centro planificadas en períodos de 3 años.

II.3.B LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CADA TERRITORIO

La Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la **Junta de Andalucía** determina en 2020[8] el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado en 2014[9]. En las cinco líneas estratégicas del Plan se identifican ámbitos temáticos y de intervención que pueden ser relacionados con la ETCG: las competencias clave, la escuela inclusiva, la igualdad, la atención a la diversidad, la convivencia, las metodologías inclusivas, el desarrollo de la autonomía

6 Más información en https://intef.es/

7 EduPills es una APP de microformación para docentes, enfocada a que el profesorado adquiera y/o desarrolle habilidades, destrezas y competencias digitales de una forma sencilla y rápida. Más informaciónen https://edupills.intef.es/

8 Resolución de 31 de agosto de 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2020/2021.BOJA de 15 de septiembre de 2020. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/179/23

9 Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente delProfesorado. BOJA de 2 de septiembre de 2014. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/planes/14/09/BOJA14-170-00026-14522- 01_00053945.pdf

del alumnado, las metodologías activas, las metodologías inclusivas, el cambio climático, el desarrollo sostenible, la competencia ecosocial, las competencias blandas, los autocuidados, la educación emocional, las metodologías de trabajo investigador y colaborativo, la participación de toda la comunidad, las estrategias que favorezcan la diversidad cultural y la atención al alumnado de diferentes procedencias.

Para **Junta de Castilla y León** el Plan Autonómico de Formación del Profesorado es el conjunto de actuaciones y actividades regulador[10]. La participación de losprofesores/as y los equipos de profesores/as de los centros en la formación permanente en Castilla y León, se puede realizar a través de varios cauces:

- Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo. Son itinerarios formativos contextualizados al propio centro y programados a varios cursos.
- Planes de Formación de equipos de profesorado. Se trata de itinerarios formativos para grupos de profesorado con intereses comunes, de varios centros y duración plurianual.
- Grupos de profesorado: docentes que bajo distintas modalidades (grupo de trabajo, seminario, proyecto de formación en centros, proyecto de innovación educativa, etc.) realizan formación sobre distintas temáticas, con carácter anual.
- Participación individual en cursos y jornadas.

Atendiendo a las líneas prioritarias establecidas por esta comunidad educativa, son tres las relacionadas con la ETCG: atención a colectivos y situaciones específicas; dimensión europea y comunicación en la educación; transmisión de principios y valores.

La Subdirección General de Innovación y Formación de **Cataluña** establece ejes o prioridades mediante el documento Criteris, instruccions i orientacions de la formació permanent del professorat per al curs 2019-2020[11]. En este documento se recogen los siguientes aspectos relacionados con la ETCG: enfoque competencial, implicación y participación del alumnado, educación intercultural, modelos innovadores, mejora de la convivencia escolar, proyectos comunitarios, promover la relación de los centros con otros centros, familias, instituciones y/o empresas; el logro de una educación para todo el mundo en el marco de la escuela inclusiva, el logro de las competencias transversales que incluyen la convivencia, la igualdad de género, la innovación y la investigación.

La Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del gobierno de la **Comunidad de Madrid** establece en Plan de formación docente de la Comunidad de Madrid[12] líneas prioritarias, líneas institucionales y enfoques. En las líneas y enfoques de este documento se recogen los siguientes aspectos relacionados con la ETCG: mejora de la convivencia, formación para la inclusión y la igualdad de género, atención a la diversidad, estrategias para la inclusión, con especial

10 DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicosen la Comunidad de Castilla y León. BOCL de 10 de octubre de 2014. Recuperado de https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/profesorado/images?idMmedia=1232917

11 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/tarragones/wp-content/uploads/usu549/bp-attachments/14045/PEZ-Criteris-i-Instruccions-2019-2020.pdf

12 Más información en http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050152.pdf

atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, valorando la riqueza de las diferencias interculturales y dotando deestrategias para una educación en equidad en un mundo globalizado.

El Departamento de Educación de la **Comunidad Foral de Navarra** establece en el Plan Anual de Formación del Profesorado[13] sus líneas de actuación. En su línea 4 de actuación se recogen los siguientes aspectos relacionados con la ETCG: compromiso con la coeducación y desarrollo de la conciencia crítica: igualdad de género, convivencia y buen trato, responsabilidad y justicia social, ciudadanía global, sostenibilidad y medio ambiente.

La Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional de la **Comunitat Valenciana** dispone y desarrolla con detalle las líneas estratégicas marco del Plan Anual de Formación en la Resolución de 21 de mayo de 202[14]. Sus seis líneas recogen aspectos relacionados con la ET, ECG o ETCG: inclusión, participación de la comunidad educativa, convivencia y ciberconvivencia, coeducación, igualdad, corresponsabilidad, buen trato, diversidad sexual y familiar, inclusión social e interculturalidad, metodologías activas y participativas, competencias clave. Además, determinan un enfoque transversal del currículum y la inclusión en él de diferentes ejes transversales como: educación ambiental, salud escolar, memoria histórica, educación patrimonial, desarrollo de la ciudadanía crítica, competencia emocional, movilidad sostenible, segura y saludable, fomento de la participación social de mujeres y hombres. Establece los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) como necesidad y compromiso para una educación de calidad y la adecuación de contenidos y adaptación curricular para la inclusión de referentes femeninos en todas las materias.

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de **Euskadi** determina ámbitos de actuación en su portal de Innovación Educativa. Entre estos ámbitos figuran los siguientes, relacionados con la ET, ECG o ETCG: la educación inclusiva y la respuesta a la diversidad; la convivencia y coeducación. El Plan Heziberri 2020[15] establece el Marco del Modelo Educativo Pedagógico y dice lo siguiente sobre los planes de formación de profesorado: "la escuela ha de contar con autonomía suficiente para establecer sus propios planes de formación, en función de sus necesidades actuales y prospectivas. Estos planes locales de formación han de responder asimismo a la demanda de las líneas estratégicas de formación establecidas para el conjunto de centros educativos por la administración educativa [...]". Entre estas líneas estratégicas figura la educación inclusiva y atención a la diversidad.

El Servicio de Innovación y Formación del Profesorado dependiente de la DG de Innovación e Inclusión Educativa del **Gobierno de Extremadura** establece mediante la Orden de 20 de noviembre de 2020[16] el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado recoge aspectos relacionados con la ETCG en sus Líneas Directrices y Líneas Prioritarias Básicas: consolidación de las competencias clave del alumnado como referente del currículo; desarrollo de procedimientos y procesos objetivos de evaluación educativa, especialmente en la competencias clave, mediante la

13 Más información en https://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/web/

14 Más información en https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/es_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_c.pdf

15 Más información en https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/es_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_c.pdf

16 Más información en http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2020/2290o/20050216.pdf

innovación y la investigación; atención a la diversidad y acción tutorial orientadas a la mejora del éxito escolar de todo el alumnado; buenas prácticas en educación en valores, convivencia, tolerancia y solidaridad orientada a la formación de una ciudadanía democrática; sostenibilidad; desarrollo e implementación de redes de innovación educativa, de apoyo social o de programas educativos de cultura en hábitos saludables, sostenibilidad o emprendimiento que posibiliten una ciudadanía activa y transformadora; fomento de habilidades blandas; adecuar la enseñanza y el aprendizaje a las demandas que reflejan los Objetivos de Desarrollo Sostenible; las actuaciones relacionadas con inclusión educativa, la atención a la diversidad y la convivencia en la comunidad educativa, en concreto, la igualdad de género y la diversidad sexual serán muy tenidas en cuenta también en la formación del profesorado, ahora, dentro del Primer Plan de Igualdad de Género en Educación de Extremadura.

La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia** establece en la Orden de 30 de octubre de 201817[17] el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado y en su línea prioritaria 9, "Convivencia escolar, entorno educativo y educación en valores" se recogen los siguientes aspectos relacionados con la ETCG: convivencia en las aulas; prevención y resolución de conflictos; actuaciones en caso de acoso escolar y violencia de género; educación en valores en materia de igualdad de sexo y de género; valores de la convivencia; competencias sociales y cívicas; promoción de los valores de la participación y la convivencia; participación de toda la comunidad; el avance de los centros en apertura a la comunidad y al desarrollo comunitario; hacer del currículo un instrumento mediante el cual el alumnado comprenda mejor su entorno y participe activamente de él; la necesidad de una corresponsabilidad consciente en la construcción democrática de la sociedad; la participación educativa, la Educación Ambiental y Educación del Consumidor.

II.3.C. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

A lo largo de la investigación se han revisado las páginas web de los servicios de formación de las 9 CCAA que se han tomado como referencia para este estudio y se han realizado 7 entrevistas, cinco a servicios de educación, una al servicio de Cooperación Internacional de la Junta de Castilla y León y una más a la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En el Anexo XVIII pueden consultarse los detalles de las experiencias analizadas.

17 Más información en http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/100/PlanTrienla18-21.pdf

Existe una tendencia a hacer confluir formación permanente e innovación, evidenciando una interdependencia entre ambas. De la información obtenida se puede extraer que en los planes de formación permanente del profesorado no existe una oferta especializada en ETCG. Tan sólo hemos encontrado una propuesta formativa centrada en la temática que nos ocupa, «Educación para la Ciudadanía Global: Soñar que somos mundo[18]». Organizada por el CPR de Badajoz en colaboración con la Liga Española de la Educación y la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, se celebró en formato semipresencial entre el 19 y el 22 de noviembre de 2020 con una duración de 50 h.

A pesar de que la ETCG no constituye un eje específico en los planes de formación, es posible identificar temáticas confluyentes con la ETCG como son la sostenibilidad (en gran medida todavía asimilada y reducida a lo ambiental); la igualdad de género, la coeducación y la equidad; la integración y la diversidad; el enfoque competencial; las metodologías que favorezcan la relación del alumnado con su entorno como son el Aprendizaje-Servicio (ApS) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Además, una de las líneas prioritarias en la formación permanente actual se centra en las TIC y la educación en línea. Aunque de momento está muy focalizado en la generación de competencias y habilidades de manejo de herramientas electrónicas, es un campo lo suficientemente amplio como para tener la capacidad de abrir el enfoque y recoger otras propuestas relacionadas con el acceso, la búsqueda, la selección y la veracidad de la información, cuestiones que se pueden alinear con los principios de la ETCG.

Cabe destacar también la importancia del bagaje y la especialización de los equipos asesores de los centros de formación del profesorado. En las diferentes comunidades existen asesorías específicas relacionadas con ámbitos de intervención. Sin embargo, no se contempla la especialización en ETCG, sostenibilidad, ODS, compromiso social, justicia global, etc. El caso de la ciudad de Barcelona, por su particular organización a través del Consorci d'Educació es una excepción y se analizará más adelante. A falta de propuestas definidas que formen parte de las estructuras de las unidades de formación, la experiencia acumulada por las personas que acceden a los puestos de asesoría cobra especial relevancia. Es el caso de la Comunidad Foral de Navarra que actualmente cuenta en su CAP de Pamplona con Konsue Salinas, quien ha desarrollado un amplio trabajo en el marco de la ETCG, tanto desde el plano teórico como desde la intervención en aula. Las asesorías se cubren con profesorado en ejercicio, a través de comisiones de servicios. Si una de las asesorías no se identifica con el perfil de ETCG deja a criterio de la persona que accede al puesto la posibilidad de organizar formación específica o de orientar la relacionada con otras temáticas desde esta perspectiva singular.

En esta misma línea, se detecta la necesidad de que los cargos de gestión de las Administraciones cuenten con formación específica y con estabilidad en los puestos que ocupan, que permitan desarrollar programas especializados en horizontes temporales que puedan garantizar resultados.

18 Más información en http://cprbadajoz.juntaextremadura.net/index.php/noticias-que-destacamos-del-doe/2227-educacion-para-la-ciudadania-global-sonar-que-somos-mundo

Y es este, el tiempo y la sostenibilidad de los procesos, otro condicionantes que emana con fuerza del análisis de datos. Se destaca la necesidad de generar propuestas que perduren en el tiempo con un amplio margen para la formación, la implementación y la reflexión. Los Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo y los Planes de Formación de equipos de profesorado de Castilla y León, los Centros que Aprenden Enseñando (CqAp) de Extremadura y el programas de innovación Xarxes per al canvi del Consorci d'Educació de Barcelona están experimentando propuestas que trasciendan la inmediatez y la oferta puntual de formación para generar secuencias más largas, de tres años, donde el asesoramiento y el acompañamiento son la clave del proceso y las necesidades y metas establecidas por los equipos docentes las verdaderas protagonistas.

Esta propuesta se contrapone a la tendencia que rige la lógica interna y por lo tanto la gestión de los proyectos de Cooperación y por extensión de ETCG, basada en la financiación de proyectos anuales, que generan dificultades para su compatibilidad con el calendario académico y, además, no permiten procesos mínimos para su enraizamiento en los centros. La generación de cambios es un proceso lento que requiere constancia, implicación y mayor planificación temporal de la que suelen contemplar los proyectos de Cooperación y los planes anuales de formación permanente.

Al hablar de formación permanente del profesorado no es posible obviar el papel que han venido realizando los servicios o unidades de cooperación de cada CCAA. Bien a través de acciones de ETCG financiadas a través de convocatorias públicas a entidades, bien a través de la puesta en marcha de programas acordados y compartidos con las unidades administrativas de educación. Las primeras intervenciones son las que tradicionalmente han llevado la ETCG a las escuelas y han facilitado la formación de los equipos docentes. Sin embargo, son iniciativas que no pueden garantizar una cobertura integral del mapa de centros ni su continuidad en el tiempo.

Las propuestas compartidas entre las unidades de cooperación y las de educación se basan en acuerdos de reconocimiento de horas de formación para el profesorado por parte de los servicios de educación y el diseño y desarrollo de las iniciativas por parte de entidades apoyadas por las unidades de cooperación. Es el caso de la Red de Escuelas Solidarias del Gobierno de Navarra dirigido a todos los centros educativos preuniversitarios de la CCAA. Cuenta con una modalidad de Innovación y otra de Formación. Se realizan convocatorias anuales y los centros pueden solicitar el ingreso cada curso. Se gestiona a través de la Coordinadora de ONGD de Navarra. En el curso 2020-21 tiene inscritos 13 proyectos[19].

Otra propuesta basada en la colaboración es la desarrollada por la Junta de Castilla y León a través de la financiación directa por parte del servicio de Cooperación Internacional a centros educativos para el desarrollo de acciones específicas en colaboración con entidades. Esta propuesta va acompañada de formación y de reconocimiento a través de la convocatoria de premios.

En todas estas experiencias falta implicación de los servicios educativos, que son los que toman las decisiones sobre la planificación en el sistema escolar. La Agenda 2030 y los ODS pueden ser un ámbito de encuentro y trabajo compartido. Todas las CCAA han hecho un esfuerzo importante por aproximarse a este marco y como ejemplos específicos mencionar el proyecto Próxima

19 Más información en https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/red-de-escuelas-solidarias

Estación: ODS 2030[20] de La Junta de Castilla y León o la incorporación en el transcurso de esta investigación de los ODS a los programas de formación docente de Extremadura[21], iniciativa muy incipiente, pero que puede generar nuevas oportunidades en la oferta formativa.

Un buen ejemplo de confluencia es la organización del Consorci d' Educació de Barcelona que integra la oferta formativa y de innovación dirigida a los centros educativos de la ciudad y genera una red de apoyo. En él se aúnan esfuerzos del Departamento de Educación, del Ayuntamiento y de la red de centros, contando con dos CPR especializados en la temática de Ciudadanía y Valores, una Convocatoria Unificada de Programas que armoniza la oferta de proyectos y acciones dirigidas a centros y la Xarxa per al canvi, un proyecto transversal que lidera iniciativas de innovación basadas en una mirada transformadora y da soporte a los centros para poder generar los cambios que necesitan.

Una cuestión que puede ser contraproducente es la enorme diversificación de propuestas de intervención y proyectos que reciben los centros y que a menudo no se integran en un cauce común, generando experiencias puntuales inconexas que no aportan valor al desarrollo del proyecto educativo.

Existe una identificación constatada en el profesorado entre proyectos de innovación y burocratización. Habría que intentar descargar los procesos educativos de procedimiento administrativo para no disuadir la participación y poder centrar los esfuerzos de la comunidad educativa en los procesos de intervención. Dos de los centros mencionan que después de una primera participación en programas de innovación, no renovarán debido a la sobrecarga administrativa, aunque sí seguirán profundizando en la temática.

En los procesos de formación y en los relacionados con la innovación gana protagonismo la internacionalización y la implicación de los sistemas escolares en proyectos Erasmus+ en sus diferentes líneas, que también es mencionada por cuatro de los centros educativos.

Por parte del Ministerio de Educación y FP se ha puesto en marcha la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE)[22]dependiente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. La Subdirección incluye el Área de Sostenibilidad que trabaja la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Su función está centrada en la difusión del conocimiento (colaboración en los Premios Vicente Ferrer, difusión, comunicación, formación) y en la colaboración con otras unidades externas (AECID, Ministerio de Transición Ecológica, INTEF, Unidad Educativa en el Exterior). La Secretaría tiene un firme propósito de promoción de la ECM dentro de su ámbito competencia.

20 Más información en https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/proximaestacion-ods
21 Un ejemplo puede consultarse en https://sites.google.com/view/ods-cprbadajoz
22 Más información en https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/inicio.htm

II.4. LA ETCG EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

II.4.A. REVISIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Este apartado se ha construido a partir del análisis de los planes de estudios de las titulaciones de Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria y de Máster en Profesorado de Educación Secundaria de una universidad pública de cada una las 9 CCAA que forman parte de la investigación: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universidad de Extremadura (UNEX), Universida de Málaga (UMA), Universidad de Murcia (UM), , Universidad Pública de Navarra, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Universitat de València (UV) y Universidad de Valladolid (UVa). Además, se han incluido 2 universidades privadas: Universidad Loyola y Mondragon Unibertsitatea.

En los Anexos X y XI se recogen síntesis del análisis de ambas titulaciones por universidad.

Sobre el proceso de análisis

La revisión de los planes de estudios de las nueve universidades públicas y dos privadas se ha hecho atendiendo a dos grandes criterios, uno general y otro específico. En cuanto al criterio general, hemos de destacar los siguientes aspectos:

- **El curso:** la presencia de un contenido en un curso u otro nos permite tomar en consideración si dicha formación es valorada como básica de acceso general o no. La formación académica del alumnado es el soporte cognitivo para la transmisión de conocimientos cada vez más complejos y elaborados, por un lado, y por otro, también para conocer la prioridad que le atribuyen a una materia u otra.
- **El carácter de la materia:** el propio plan de estudios señala una determinada carga lectiva para materias de Formación Básica (FB), Obligatoria (OB) y Optativa (OP) según claves de formación más general a formación más especializada.
- **La denominación de la materia:** entendemos que este no es un tema baladí. El hecho de que el título de la materia referencie el objeto de estudio de forma directa muestra una

concienciación clara y una intencionalidad. Por ello, que la materia aparezca referenciada con un rótulo de educación para el desarrollo, desarrollo sostenible, Agenda 2030 o cooperación para el desarrollo nos afirma una postura directa hacia el tema y no sólo transversal como se constata en numerosas materias.

- **El número de créditos:** el peso numérico de horas y por lo tanto de créditos ECTS nos indica la profundidad con que los contenidos y temas vinculados a la materia van a poder ser tratados y también el tiempo aproximado de estudio y trabajo por parte del alumnado que la curse.

El criterio específico abarca por su parte los siguientes elementos:

- **Las competencias:** éstas nos indican las destrezas y capacidades que se señalan como imprescindibles para contar con una ciudadanía consciente, activa y movilizada por el desarrollo sostenible y la justicia social, y su compromiso en la puesta en práctica a través de los derechos y deberes de la ciudadanía.

  Para entender las implicaciones que tienen las competencias en la planificación docente, su inclusión en las guías o programas y las posibilidades reales de condicionar los procesos de aula es necesario hacer una breve referencia a su clasificación y tipología en la educación superior.

  Las carreras cuentan con competencias básicas y generales, competencias transversales y competencias específicas. Estos tres bloques son los que definen la titulación. Es decir, todo el alumnado que finalice la carrera deberá demostrar haber adquirido las competencias pertenecientes a los tres bloques. Cada materia del plan de estudios aportará al desarrollo de algunas de esas competencias, cuestión que debe recogerse en la guía docente. Además, cada materia puede establecer competencias propias que deben derivarse de las competencias del grado, pero que se relacionarán con los conocimientos, actitudes, procedimientos y habilidades que se adquieran con la asignatura.

- **Los resultados educativos:** aunque bien es cierto, que el resultado esperado no siempre tiene que ser alcanzado al 100%, es verdad que todo aprendizaje cognitivo y vivencial deja su impronta. Por ello entendemos que las materias aportan contenidos teóricos, pero también capacidades humanas y sociales que deben estar presentes o por lo menos contempladas como resultados educativos.

- **Los contenidos:** un tercer marcador es el contenido o los temas propiamente señalados. Conocer las partes o áreas que se trabajan en cada materia nos permite valorar con mayor profundidad el peso y la elección de dichos contenidos.

- **La metodología:** atendiendo a la temática, la transmisión ha de hacerse de manera activa. Por ello se han buscado metodologías que tengan una dimensión aplicativa y práctica, como el aprendizaje servicio, el aprendizaje cooperativo, etc.

Es importante referenciar también en este apartado la importancia de las fuentes documentales a través de la **bibliografía**. Esta es el sostén del discurso de la materia, además del elemento prospectivo para seguir indagando y formándose. Es el recurso a través del cual se va actualizando y visibilizando el estado de la cuestión, pero también su mayor o menor madurez con la investigación científico-educativa.

El análisis se ha realizado sobre las guías docentes o los programas que están publicados en las páginas oficiales de las universidades de referencia. El trabajo de revisión ha permitido registrar los contenidos del programa. Sin embargo, esta metodología se ve limitada desde la imposibilidad de confirmar que todos estos indicadores se activan realmente en el proceso de formación.

Es necesario precisar también que, tanto en los grados como en los másteres, en las vinculaciones que se han establecido, no es posible verificar que existiese una intencionalidad directa desde el origen de la materia respecto a la ETCG, o se recogen desde otros enfoques que defienden aspectos compatibles.

En esta misma línea mencionar que las competencias que se han identificado en relación a la ETGC, pueden aparecer recogidas en los programas de estudios de las asignaturas porque se incluyen directamente desde la memoria verificada de la titulación, lo que complica saber si se identifican plenamente con la materia, si se relacionan con una contribución parcial o si ha seleccionado por otros motivos, como por ejemplo, la obligatoriedad de recoger en cada programa un número mínimo de competencias del listado de la memoria. Este aspecto puede ser deducido en algunos casos, que no en todos, a partir de la coherencia interna de la materia, pudiendo dudar de aquellos casos en los que la ETCG aparece recogidas en las competencias a desarrollar, pero no se correlaciona con los contenidos o con la metodología. A modo de ejemplo, la Universidad de Málaga contempla en su Memoria del grado varias competencias específicas que se relacionan con ETCG. Se han llegado a computar 50 materias en el Grado especializado en Educación Primaria.

Por otra parte, si comparamos los másteres con los grados, hay que tener en cuenta que en los primeros el número de créditos que constituye la titulación es aproximadamente una cuarta parte, 60 créditos ECTS frente a 240. Esto reduce considerablemente la posibilidad de contar con materias específicas o muy relacionadas con la ETCG. El mayor número de créditos en los grados abre la posibilidad, además, a que la oferta de asignaturas optativas sea mayor, pudiendo centrarse alguna en ETCG. En el caso de los másteres las materias que tienen alguna relación con la ETCG son, en su mayoría, obligatorias. En cambio, las materias específicas en los grados, por lo que respecta a su denominación, son optativas, si bien es verdad que también se puede encontrar vinculación en las obligatorias de forma transversal, donde se vehicula la ETCG a partir de los contenidos básicos de la materia, convirtiéndolos en instrumentos para lograr las competencia y aprendizajes.

En el proceso de sistematización han surgido dudas respecto a la similitud y el solapamiento que algunos programas contienen entre competencias y resultados o finalidades de aprendizaje. En muchos casos están formulados de la misma forma o muy similar, lo que hace que no se distinga bien su clasificación.

En el análisis de las titulaciones hay que tener en cuenta que solamente se destacan aquellos aspectos de los indicadores que tienen relación o responden a propiedades de la ETCG. Es decir, que todas estas asignaturas tienen otras competencias, proponen otros resultados de aprendizaje, presentan otros contenidos, utilizan otras metodologías y recomiendan otros documentos bibliográficos diferentes a los comentados para cada caso y que en principio entendemos no tienen una relación directa con el objeto de este análisis.

Análisis de la información

En todos los planes de estudios revisados se han encontrado materias que pueden ser un punto de anclaje para desarrollar el enfoque y contenidos de la ETCG.

En la revisión de los planes de estudios, atendiendo a la configuración de las materias, se perciben tres tendencias evidentes:

- Materias obligatorias o de formación básica, con carácter generalista que incluyen en su amplio enfoque aspectos relacionados con la ETCG. Es el caso de la materia de Formación Básica Teoría y política de la educación del Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid que incluye entre sus resultados de aprendizaje «Preparar y aplicar acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática».

- La generación de materias específicas que centran su desarrollo en la ETCG. Es el caso de la materia Cooperación al desarrollo y educación del Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra.

- Materias específicas que contemplan en su desarrollo algún aspecto relacionado con al ETCG. En los grados suelen ser materias optativas. En este bloque hay dos vertientes:

    a) Asignaturas que tienen una perspectiva educativa convergente con ETCG y que, incluso podrían facilitar el desarrollo de la materia desde esta perspectiva. Es el caso, por ejemplo, de las materias Educación para la paz y la igualdad del Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de la Universidad de Málaga o Educar para la igualdad y la ciudadanía de la Universidad Autónoma de Madrid.

    b) Materias que tienen su núcleo disciplinar en otra especialidad, pero contemplan ETCG de forma transversal y complementaria. Es el caso de la materia Complementos para la formación Disciplinar: Biología del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga, explicita en su guía docente que los resultados de aprendizaje están relacionados, entre otras cosas, con «la alfabetización científica del alumnado para comprender el mundo global en el que vivimos, así como comprender, para transmitirlo a su futuro alumnado, los conceptos de biodiversidad

y los usos energéticos sostenibles, que les permitan entender el cambio climático y como evitarlo como ciudadano de un mundo global». Posiblemente esta es una de las pocas formulaciones, claras y directas sobre ETCG en los másteres, que se complementa con los contenidos y la bibliografía de la materia.

Derivado de este primer foco de análisis centrado en las materias, es necesario hacer una mención especial a las competencias. Desde la conformación del EEES, las titulaciones orientan su planificación, desarrollo y resultados desde el enfoque de competencias.

El documento de referencia de cada titulación es la Memoria verificada. En ella se recogen todos aquellos elementos posibilitadores del desarrollo e implementación de la carrera y el plan de estudios. Una parte fundamental de las memorias son las competencias, que vienen a definir las capacidades que tendrán las personas egresadas y, por lo tanto, condiciona el desempeño y el desarrollo profesional de cada titulación. Tal y como ya se ha indicado en el epígrafe anterior las competencias recogidas en las memorias de las titulaciones se clasifican en básicas y generales, transversales y específicas. A partir de la memoria de verificación se concreta el programa o la guía didáctica de cada materia, en la que debe explicitarse cuáles son las competencias a las que contribuye. Además, cada asignatura puede establecer competencias propias o específicas.

Esta estructuración condiciona el contenido de las guías y, por lo tanto, la revisión que se ha hecho para este trabajo. Conociendo el mecanismo de agregación de competencias a las programaciones es necesario comprobar que otros componentes curriculares están alineados con el contenido de las competencias relacionadas con la ETCG. Para ejemplificar el reto tomamos como referencia el caso de la Universidad de Málaga, que contempla en su Memoria del Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria, entre otras, las siguientes competencias específicas que pueden relacionarse con facilidad con la ETCG:

CE 2.4 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 sólo una materia del plan de estudios del grado contempla los derechos humanos.

CE 2.7 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.

CE 2.9 Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

E 3.3.2 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.

CE 3.2.6 Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

Revisando el plan de estudios de esta titulación, son 50 las materias que contemplan alguna de estas competencias en sus programaciones. Algo similar sucede con el máster de la Universidad de Valencia que, al incluir competencias muy relacionadas con la ETCG en casi todas las materias, un análisis preliminar del plan de estudios identificó hasta 62 asignaturas potencialmente vinculadas a ETCG.

Por lo tanto, las competencias se convierten en un elemento importante de referencia compartido por las titulaciones. Sin embargo, es necesario verificar otros componentes para poder hacer una adecuada detección de materias que potencialmente trabajen o puedan trabajar la ETCG.

En la revisión, la siguiente variable que destaca por la inclusión de indicadores que puedan generar nexos con la ETCG es la metodología. En este apartado se repiten frecuentemente las referencias al trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo o colaborativo.

En el resto de los componentes curriculares considerados para el análisis, resultados de aprendizaje, contenidos y bibliografía, existe una mayor variabilidad y son menos fecundos valorados de forma individual, sin embargo, adquieren relevancia en la búsqueda de una construcción interna de cada materia.

Por ello, el análisis de los planes de estudios se ha centrado en aquellas asignaturas que, además de las competencias, tienen algún otro componente que sea significativo sobre ETCG y pueda indicar algún grado de coherencia interna orientada a este enfoque. En todo caso, la relación establecida en esta parte entre las asignaturas de las titulaciones y la ETCG se ha basado exclusivamente en las partes de las programaciones accesibles a través de la red, por lo que cabe la posibilidad que haya materias que no recojan en sus guías docentes evidencias de ETCG, pero sí aborden temáticas que adecuadamente planificadas y desarrolladas puedan alinearse con ella. Tampoco podemos garantizar que, aun estando en el programa, las materias trabajen contenidos o pongan en marcha experiencias de aprendizaje en esta línea. Estas incertidumbres hacen muy valiosa la complementariedad de información obtenida de las entrevistas a profesorado universitario y del cuestionado aplicado al alumnado.

Llama la atención la diversificación de los planes de estudios de algunos másteres que, con la intención de incluir una formación amplia, generan un gran número de materias con poca asignación de créditos que puede dificultar el trabajo en profundidad en cualquiera de los ámbitos.

En la revisión se constata la inclusión de un amplio abanico de referencias centradas en medioambiente y cambio climático. Un ejemplo de ello es la materia Complementos para la formación disciplinar en biología y geología del Máster en Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid donde se recoge la generación de conocimientos encaminados a potenciar el papel de la Biología en el mundo contemporáneo, en cuanto «a la salud, la biotecnología y el medio ambiente, de forma especial al cambio climático y a las bases de la educación ambiental». Todas estas referencias se alinean con la ETCG, pero sobre todo con la EDS y la EA. Sería muy interesante buscar las confluencias e integrar aprendizajes para que el alumnado aproveche mejor las posibilidades de la formación y pueda aplicarlo en su desempeño profesional.

En definitiva, las planificaciones de las materias que configuran los planes de estudios de los Grados en Maestra y Maestro en Educación Primaria y el Máster en Profesorado de Educación

Secundaria recogen ámbitos de formación relacionados con la ETCG con materias específicas y con referencias explícitas en diferentes componentes curriculares. La principal influencia se recoge en las competencias, en gran medida impulsadas desde las memorias de verificación de las titulaciones. La segunda vía de inclusión son los contenidos, que también reciben una gran influencia de las fichas de las materias recogidas en las memorias, pero sobre los que hay más margen de adaptación y concreción. Una vez superado este primer canal de integración, debería existir una coherencia entre los componentes curriculares anteriores y los resultados de aprendizaje, la metodología, la bibliografía de referencia y la evaluación, que no siempre se evidencia.

La revisión de la documentación oficial, guías docentes y programas, publicadas por cada institución, dibujan un panorama que contempla competencias, contenidos y metodologías facilitadoras y alineadas con la ETCG.

En las entrevistas con el profesorado, hemos constatado que es posible insertar contenidos relacionados con la ETCG y, sobre todo, avanzar sobre metodologías activas, participativas, que faciliten el desarrollo de procesos que movilicen al alumnado y les ayuden a activar una mirada crítica sobre las situaciones y sucesos que les rodean y sobre los grandes retos globales y a construir pensamiento complejo y capacidad de análisis. La colaboración con agentes externos y la necesidad de rebasar el espacio físico y de conocimiento de las aulas es una constante en las experiencias.

Estos procesos no están exentos de dificultades organizacionales, actitudinales, burocráticos y de formas de trabajar.

II.4.B. EXPERIENCIAS DOCENTES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Con la finalidad de complementar la visión sobre la implementación de la ETCG en la formación de las futuras y de los futuros docentes, se ha considerado oportuno indagar sobre los procesos de intervención en las aulas universitarias. Se han realizado 14 entrevistas individuales a profesorado de educación de 10 universidades ubicadas en 8 CCAA.

El objetivo de las entrevistas ha sido conocer cómo abordan la implementación real de la ETCG en el desarrollo de alguna de las materias del plan de estudios del Grado en Maestra y Maestro en Educación Primaria y el Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Hemos indagado en alguna cuestión contextual que nos facilitase comprender las especificidades de la experiencia educativa. Sin embargo, no es esta la finalidad de las entrevistas. Tampoco lo es generar un relato pormenorizado de los centros docentes en los que se lleva a cabo la intervención ni establecer generalizaciones, aunque de los resultados se puedan derivar algunas tendencias que podrían ser verificadas en estudios más amplios y específicos de este nivel educativo. La compleja organización universitaria (administrativa, burocrática y relacional) y el volumen de agentes implicados que

se activan en cada caso nos ha impedido desde el inicio, hacer un abordaje general de la ETCG en este nivel educativo.

Nos interesa hacer una aproximación a experiencias que integran la ETCG, desde diferentes puntos de vista, para complementar la aproximación a las posibilidades de su inserción, de forma sistematizada, en la formación inicial de las maestras y de los maestros en Educación Primaria y del profesorado de Educación Secundaria.

Las áreas de conocimiento de pertenencia del profesorado participante en la recogida de información son Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia de la Educación, Sociología, Ecología, Psicología Social y Filosofía Moral.

Al igual que en el caso del profesorado de educación general, son varias las personas participantes en la muestra que cuentan con experiencia en cooperación internacional (5), son militantes de movimientos sociales y mantienen perfiles activos en entidades del tejido social.

Además, su vinculación con la ETCG no se limita a la docencia en las aulas universitarias, sino que colaboran con profesorado de centros educativos, en procesos de formación permanente, proyectos de transformación e innovación social, la evaluación de programas relacionados con temáticas transversales a la ETCG, actividades de divulgación y extensión universitaria.

Hay dos líneas muy claras en la implementación de la ETCG en las materias, a través de los contenidos desarrollados, visibilizando explícitamente alguna de sus dimensiones y, en paralelo, a través de una concepción transversal, que en muchos de los casos se aplica por medio de las metodologías.

> **«Como no puede ser de otra manera, explícitamente. Pero si no fuera así, por ejemplo, en Teoría y Política, puede ser concretando en el marco de Derechos Humanos una visualización muy mundializada y hecha desde los organismos internacionales que nos están orientando y prescribiendo, sobre todo si cogemos los documentos de la UNESCO. Son esos referentes los que de alguna manera marcan una articulación de los temas donde siempre hay obligada referencia a estos textos y a estas vinculaciones las cuales tienen una concreción en cualquiera de los tramos educativos de la educación básica, tanto en primaria como en secundaria»**. (María Jesús Vitón, UAM)

> **«Con la formación que impartimos, sensibilizamos esas problemáticas, sea la medioambiental, la desigualdad de clases, la de género, la inclusión, la multiculturalidad. Todo esto son cuestiones que nos interesan y están dentro de nuestros contenidos, y yo creo que formando sensibilizamos»**. (Mané López, UNEX)

> **«Que esté incluida la materia es importante porque permite esa formación, pero tendría que ser como los contenidos transversales que antes estaban presentes en la LOGSE, y había gente que hacía cosas muy interesantes y otra que no hacía nada. Realmente que eso estuviera impregnado de la práctica educativa sería lo bueno, pero es lo difícil»**. (Roberto Monjas, UVA)

> **«He dado diferentes asignaturas y en todas he intentado siempre tener una doble visión: por un lado, transversalizar el tema de educación para la Ciudadanía Global y por otro que alguna de las acciones y actividades concretas que hacía dentro de la asignatura, fuesen de educación para la ciudadanía global»**. (Sonia Ortega, UVA)

> **«Yo, por ejemplo, en la asignatura de Juegos y Deporte, que no tiene nada que ver con esto, siempre hago dinámicas para que vean que esto se puede trabajar. Ha habido un año en el que chicos han presentado unidades de juegos vinculadas a ED. Es una alternativa, pero no es contenido específico (...) No hay contenido ni temario específico que aborde este tema, pero sí que hay gente que lo trabaja»**. (Roberto Monjas, UVA)

En todos los relatos se hace hincapié en la necesidad de generar experiencias que obliguen al alumnado a analizar la realidad para desarrollar su capacidad crítica, comprender los hechos que lo rodean, comprometerse y activar mecanismos de acción que le permitan tomar decisiones como profesional de la educación y como persona corresponsable con los demás y con el medio. El aprendizaje dialógico, la pedagogía de la pregunta, el análisis o estudio de casos y de libros de texto, la lectura crítica, las tertulias dialógicas, la problematización, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el co-teaching, el trabajo colaborativo y cooperativo, las comunidades de aprendizaje, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el soundpainting y el Aprendizaje-Servicio son algunas de las estrategias que el profesorado pone en marcha.

Se enfatizan las implicaciones de trabajar con el estudio de casos prácticos reales y que impliquen al alumnado desde su entorno, sus hábitos, sus conductas, sus necesidades, así como generar oportunidades de análisis de problemáticas globales y de proximidad que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado.

> **«Nos interesa mucho discutir y crear reflexión y diálogo, porque si no, se queda en lo que ellos piensan que tú quieres que digan, y esto es lo que intentamos evitar. Siempre les ponemos conflictos y vemos cómo ellos están en un lugar donde se sientan seguros para hablar, por suerte siempre hay ideas que se confrontan, vamos a qué diferencia pueden hacer ellos, así que van recogiendo qué piensan y qué pueden hacer. Pero no les decimos nosotros lo que tienen que hacer, sino que les vamos a acompañado en un proceso desde ese conflicto inicial para que cada uno llegue a una respuesta»**. (Patricia Esteve, UMU)

> **«En el grado se trabajan de diferentes maneras, por ejemplo, este año se está trabajando en 1º de forma transversal con los ODS, pero mi experiencia concretamente es trabajar ApS dentro de la asignatura (…). Los temas que abordamos (igualdad de género o de violencia, ciudadanía e inmigración, medioambiente, solidaridad internacional, etc.), trabajarlos desde diferentes perspectivas teóricas, está bien, pero el impacto en el alumnado es significativa y sustancialmente diferente a través de ApS»**. (Eduardo Ibáñez, U. Loyola)

En esta búsqueda de experiencias prácticas y el conocimiento de la realidad educativa el profesorado trabaja varias iniciativas que podemos agrupar en tres grandes bloques:

- El contacto y desempeño en contextos reales de educación que establezcan puentes y colaboración entre centros educativos, redes de profesorado y la universidad en el marco de las materias y con una finalidad determinada de intervención. Son 5 las y los docentes que hacen referencia a estos procesos, de la UMA, la UVA y la UAM.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que engloba experiencias que involucran al alumnado en proyectos organizados entre materias o en módulos, en experiencias relacionadas con el centro o con su entorno inmediato. Es el caso de la UAB y de Mondragón Unibertsitatea.
- El Aprendizaje-Servicio (ApS), que moviliza aprendizajes y conocimientos para el desarrollo de compromiso social y facilita un aprendizaje activo.

Desde la fundamentación de la práctica educativa, existe un marco de referencia que sostiene las decisiones sobre la intervención educativa, su planificación y sobre las metodologías implementadas. Este marco es el sustrato sobre el que se aborda la aplicación de la ETCG en el aula y en ella podemos encontrar referencias a la construcción del conocimiento de la educación, a la pedagogía crítica, al desarrollo integral o a la búsqueda de respuestas y capacidades personales.

> **«Metodológicamente, desde esos enfoques que, como no puede ser de otra manera, ligan toda la trayectoria de una pedagogía crítica y sociocrítica y los marcos de la innovación, la investigación, el tratamiento vinculado al quehacer docente. Hablamos de competencias, pero dijéramos que no podemos vaciarla de contenido y sí darla desde un pensamiento crítico y desde una propuesta creativa y propositiva»**. (María Jesús Vitón, UAM)

> **«Es darles una foto de la realidad porque, aunque pensemos que hay mucha información, al final muchas veces ellos no la tienen. He trabajado mucho el presentar la realidad y ver qué conocen de esa realidad y desde eso que conocen, cómo se sienten, cómo les afecta, qué piensan. Siento que me ha ayudado a caminar en los temas porque sí que me he encontrado en ocasiones esa posición contraria de los alumnos y mensajes bastante duros hacia este tipo de temáticas. Recuerdo una asignatura en la que me encontré con un grupo que sentía que yo imponía una información que les hacía sentirse mal»**. (Sonia Ortega, UVA)

> **«Yo creo que es muy importante, aquí lo echo un poco de menos y lo estamos intentando trabajar, la reflexión de verdad de para qué se educa. (…) Yo creo que de aquí viene el problema, no han reflexionado sobre cuál debe ser el papel de la escuela»**. (Anna Marbà, UAB)

> **«Las artes y el pensamiento artístico, y todo lo que permite desarrollar y explorar el pensamiento artístico, tendría que tener mucha más presencia en los centros escolares»**. (Cristina Arriaga, UPV/EHU)

> **«Formamos al alumnado sobre cuestiones de igualdad para que cuando vayan a ser maestros lo tengan en cuenta y que sean conscientes de que hay que educar en igualdad, implementar modelos coeducativos. El objetivo de la asignatura es sensibilizarlos hacia esa cuestión»**. (Mané López, UNEX)

En todas estas propuestas se pone énfasis en una planificación basada en el desarrollo de habilidades y capacidades del alumnado, frente a la concepción clásica y bancaria del conocimiento. Lo que se proponen son experiencias educativas donde la participación del alumnado y las metodologías activas guíen el proceso para que sea el propio alumnado quien se involucre y genere sus propios resultados.

> **«Yo creo que no debes trabajar de manera tradicional independientemente del contenido. (…) En la universidad como solución al problema de las aulas en las que no cabe todo el alumnado es transmitirlas online, pero eso es pensar que nuestras clases son tradicionales y con poner el foco en la pizarra donde está el profesor es suficiente, y no es así. Hay un contexto en el que tenemos muchas posibilidades, pero luego a nivel metodológico se trabaja mucho de forma tradicional. (…) entiendo que la forma de conseguir cambiar y transformar es que la gente participe y vivencie el tema que trabaja, despertar esa inquietud, ese pensamiento crítico, esa consciencia de lo que estamos haciendo, el conocimiento del compromiso. (…) somos sembradores, ponemos la semilla. La forma de trabajar no es tradicional, es una metodología y una forma de trabajo mucho más participativa»**. (Roberto Monjas, UVA)

> **«Todos los años hacemos un proyecto unido con un fenómeno, un problema de la sociedad, entonces tienen que coger datos y luego visibilizarlos a través de los diferentes instrumentos que disponemos en clase, objetos sonoros, los que traen ellos, visibilizarlo y hacer un producto final sonoro»**. (Cristina Arriaga, UPV/EHU)

> **«Cuando te encuentras con los estudiantes de 1º con 18 años recién cumplidos, arrastrando las mochilas desde primaria y secundaria, es muy difícil que la reflexión llegue tan temprana, pero es muchísimo más fácil que desde el primer momento puedas encajar lo que van a hacer, y que habitualmente es vocacional, con su potencial transformador. Esa es una forma de enganche muy buena desde el principio: seguro que hay muchas cosas que no os gustan, y son las mismas que no nos gustan a ninguno, os vais a dedicar a esto y pondríais patas arriba al sistema, es el momento de pensar que lo podéis hacer para mejorarlo, para dar la vuelta a las cosas. Es el momento de la insatisfacción, de la lucha, de pensar todavía que todo es posible»**. (Jose María Marbán, UVA)

Son procesos que no se ajustan con facilidad a las planificaciones tradicionales y que siempre tienen en consideración el aprendizaje en un contexto determinado, ligado a realidades y retos sociales. Esta forma de trabajar encaja mejor en un desarrollo educativo basado en competencias que trasciende los compartimentos estancos configurados por las materias en los planes de estudios. De hecho, son varios los casos que avanzan hacia modelos de organización que impliquen transversalización de espacios, horarios y contextos de intervención.

> **«En este momento a nadie se le puede escapar que desde los objetivos de la Agenda 2030 [la ETCG] podría estar anclada en cualquier materia perfectamente. (…) A mí me parece que tiene mucho que ver con el interés que puedan tener profesores concretos desde esta mirada a poder desarrollar dentro de su materia alguna oportunidad de aprendizaje con algún tema, visto en conjunto, con alguna experiencia de práctica o con abrir una línea de debate en alguna actividad que se pueda hacer. Estamos quizá demasiado encorsetados en una forma de vivir los currículums, con las guías, demasiado mecanicista casi, donde tiene que estar todo de esa manera. La otra manera de hacer universidad creo que permitiría un flujo muy rico»**. (María Jesús Vitón, UAM)

> **«Parto del supuesto de que los chicos y las chicas llegan con un relato de escuela construido a lo largo de su experiencia, que yo llamo conocimiento sedimental. La facultad mantiene de alguna manera este formato académico escolarizado, mantiene esta lógica de asignaturas y de grupos (…) de tal forma que el alumnado que se está formando para ser maestro o maestra de EP o EI, prolonga su experiencia escolarizada a lo largo de sus cuatro años de carrera y cuando vuelve a la escuela convertido en docente, su pensamiento práctico no ha cambiado sustancialmente de relato. (…) Sobre esta premisa lo que me planteo es la necesidad de que el paso del alumnado por la facultad permita un cambio de relato de escuela. Este cambio tiene que darse en revisar cuál es la experiencia que ha tenido, ese conocimiento sedimental, cómo ha creado ese pensamiento, cómo lo ha consolidado, qué tipo de institución es por la que ha pasado, etc. Luego posibilitar que tenga experiencias educativas alternativas diferentes. Estos serían los dos ejes en los que planteamos la cuestión»**. (Nacho Rivas, UMA)

> **«La mayor parte de los problemas de esta asignatura vienen por temas administrativos, porque rompe con todo. Desde Decanato siempre tuvimos muchas facilidades y ha sido siempre todo un "sí" o "si no se puede hacer así, vamos a encontrar la forma", y eso ha sido clave, porque si tú tienes un equipo, tienes la idea, y te paran los pies por temas administrativos, se te va la ilusión y la fuerza»**. (Sandra Saura, UAB)

> **«Qué espacios tiene que haber para que yo sea creativo. Luego, por ejemplo, últimamente estoy haciendo muchas cosas, porque me gusta, lo he descubierto hace tres años y me parece muy potente, es el soundpainting, porque ahí todo el mundo puede participar independientemente de cuál sea su conocimiento de música. (…) Estamos todos, todos somos necesarios, todos tenemos nuestro lugar y desde el arte y desde la música puedo hacer muchas cosas también. Pero no puede ser la música solo dentro de un aula repitiendo las canciones»**. (Cristina Arriaga, UPV/EHU)

Además, el profesorado reclama coherencia entre lo que se espera del alumnado en su desempeño profesional futuro y la formación que recibe.

> **«Lo hacemos vivo por ejemplo con la asignatura de Valores, Igualdad y Ciudadanía en un relato de la ética de los cuidados. Ahí se van vinculando los contenidos con las propuestas metodológicas y, por supuesto, con las formas de evaluación, y con la participación. También siempre con las voces que pueden venir de otros contextos y otras realidades, de otras problemáticas, empezar a hacer esas problemáticas nuestras, que no son nuestras o suyas, son de todos/as, o el mismo lenguaje que nos propicia el documento de la UNESCO 2015»**. (María Jesús Vitón, UAM)

> **«Ayudar a salir y acercarse a determinados lugares, determinados barrios, determinados sitios, e intentar ver también desde una mirada de la educación. Eso me gusta a mí mucho del ApS, que calibra muy bien lo que es mantenerte en un entorno de aprendizaje curricular, competencial, general y específico y de generar competencias, pero por otro lado incorporando enfoques de ciudadanía, de realidad. Y en ese sentido me parece interesante que se puedan incorporar experiencias de este tipo y de análisis de la realidad. O generar también experiencias, ya sean nacionales o también internacionales, en colaboración con entidades, que pueden ayudar a desarrollar este tipo de consciencia»**. (Eduardo Ibáñez, U. Loyola)

> **«Siguen siendo enseñanzas muy teóricas, siguen siendo clases claramente magistrales. También hay una parte de Tecnología Educativa donde prestan mucha atención a lo que es la herramienta que utilizan, pero no al propio contenido. Veo muchas ganas de hacer, hacer, hacer, pero no tanto de aprender cómo se está haciendo la enseñanza mientras hacemos eso. (…) Otras veces les decimos unas cosas, pero en realidad estamos haciendo lo contrario. (…) No es una educación especialmente orientada a la educación transformadora. (…) Creo que deberíamos ser coherentes con lo que nosotros les pedimos a ellos. Por ejemplo, si nosotros queremos que ellos hagan un determinado tipo de educación cuando lleguen a las aulas, es la misma educación que nosotros les deberíamos dar»**. (Patricia Esteve, UMU)

> **«Es vital poner al alumnado en el centro de su proceso, que sean protagonistas y no sean consumidores de ese proceso que están viviendo, para que se emocione y al emocionarse tenga ganas de aprender. Eso es lo difícil, generar ese amor hacia eso que están viviendo, que además choca con lo que se pide institucional y académicamente. (…) Hay que trabajar estos temas a través de la Formación Permanente de Profesorado, desde la innovación educativa, cómo trabajar todo lo que tiene que ver con la educación para la Ciudadanía Global en una sociedad como en la que vivimos»**. (Sonia Ortega, UVA)

> **«Empieza en nosotras, en el profesorado universitario, tenemos que formarnos sobre todo en temas de actitudes de trabajo en equipo. En el momento en el que el profesorado es capaz de trabajar de esa forma, escuchando al otro, creando en vez de estar quejándose, transformando en el entorno inmediato de trabajo, con actitud de colaboración, luego es un efecto cascada, porque si tienes un equipo que funciona, que quiere trabajar la conciencia crítica, puedes trabajar todos los conceptos que quieras. Si eso llega al alumnado de la facultad nos falta el otro paso, que el alumnado lo lleve a la escuela. Para que eso pase hay que hacerlo desde lo vivencial y lo experiencial. (…) Tiene que haber este efecto cascada de actitudes y de forma de entender la vida, y después esa parte vivencial y experiencial relacionada con el mundo»**. (Sandra Saura, UAB)

> **«No creo que sea positivo para un alumnos/a que aprenda cosas, desde un enunciado de un problema de matemáticas, un acontecimiento histórico o un conocimiento relacionado con el medio si no salen del aula, si no tienen un proyecto común en el que el equipo de profesorado tiene puestas las miras, en el que haya también interrelación de los mismos alumnos del centro. (…) Hay que fomentar el diálogo y la confianza para lo que me pase, lo pueda compartir con los demás»**. (Cristina Arriaga, UPV/EHU)

Muy relacionado con lo anterior, en una de las entrevistas se plantea la duda de si marcos de referencia internacionales, impuestos y globalizados como PISA, ayudan a desarrollar propuestas de ETCG coherentes con las realidades y contextos del alumnado y con una adecuada educación en valores.

> **«Yo creo que estamos cayendo en el error de dar prioridad a una serie de cuestiones que evalúan la capacidad de los chavales y no se están valorando otras. Entre ellas está el tener alumnos muy brillantes académicamente que luego a lo mejor no le preocupa para nada la situación del compañero que tienen al lado. Ese tipo de cuestiones de desarrollar valores se deja mucho de lado en favor de competencias más individualizadas»**. (Roberto Monjas, UVA)

En la narración de las experiencias se hace referencia al trabajo en equipos docentes, dentro de la facultad, con otros centros docentes de la misma especialidad o de otras áreas de conocimiento, frente al aislamiento habitual del aula universitaria.

> **«Lo que hacemos es intercambiarnos las asignaturas, cambiamos los grupos y los juntamos, por eso te hablo en plural, porque es un planteamiento más colectivo»**. (Nacho Rivas, UMA)

> **«Hemos conseguido algunos años que los proyectos sean transversales, proyectos que no son solamente de Educación para la Paz, sino que han participado otras materias. (…) Va a depender sobre todo del profesorado, si el profesorado de las asignaturas está implicado»**. (Roberto Monjas, UVA)

> **«El equipo de profesores/as sería interesante que trabajen en equipo y que no cada persona se centre en su materia»**. (Cristina Arriaga, UPV/EHU)

> **«Me sorprendió que hubiera tanta gente que, en la intimidad de cada uno en el despacho, estuviera llevando proyectos, que sí que los hay, pero no se sabe. Uno de los objetivos de yODSi es hacer una especie de jornada o de congreso para dar a conocer qué se está haciendo en cada facultad y que todos sepan qué están haciendo otros, porque sí que hay gente trabajando en esto, pero a nivel particular e individual o de sus grupos de investigación»**. (María Alcantud, UV)

En 13 de las entrevistas se recoge el apoyo de los equipos de coordinación o de los decanatos de los centros. Tan sólo en un caso se admite que no hay respaldo por parte del equipo decanal y que esa es la causa de que no se hayan desarrollado experiencias en este ámbito. Además, son varias las personas entrevistadas que están intentando «institucionalizar» lo que hacen, especialmente en lo referido a las colaboraciones con agentes externos. En todo caso, hay una percepción generalizada de que las coordinaciones y equipos de gobierno permiten o «no impiden» pero «falta empuje».

> **«Creo que la coordinación docente es el gran reto para el profesorado universitario»**. (Roberto Monjas, UVA)

> **«No es solamente el profesorado, sino que es la comunidad universitaria, incluyendo al PAS, creo que se nos olvida siempre que forman parte del mapa universitario. Creo que lo primero que tenemos que hacer es una guía estratégica de qué queremos a nivel institucional, esto tiene que ir de arriba a abajo en escala, además en coordinación»**. (María Alcantud, UV)

Esta importancia mencionada en el párrafo anterior de los equipos de dirección se singulariza en tres de las universidades participantes. Las medidas adoptadas por la Mondragón Unibertsitatea que se abordarán un poco más adelante en relación al ABP; en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, donde están organizando un grupo de trabajo sobre Educación para la Justicia Global con el apoyo de la Fundación Autónoma Solidaria; y en la Universidad Loyola que vienen trabando en un plan de transversalización.

> **«La idea es crear un pequeño grupo de interés para empezar a trabajar esto, como hemos hecho con el género: quién está interesado, quién puede tocar estos temas en su asignatura, cómo se puede cambiar un poco la asignatura para dar esta mirada, y a partir de aquí ver qué pasa. Yo creo que tendrá buena acogida porque la verdad es que hay mucha gente que individualmente hace varias cosas en su asignatura, pero no lo sabemos y queda invisibilizado. Una vez que montemos el grupo vamos a poder visibilizar muchas más cosas»**. (Anna Marbà, UAB)

> **«Estamos en proceso de transversalización en todas las materias, es un proceso en el que estamos desde aproximadamente un año, que todavía no ha culminado. Transversalmente todos los años se eligen temas, el año pasado fue el tema del medioambiente concretamente, y se les pide a los profesores que lo trabajen transversalmente en su asignatura, hubo también algunas sesiones de formación para el profesorado para introducir metodologías. Ahora estamos en proceso de transversalización de estos elementos»**. (Eduardo Ibáñez, U. Loyola)

La colaboración con agentes externos aparece en casi todos los casos a través de centros educativos, redes de profesorado, proyectos de investigación, práctica de clase, entidades del tercer sector, institutos de investigación, ayuntamientos y servicios específicos de la universidad como las unidades de igualdad, cooperación y voluntariado. Respecto a los centros educativos se refieren a comunidades de aprendizaje y redes:

> **«Hemos configurado una red de centros con los que colaboramos ya desde hace un tiempo, y normalmente son centros que tienen un proyecto educativo producto de la situación socioeducativa, socioeconómica[23]. (…) Propiciamos que nuestros estudiantes no vayan de visita, que puedan colaborar con proyectos del centro y vayan siendo parte de ese cambio de relato. (…) Dada la circunstancia de que el grupo es numeroso, de 70 u 80, no todo el alumnado puede pasar por los centros, porque la capacidad que tenemos de mandar estudiantes limitada. Ahora mismo colaboramos con unos 8-10 centros de primaria y secundaria. (…) La idea es que podamos institucionalizar de alguna forma esta idea, es decir, que parte de la formación del alumnado nuestro en la facultad consista en participar en estas experiencias de voluntariado, ApS, que lo convirtamos en un componente importante de la formación del profesorado. (…) Si conseguimos que elaboren un relato de escuela alternativo, cuando vuelvan a la escuela como profes van a tener capacidad de pensar la escuela y su actividad de otra forma»**. (Nacho Rivas, UMA)

> **«La forma de hacerlo fue a través de comunidades de aprendizaje. Un día durante unas horas nos desplazábamos todo el grupo de clase y yo al cole, participábamos en grupos interactivos como voluntarios, diseñábamos las actividades con el cole, interactuaban con los niños, y ya la clase teórica en la facultad era una clase de reflexión: compartíamos lo aprendido, reflexionábamos sobre lo que había pasado, diseñábamos actividades. Todo lo que tenía que ver con cosas más teóricas, tenían material que podían visionar, leer, etc., la clase la utilizábamos para hacer lo que no podíamos hacer de forma individual. Entonces teníamos esa sensación de que estábamos colaborando con un cole, viendo la realidad de ese cole. Era un cole que tenía el modelo de comunidad de aprendizaje porque había**

23 Casi todos son centros integrados en la Red de Comunidades de Aprendizaje de Andalucía. Más información en https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/programasinnovadores/contenido/comunidades-de-aprendizaje

> **una enorme tasa de diversidad en todos los sentidos: multicultural, lingüística, de género, de etnia, de minorías. Por lo cual era un entorno perfecto para plantear muchos retos»**. (Jose María Marbán, UVA)

Respecto a la relación con las unidades administrativas dependientes de las universidades destaca la relación con los servicios de voluntariado, la mediación en proyectos de Aprendizaje-Servicio, convocatorias específicas relacionadas con la innovación docente y otras acciones en colaboración con el Tercer Sector. Mención especial merecen la colaboración para generar oportunidades de prácticas externas y las prácticas en terrero en el marco de proyectos de cooperación internacional a los que se hará referencia en el epígrafe siguiente.

La metodología de Aprendizaje Basada en Proyectos tiene dos aplicaciones singulares en la muestra. En la UAB, en una materia de primer curso de Formación Básica que aglutina a más de 650 estudiantes y 35 docentes

> **«Nace de otra asignatura que hicimos durante diez años (…) era la formación básica compartida que tenían los grados. Era una asignatura en la que estábamos unos 20-25 profesores que venimos de ámbitos distintos (…), tiene muchos créditos y es anual, pero nosotras como equipo creíamos mucho en ese formato porque nos permite hacer cosas que, si no, no podríamos hacer, y una de esas cosas es la transdisciplinariedad. Así que lo que decidimos fue transformarla, mejorarla e innovar, y la transformamos en una asignatura de aprendizaje basado en proyectos con co-teaching interdisciplinario. (…) Como éramos 35 personas, que es muchísimo, creamos un equipo de coordinación en el cual estaban los tres ámbitos que eran sociedad, ciencia y cultura. Lo que decidimos fue diseñar seis proyectos, más un séptimo que es diferente, y de esos proyectos el alumnado escoge tres, uno para cada trimestre, más un cuarto, que es el séptimo que decía, que es una biografía, se llama Una Biografía, Un Viaje, y es como un cuaderno de bitácora en el que reflexionan sobre lo que van aprendiendo»**. (Sandra Saura, UAB)

Cada proyecto tiene tres docentes asignadas, representando a cada ámbito, sociedad, ciencia y cultura, asegurando una mirada transdisciplinar. Las sesiones de docencia se dividen en tres tipos. Las de gran grupo, donde un o una docente aborda conceptos clave. Las de co-teaching interdisciplinario, donde son tres docentes en cada sesión. Y, los seminarios, que pueden integrar salidas de campo, trabajo con textos, etc. Los proyectos se aglutinan a partir de retos.

> **«Tenemos retos para cada proyecto: "Corresponsales de las migraciones con mirada de género", "¿La democracia está en peligro? La tentación del autoritarismo", "Somos lo que comemos: Ecología, identidad cultural y cambio social", "Utopías sociales. ¿Cómo vivir exponencialmente en un mundo finito?", "Ética y transhumanismo" y "Palabras para cambiar el mundo". (…) Una de las cosas claves que tenemos también desde siempre, es promover la conciencia crítica, eso siempre ha estado ahí, el cómo despertar al alumnado, y esos nos llevó a todos estos temas»**. (Sandra Saura, UAB)

Mondragón Unibertsitatea ha explicitado recientemente su marco pedagógico en Mendeberri 2025[24]. Entre otros ejes se promociona un modelo basado en el desarrollo y adquisición de

24 Más información en https://www.mondragon.edu/documents/20182/31371/mendeberri-2025-marco-pedagogico/beb8d630-2c50-465d-b6a1-90b0ce11a3ce

competencias y resultados de aprendizaje frente a un modelo basado en asignaturas. Además, el primer objetivo que se plantea para el alumnado titulado es «Ciudadano del mundo: Conocedor de sus raíces, a su vez se siente ciudadano del mundo preocupándose por sus problemas y mostrando una actitud cooperativa de responsabilidad social y de aprendizaje mutuo»[25] (García, Zubizarreta y Astigarraga, 2020, p.12). Aunque el plan de estudios sigue estando articulado en materias, se agrupan en proyectos en los que el alumnado se va implicando.

> **«Las metodologías como eje principal tienen que ser participativas, colaborativas, cooperativas y, a la vez, hay una competencia muy importante que es el trabajo autónomo del alumnado»**. (Mirene Zufiaurre, Mondragón Unibertsitatea)

A la pregunta directa sobre las aportaciones de la ETCG en sus prácticas docentes, el profesorado universitario hace referencia a su vinculación y compromiso personal, no comprenden otra manera de «hacer educación».

> **«Al margen de la satisfacción personal, es muy difícil enseñar algo que no crees, entonces si yo estuviera condicionado en un entorno mucho más cerrado y rígido en el que se me dijese que no puedo trabajar con proyectos, con el mundo exterior, sino que tengo que dar un temario, me moriría de depresión. Si yo creo que hay que cambiar las cosas y que esta es una buena forma de cambiarlas, a mí me hace disfrutar de mi trabajo. En cuanto al alumnado (…) que vean que sí es posible transformar desde el ámbito educativo y que ellos y ellas son agentes de cambio. (…) La simiente está puesta»**. (Jose María Marbán, UVA)

Entienden que es un compromiso con la ciudadanía, con la posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos y conscientes. Además, existe una doble vertiente, trabajar sobre «educación transformadora» y, para que sea posible, «transformar la educación».

> **«El valor que tienen como futuros maestros que están construyendo ciudadanos para una sociedad que no sabemos muy bien cuál va a ser y que además en este momento nos ha hecho ver que es muy cambiante. (…) Yo creo que también es dar valor a esa construcción de valores ciudadanos en la educación»**. (Sonia Ortega, UVA)

> **«El hecho de que estos proyectos se lleven a cabo en la universidad con estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Social y con estudiantes vinculados al ámbito profesional de la Comunicación, nos coloca ante un colectivo con una enorme potencialidad en términos de efectos de sensibilización, que, como agentes significativos de socialización, pueden llevar este mensaje posteriormente a niños y niñas en contextos educativos de aula o a diferentes entornos en los que estos profesionales de la educación y de la comunicación pueden realizar también su labor profesional»**. (Susana Lucas, UVA)

Pretenden docentes más competentes, ligados a la realidad y con capacidad de entender al alumnado y de intervenir en lo local sin perder la dimensión global. Las y los profesionales de la educación se convierten en un elemento clave en la construcción de un mundo mejor, son agentes multiplicadores.

> **«Yo creo que aportan muchísimo especialmente en las facultades de Educación, porque son personas que van a educar a otras, entonces es un efecto cascada. (…) Para transformar el mundo hacia una justicia global o ambiental la base es la educación, si educamos a las nuevas generaciones para que vean las cosas distintas, no solo desde la reflexión "el mundo está muy mal", sino que tiene que haber una segunda parte de "está mal pero lo puedo cambiar". Es muy importante que sientan ese empoderamiento y capacidad transformadora»**. (Sandra Saura, UAB)

> **«Esa connotación de una mirada global (…), no tienen esa mirada abierta cuando llegan a la universidad para que luego sean capaces de hacer ese diseño para que en el futuro hagan un efecto multiplicador en sus aulas»**. (Sonia Ortega, UVA)

Respecto al Máster en Profesorado de Educación Secundaria, el margen de acción se reduce en la misma proporción que las horas docentes asignadas al plan de estudios. Se reducen las colaboraciones fuera del aula, aunque se intentan suplir con visitas de profesionales y con la presentación de experiencias en las clases. Las materias están divididas internamente por contenidos y sesiones dependientes de diferentes áreas de conocimiento que son impartidas por distintos docentes, no siempre habiendo diseñado procesos verdaderamente coordinados. Se suma, además el perfil del alumnado, procedente de otras titulaciones y no siempre con un interés vocacional por la educación. Aún así, el profesorado intenta insertar contenidos que favorezcan el pensamiento crítico y metodologías activas.

> **«En el grado de Primaria tenemos mucha gente con un alto nivel de creatividad, ganas de hacer, de ir más allá de la transmisión de los conocimientos, pero con conocimientos limitados, porque cuando hablamos de sostenibilidad, de transformación, necesitas tener ciertas competencias para poder enseñarlo. Es a través de nuestra asignatura y otra que se llama Espacio y Tiempo que abordan estas cuestiones sobre problemáticas socioambientales y su enseñanza en Primaria, cuáles son las dificultades para poder llevarlas al aula. Mientras, en el máster de Secundaria tenemos estudiantes que han sido un éxito del modelo de enseñanza que yo quiero transformar, entonces es mucho más complejo. Ellos estudiaron ciencias, tienen una titulación superior en ciencias, y han llegado a nuestro máster y no ven problema al sistema. (…) La teoría es donde se sienten cómodos, donde son claras sus fortalezas. Es decir, hay mucho alumnado que es consciente de esa necesidad, pero también es consciente de que necesita más formación para poder conseguirlo.»**. (Patricia Esteve, UMU)

> **[En Secundaria] «tenemos una asignatura que se llama Procesos Educativos y Realidad Escolar, que la impartimos tres áreas de conocimiento diferentes. Está Didáctica, que imparte didáctica y organización escolar dentro de esta asignatura; está Historia, que imparte historia de la educación; y estamos nosotros con Sociología, que es una sociología general. Yo aquí doy, de tres temas, uno exclusivamente dedicado a género, a igualdad de género a educación en igualdad, a darles herramientas para trabajar con los adolescentes»**. (Mané López, UNEX)

> **[En el Máster] «intento focalizar el ámbito de la investigación desde un punto de vista por ejemplo de investigación-acción, para transformar prácticas sociales y para transformar la realidad del aula con la que se van a encontrar. Me centro mucho más en la investigación que ellos mismos van a poder realizar cuando estén en el instituto en su propio marco de actuación que en investigaciones más teóricas. (…) Pero no me da mucho juego porque son solo 30 horas»**. (Jose María Marbán, UVA)

II.4.C. APORTACIONES DE LAS UNIDADES DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO (CUD)

Se han realizado 9 entrevistas a personas vinculados a unidades administrativas de cooperación de 7 universidades. Las dos universidades privadas recogidas en la muestra no cuentan con un servicio equivalente en su estructura administrativa y de gestión.

Es necesario tener en cuenta que la organización, la orientación y la dotación de las unidades es muy heterogénea, depende de cada institución e influye en su capacidad para poner en marcha y para gestionar proyectos y oportunidades. La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid cuentan con estructuras consolidadas de cooperación. Si bien las dimensiones, la organización y las implicaciones de cada servicio son diferentes, todas conllevan acciones de cooperación técnica, el trabajo con la comunidad universitaria, formación y la gestión de alguna convocatoria ligada con su ámbito de gestión.

La Universidad de Málaga y la Universidad de Valencia cuentan con esta área integrada en los servicios de Relaciones Internacionales, desde los que se gestiona la participación de la universidad en convocatorias internacionales, y la promoción de becas y convocatorias propias. La Universidad de Murcia centra sus esfuerzos en el proyecto ODSesiones.

La acción de las unidades de cooperación en la formación de las futuras y de los futuros profesionales de la educación se realiza a través de procesos no formales e informales y las colaboraciones con el profesorado.

En el marco de la **formación** las unidades describen la puesta en marcha de cursos, jornadas y seminarios sobre temáticas puntuales y en un alto número de ocasiones en colaboración con entidades del tejido social. Dentro de estas propuestas se recogen iniciativas de sensibilización y comunicación como son los concursos y los premios.

El abanico de la oferta de cada oficina es muy variado y diverso y abarca iniciativas dirigidas al alumnado, al PDI, al PAS y, en ocasiones, a la comunidad externa. Algunas universidades tienen sus propias líneas de financiación para la realización de actividades, es el caso de la Cátedra UNESCO de Cooperación y Desarrollo Sostenible de la Universitat de Valènciaa que promueve yudas para acciones de Educación para el Desarrollo, Ciudadanía Global y Sensibilización[25].

En este grupo de actividades cabe destacar la acción de la Fundació Autònoma Solidària (FAS) que está trabajando en **formación docente** con los Grupos de Educación para el Desarrollo en

25 La convocatoria para el curso 2020-2021 puede consultarse en https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/relaciones- internacionales/cooperacion/sensibilizacion/catedras/catedra-unesco-1285850657018.html

Facultades (GEDEF), actualmente en activo en las facultades de Economía y Empresa, de Veterinaria y en la Escuela de Ingeniería para promover el tratamiento académico de la Economía Social y Solidaria, la Soberanía Alimentaria y el Desarrollo Humano Sostenible, respectivamente. La FAS facilita la formación, la acreditación del reconocimiento e impulsa los procesos. Los grupos están formados por miembros del equipo decanal, profesorado, estudiantes y organizaciones sociales. Se discute el tratamiento académico de estas temáticas y se plantean propuestas que favorezcan la incorporación específica a los planes de estudios[26]. Actualmente están trabajando con la Facultad de Educación tal y como se ha mencionado en el epígrafe anterior.

En el amplio margen de las acciones de educación no reglada y procesos informales de educación todas las universidades se involucran y emprenden **campañas de sensibilización** con diferentes objetivos cada curso. En todo caso, un buen ejemplo de campaña pro-Agenda 2030 es el programa ya mencionado ODSesiones[27] de la Universidad de Murcia que pretende concienciar, sensibilizar y promover los ODS entre la comunidad universitaria y la sociedad murciana. Nace en 2019 y une facultades, centros, ONG, administraciones públicas, empresas, expertas/os, investigadoras/es yestudiantado para crear conciencia de la situación en la que vivimos y tratar de mejorarla a través del desarrollo sostenible.

Cada mes se dedica a un ODS, y las facultades más relacionadas con su temática acogen conferencias, exposiciones artísticas, acciones culturales y solidarias de impacto y transformación social, en colaboración constante con ONG y otros sectores de la sociedad.

Una labor fundamental de las unidades es la interlocución entre profesorado y entidades, así como vincular la universidad con el territorio. Algunas de las oficinas ponen en marcha sus propios programas de **prácticas y voluntariado** que suelen acompañar de formación. En esta línea, en algunos casos prestan apoyo a los proyectos de **Aprendizaje-Servicio**.

Un buen ejemplo de este trabajo de conexión entre las clases y la realidad inmediata es el programa CROMA 2.0 de la FAS de la UAB que pone en contacto al estudiantado universitario con alumnado de primer ciclo de Educación Primaria de 20 escuelas locales próximas, que viven en situación de vulnerabilidad y cuentan con un mayor riesgo de fracaso escolar. El voluntariado de la UAB genera la posibilidad la creación de espacios de aprendizaje motivadores y de un acompañamiento personalizado.

En la UVA el número de profesorado de educación implicado en acciones de ETCG es mucho mayor que los de otras áreas. El trabajo en equipos docentes y la vinculación de su práctica con la investigación y proyectos de compromiso social facilita la puesta en marcha de experiencias en las titulaciones de educación.

26 Más información en https://www.uab.cat/web/cooperacion-epjg/proyecto-esdu/incidencia-curricular-en-la-uab-1345780035313.html

27 Más información en https://www.um.es/web/17odsesiones/

Una de las acciones singulares son las **prácticas y voluntariados en terreno**. La UVA promueve desde el año 2008 el programa propio de Prácticas Académicas en el ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (PACID)[28]. De las 140 experiencias apoyadas entre 2008 y 2019, 37 han sido protagonizadas por alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria y otros 35 de Educación Social y Trabajo Social.

La Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid también promueve dos programas en esta línea, «Movilidad ODS y Ciudadanía Global»[29]con el objeto de ofrecer al estudiantado una oportunidad para conocer experiencias y proyectos sociales y/o ambientales vinculados con los ODS en países del sur, cuyos objetivos sean la mejora del bienestar de las comunidades locales con las que colabora y contribuyan a la equidad, la justicia, el cumplimiento de los derechos humanos, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y las desigualdades.

El «Programa de Voluntariado Internacional de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid»[30]está financiado por la Comunidad de Madrid y ofrece la posibilidad de integrarse en proyectos de voluntariado social o ambiental en países del Sur durante tres o seis meses. El voluntariado tiene que estar relacionado con el área académica del alumnado y se desarrolla en una organización social o en una universidad del Sur.

La Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU tiene el Programa de Prácticas y Trabajos fin de Grado en Cooperación al Desarrollo[31], aprobado en 2003 ofrece a estudiantes de diversas titulaciones la oportunidad de realizar sus prácticas o Proyectos de Fin de Carrera en experiencias de cooperación al desarrollo en diversos países de América Latina, Africa y Asia. El programa ofrece una ayuda económica para gastos de desplazamiento y seguro. En esta iniciativa se encuadra Gaztenpatia[32], una iniciativa de Euskal Fondoa y la UPV/EHU que posibilita al alumnado universitario realizar sus Prácticas, curriculares o voluntarias, y TFG en los proyectos que desarrollan las organizaciones y entidades socias de Euskal Fondoa en El Salvador, Nicaragua y Guatemala.

Por último, la Universidad de Valencia cuenta con ayudas para facilitar las prácticas del alumnado del Máster en Cooperación Internacional.

Algunas áreas tienen la capacidad de publicar sus propias convocatorias de proyectos de cooperación y de educación para el desarrollo. Es el caso de la Universidad de Valencia[33], de la UPV/EHU[34], la Fundación Autónoma Solidaria36[35] y la Universidad de Valladolid37[36].

28 Más información en http://cooperacion.uva.es/que-hacemos/formacion/pacid/

29 Más información en http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242652012575/1242669801730/generico/generico/Programa_de_Voluntariado_Universitario_Red_Talloires.htm

30 Más información en http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242652012575/1242669801730/generico/generico/Programa_de_Voluntariado_Universitario_Red_Talloires.htm

31 Más información en https://www.ehu.eus/es/web/oficop/programa-praktikoa-eta-kap

32 Más información en https://www.ehu.eus/es/web/oficop/gaztenpatia

33 Más información en https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/relaciones- internacionales/cooperacion/sensibilizacion/catedras/catedra-unesco-1285850657018.html

34 Más información en https://www.ehu.eus/es/web/oficop/gul-proiektuak

35 Más información en https://www.uab.cat/web/cooperacio-i-epjg/convocatories-1345767471085.html

36 Más información en http://cooperacion.uva.es/que-hacemos/fondo/

Dos ejemplos de la proyección de estas convocatorias en los procesos de formación reglados son el proyecto «Aulas con sabor a tierra38[37]» en el Campus de Palencia de la UVA y «Cultura de Paz: educación para la sostenibilidad medioambiental y social». El primero está promovido por un equipo docente de 3 profesoras y un profesor, dos entidades colaboradoras, la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular e Ingeniería Sin Fronteras (ISF) de Castilla y León, con la financiación del Fondo de Cooperación y apoyo logístico de la Oficina de Cooperación del Área de Cooperación. La iniciativa vincula a estudiantado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social con los huertos agroecológicos que ISF ha conseguido poner en marcha en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias. El objetivo es que adquieran conocimientos sobre el manejo del huerto y que puedan aplicarlo en los procesos educativos que más adelante pondrán en marcha.

«Cultura de Paz: educación para la sostenibilidad medioambiental y social» es un proyecto intercampus realizado en colaboración con la Campaña Mundial por la Educación (CME) que implica a 15 docentes y casi 500 estudiantes. Es un proyecto complejo que articula 6 facultades de 4 campus, cuenta con la colaboración de la Oficina de Calidad Ambiental y Sostenibilidad y el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, y pone en marcha proyectos de ApS con centros educativos, instituciones y entidades del entorno.

En síntesis, respecto a la relación con las oficinas de cooperación, unidades administrativas dependientes de las universidades, destacan la relación con los servicios de voluntariado, la mediación en proyectos de Aprendizaje-Servicio, convocatorias específicas relacionadas con la innovación docente y otras acciones en colaboración con el Tercer Sector. Mención especial merece la labor bisagra entre universidad y sociedad, para generar oportunidades de colaboración entre las aulas de las titulaciones de educación con el tejido social, así como las prácticas externas y las prácticas en terrero en el marco de proyectos de cooperación internacional.

A lo largo de los registros de información se ha detectado un alto grado de departamentalización entre los servicios que pertenecen a un gran paraguas común, el compromiso social de la universidad. El trabajo conjunto con otras áreas puede facilitar la orientación del alumnado y su participación.

En el análisis de la actividad de los servicios complementarios de las universidades, sabemos que sus acciones y su oferta no llegan a todo el estudiantado. Sin embargo, para el alumnado que se involucra en alguno de los procesos, suele suponer un gran impacto en la generación de experiencias y en su formación.

37 Más información en https://funge.uva.es/area-formacion/aulas-con-sabor-a-tierra/

II.4.E. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Perfil

Han respondido 43 alumnas y alumnos, entre 18 y 38 años (22,33) de cuatro universidades diferentes. El 39,5% de las personas pertenecen a la Universidad de Extremadura, el 30,2% a la Universidad de Málaga, el 18,6% a la Universidad de Valladolid y el 11,6% Universidad Autónoma de Madrid.

El 69,8% del alumnado (30 personas) pertenecen al Grado en Maestra/o de Educación Primaria y el 30,2% (13 personas) al Máster en Profesorado en Educación Secundaria.

El 33,3% de la muestra pertenece al primer curso del grado, el 31% al tercer curso y el 31% pertenece al Máster. 27 estudiantes (62,8%) residen en el ámbito urbano, 7 (16,3%) en el rural y 6 (14%) en semiurbano.

Las asociaciones en las que el alumnado participa más en el momento de cubrir el cuestionario son las culturales, cívicas, profesionales y religiosas. Aquellas en las que han participado pero ya no lo hacen son las deportivas, culturales, sociales, de estudiantes y religiosas. Respecto a estas últimas, es la única tipología de asociación en la que encontramos una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Aplicada la prueba Chi Cuadrado se evidencia una diferencia estadísticamente significativa relacionada con una mayor pertenencia de los hombres a asociaciones religiosas. En todo caso, sería necesario verificar esta tendencia con una muestra mucho más amplia.

Otras asociaciones mencionadas en la encuesta son las empresariales y de Memoria Histórica y Democrática. Además, las asociaciones con menos participación son las pacíficas, ecológicas, sindicales, ligadas a los derechos humanos, feministas, políticas y profesionales.

Si comparamos este bloque de datos con los obtenidos en la encuesta de participación de la juventud del INJUVE (2017) vemos que no coinciden exactamente. En el informe mencionado, las asociaciones deportivas contaban con un mayor número de participantes activos y con los que han formado parte de la actividad de las entidades, pero ya no lo hacen. La siguiente asociación en la que los datos del INJUVE demostraban una mayor participación eran las culturales. En este caso sí existe coincidencia. En el extremo opuesto, las que menos participaciones recogieron fueron las asociaciones feministas, las sindicales, las pacifistas, las políticas y las cívicas. Las cuatro primeras coinciden con nuestros resultados.

Tabla 4. Distribución de la muestra por tipos de asociaciones

ASOCIACIÓN	SI, PERTENEZCO		YA NO PERTENEZCO, PERO PERTENECÍ		NUNCA PERTENECÍ	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Deportiva	1	2,3	27	62,8	15	34,9
Religiosa	4	9,3	11	25,6	28	65,1
Cultural	5	11,6	21	48,8	17	39,5
Club social, recreativa	2	4,7	13	30,2	28	65,1
Asociación musical	3	7	12	27,9	28	65,1
Excursionista	2	4,7	5	11,6	36	83,7
Benéfica o asistencial	3	7	10	23,3	30	69,8
Cívica (vecindario o consumo)	4	9,3	4	9,3	35	81,4
Pacifista			2	4,7	41	95,3
Defensa de los DDHH	1	2,3	3	7	39	90,7
Ecologista o defensa de la naturaleza			3	7	40	93
Estudiantil	3	7	13	30,2	27	62,8
Asociación o colegio profesional	4	9,3	3	7	36	83,7
Partido u organización política	3	7	3	7	37	86
Sindical	1	2,3	2	4,7	40	93
Feminista			5	11,6	38	88,4
Otra	5	11,6	1	2,3	37	86

Fuente: Elaboración propia

Otros dos aspectos que nos dan información sobre la participación del alumnado son la inclusión en movimientos sociales y la integración en programas de voluntariado. El 14% (6 respuestas, todas mujeres) han participado en algún movimiento social en los últimos 3 años: 8M, movimiento antiglobalización, foros sociales europeos.

22 personas, el 51,1% han participado en algún momento de su bagaje en programas de voluntariado y 6 de ellas todavía lo hacen activamente (1 experiencia integrada en la estructura universitaria y 5 gestionados por entidades externas). La media de dedicación al voluntariado es de 2,25 horas. Las y los participantes en programas de voluntariado valoran con un 4,62 de media la contribución de esta actividad a su desarrollo personal y con un 3,91 a su desarrollo profesional.

Sobre la ETCG en la titulación

El 60,5% del alumnado afirma que ejerce su participación en las clases y el 53,5% (23 personas) consideran que no hay suficientes oportunidades para participar en su facultad frente al 39,5% (17 personas) que, por el contrario, entienden suficientes las existentes.

Las posibles alternativas para mejorar la participación mencionan las metodologías activas, el papel del profesorado, la generación de más espacios y garantizar una mayor protección[38], a través de voluntariado, salidas o visitas de estudios y generación de canales de información.

En esta línea el 17,8% ha colaborado en alguna actividad de Aprendizaje- Servicio (ApS). La valoración media de esas experiencias es de 4,13 en una escala de 5. El alumnado no identifica otras metodologías que conecten el proceso formativo con la comunidad.

Tal y como se puede ver en la Tabla 5, entre los conceptos relacionados con ETCG propuestos en el cuestionario, los identificados por el alumnado con una mayor presencia en el plan de estudios de las titulaciones analizadas en este informe son «Enfoque de derechos humanos» (3,79), «Enfoque de género» (3,72), «Justicia Social» (3,65), «Educación Ambiental» (3,51) y «Competencia Global» (3,21). Todas ellas están por encima de 3 en una escala de 5.

38 Interpretamos esta expresión en relación a una percepción de vulnerabilidad o inseguridad por parte del alumnado que la registra en relación al grupo clase, al profesorado o al propio proceso educativo.

Tabla 5. Identificación de conceptos relacionados con ETCG en la titulación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Enfoque de DDHH	43	2	5	3,79	1,081
Enfoque de Género	43	2	5	3,72	1,098
Justicia Social	43	2	5	3,65	,948
Educación Ambiental	43	1	5	3,51	1,369
Competencia Global	43	1	5	3,21	1,059
Educación para el Desarrollo	43	1	5	2,98	1,185
Educación Transformadora	43	1	5	2,95	1,174
Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global	43	1	5	2,77	1,324
ODS	43	1	5	2,70	1,186
Educación para el Desarrollo Sostenible	43	1	5	2,40	1,072
Discursos de Odio	43	1	5	2,49	1,404
Economía Social	43	1	5	2,37	1,215
Desinformación	43	1	5	2,30	1,206
Nuevas Narrativas	43	1	5	2,26	1,136
Infodemia	43	1	5	2,00	1,234
Comercio Justo	43	1	5	1,93	,936

Fuente: Elaboración propia

Un segundo bloque sitúa los siguientes términos entre 2,5 y 3: «Educación Transformadora» (2,95), «Educación para el Desarrollo» (2,98), «Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global» (2,77), «Objetivos de Desarrollo Sostenible» (2,70).

Los conceptos menos identificados, por debajo de 2,5, son «Educación para el Desarrollo Sostenible» (2,40), «Discursos de odio» (2,49), «Economía Social» (2,37), «Desinformación» (2,30), «Nuevas Narrativas» (2,26), «Infodemia» (2,00) y «Comercio Justo» (1,93).

En este bloque el término EDCG recibe puntuaciones significativamente más bajas entre el alumnado de los másteres que entre el de los grados. Por el contrario, los términos desinformación y nuevas narrativas son menos reconocidos en los grados que en los másteres. Aunque en ambos casos la afirmación se sustenta sobre los resultados de la prueba Chi Cuadrado, es preciso contar con una muestra más numerosa para poder asegurar que la diferencia persiste.

Además, el análisis de respuestas por cursos dentro de los grados muestra que los términos de Educación para el Desarrollo y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se reconocen más en cursos altos. La misma tendencia, aunque en más moderada, pero también estadísticamente significativa, sucede con el término nuevas narrativas. Lo contrario sucede con el término Educación Ambiental, que recibe mayor puntuación entre el alumnado de primer curso. Para la interpretación de estas diferencias estadísticamente significativas es necesario ser muy prudente, ya que no contamos con una muestra lo suficientemente extensa que nos garantice estas diferencias. En todo caso son tendencias que es necesario verificar en nuevas investigaciones con un mayor número de participantes.

El 33,3% de la muestra identifica aspectos relacionado con ETCG como parte de alguna materia del plan de estudios. De este colectivo, el 85,3% indica que se ha abordado a través de los contenidos y el 14,7% a través de la metodología. Los aprendizajes con los que se relaciona son las desigualdades e interdependencia global, mayor consciencia de la permanente transformación del mundo, la dimensión global, los comportamientos adecuados para una sociedad sostenible, la formación en valores, la igualdad, la coherencia y los derechos, el pensamiento crítico, la diversidad, el progreso y la participación justa.

Respecto a la valoración media sobre la percepción que cada participante hace de su capacidad para aplicar los principios de la ETCG alcanza un 3 en una escala de 5. Además, el 30,20% reconoce a lo largo de la carrera contenidos relacionados con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En ninguna de las dos variables existe diferencia estadísticamente significativa en el análisis por titulaciones o por curso.

El 76,7% del alumnado no conoce si es posible realizar las prácticas externas recogidas en el plan de estudios en entidades sociales (ONGD, asociaciones, etc.). En todo caso, el total del alumnado considera positiva esta posibilidad.

Casi el mismo porcentaje, el 79,1% desconoce si es posible realizar el prácticum en proyectos de cooperación internacional al desarrollo.

El 90,7% de las personas participantes no conocen la unidad de cooperación de su universidad y tan sólo el 2,3% ha participado en alguna actividad organizada por la misma. En esta variable

encontramos una de las pocas diferencias estadísticamente significativa de los datos respecto al sexo los participantes. Son más las mujeres que han colaborado en estas actividades. En todo caso, teniendo en cuenta el número total participantes, son necesarias verificaciones de esta tendencia con muestras más numerosas.

Sobre la competencia global

Las preguntas del cuestionario que se relacionan con las pruebas internacionales de **competencia global** (OCDE, 2018), muestran una percepción alta por parte del alumnado respecto a su capacidad para abordar situaciones relacionadas con la diversidad cultural y las cuestiones globales.

Tal y como se puede ver en la Tabla 6, el alumnado se atribuye una capacidad alta para reconocer el punto de vista de otra persona y ponerse en su lugar. Entre el 79% y el 100% de las respuestas están encaminadas al acuerdo o a un alto grado de acuerdo respecto a las afirmaciones planteadas que se relacionan con estas capacidades. El 100% considera que es capaz de observar los puntos de vista de todas las personas en caso de desacuerdo antes la toma de decisiones. El 93% intenta entender mejor a sus allegados imaginándose cómo se ven las cosas desde su perspectiva. El 95,3% trata de ponerse en el lugar de otra persona para valorar cómo recibirá una crítica. El 90,7% intenta ponerse en el lugar de la otra persona cuando está molesto con ella. El 79% reconoce la necesidad de ver los dos lados en las cuestiones.

La tendencia es muy similar en el abordaje de situaciones nuevas y que supongan establecer nuevas relaciones respecto al comportamiento y las reglas culturales (Table 7). En este caso entre el 67,5% y el 93,1% están de acuerdo o muy de acuerdo con atributos positivos respecto a la interacción con personas de otras culturas (93,1%), la búsqueda de soluciones para resolver situaciones difíciles con otras personas (88,4%), cambio de comportamiento para abordar situaciones nuevas (86,1%), su adaptación a situaciones de tensión y bajo presión (83,7%) y su desempeño en situaciones poco habituales (67,5%).

Fuera de este rango queda la valoración ante una nueva cultura. En este caso tan sólo el 51,2% confía en su capacidad de adaptación, el 41,9% se mantiene neutral y el 7% hace una valoración negativa.

Tabla 6. Atribuciones interpersonales del alumnado

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Intento observar los puntos de vista de todas las personas en caso de desacuerdo, antes de tomar una decisión				21 (48,8%)	22 (51,2%)
Creo que hay dos lados en cada cuestión e intento ver los dos	-	4 (9,3%)	5 (11,6%)	17 (39,5%)	17 (39,5%)
A veces, intento entender mejor a mis amistades imaginándome cómo se ven las cosas desde su perspectiva	-	-	3 (7%)	19 (44,2%)	21 (48,8%)
Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar	-	-	2 (4,7%)	21 (48,8%)	20 (46,5%)
Cuando estoy molesto con alguien, intento por un momento ponerme en su lugar	-	2 (4,7%)	2 (4,7%)	26 (60,5%)	13 (30,2%)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Percepción sobre la capacidad de adaptación

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Puedo arreglármelas en situaciones poco habituales			14 (32,6%)	26 (60,5%)	3 (7%)
Puedo cambiar mi comportamiento al enfrentarme con situaciones nuevas			6 (14%)	30 (69,8%)	7 (16,3%)
Puedo adaptarme a situaciones diferentes incluso cuando estoy en tensión o bajo presión		2 (4,7%)	5 (11,6%)	27 (62,8%)	9 (20,9%)
Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura		3 (7%)	18 (41,9%)	14 (32,6%)	8 (18,6%)
Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación			5 (11,6%)	27 (62,8%)	11 (25,6%)
Soy capaz de superar las dificultades de interactuar con personas de otras culturas		2 (4,7%)	1 (2,3%)	22 (51,2%)	18 (41,9%)

Fuente: Elaboración propia

Otro bloque de preguntas se centra en la toma de conciencia de diferentes cuestiones vinculadas a los grandes retos globales. En este bloque la percepción del alumnado respecto a su compromiso sigue la tendencia de los dos apartados anteriores (Table 8). El 95,3% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con su asunción como ciudadana o como ciudadano del mundo y el 88,3% siente que tiene la capacidad de hacer algo por los problemas globales. El 86,1% identifica la importancia del cuidado del medio ambiente y el 80,4% siente la responsabilidad de actuar ante las desigualdades existentes en el mundo. El 67,5% cree justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales. El 69,8% cree que sus acciones pueden influir sobre las personas de otros países, aunque es necesario indicar que, en este ítem, un 23,3% no tiene clara esta capacidad y el 7% se muestra en desacuerdo.

Tabla 8. Percepción del compromiso social

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Me considero un/a ciudadano/a del mundo			2 (4,7%)	17 (39,5%)	24 (55,8%)
Cuando veo las desigualdades que existen en el mundo, siento que tengo una responsabilidad de hacer algo			8 (18,6%)	22 (51,2%)	13 (30,2%)
Creo que mis acciones pueden influir sobre las personas de otros países	1 (2,3%)	2 (4,7%)	10 (23,3%)	14 (32,6%)	16 (37,2%)
Es justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales		2 (4,7%)	12 (27,9%)	15 (34,9%)	14 (32,6%)
Puedo hacer algo por los problemas del mundo			5 (11,6%)	21 (48,8%)	17 (39,5%)
Cuidar el medio ambiente global es importante para mí			6 (14%)	15 (34,9%)	22 (51,2%)

Fuente: Elaboración propia

Los aspectos competenciales relacionados con las capacidades de explicar las relaciones causales de grandes desafíos globales generan un abanico de respuestas mucho más diversas (Tabla 9). Respecto a la posibilidad de establecer una relación entre los precios de los artículos textiles y las condiciones laborales de los países productores, el 20,9% no se siente con la capacidad de hacerlo y el 34,9% no lo haría de forma autónoma.

El 23,3% de las personas participantes no se siente capaz de debatir sobre los motivos por los que las personas se convierten en refugiadas y el 41,9% tendría dificultades para hacerlo sin ayuda.

El 16,3% no podría explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan a la economía global y el 37,2% no se siente competente para hacerlo en solitario.

El 14% y el 34,9% de participantes no sería capaz de debatir sobre las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente o no lo haría en solitario.

El 11,6% indica que no podría explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global y al 44,2% le costaría trabajo hacerlo.

El mismo porcentaje, un 11,6% de las personas no podría explicar por qué algunos países sufren más los efectos del cambio climático que otros y el 23,3% no lo harían solas.

Por último, el 39,5% de las respuestas afirman que no serían capaces de explicar de forma autónoma la concentración de pobreza en el colectivo de las mujeres, y un 7% no serían capaces de dar una respuesta a este hecho.

Tabla 9. Capacidad de explicación ante las relaciones causales de los grandes desafíos globales

	NO PODRÍA HACERLO	ME COSTARÍA TRABAJO HACERLO YO SOLO/A	PODRÍA HACERLO CON UN POCO DE ESFUERZO	PODRÍA HACERLO FÁCILMENTE
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global	5 (11,6%)	19 (44,2%)	17 (39,5%)	1 (2,3%)
Establecer una relación entre los precios de los artículos textiles y las condiciones laborales de los países productores	9 (20,9%)	15 (34,9%)	15 (34,9%)	4 (9,3%)
Debatir sobre los motivos por los que las personas se convierten en refugiados/as	10 (23,3%)	18 (41,9%)	13 (30,2%)	2 (4,7%)
Explicar por qué algunos países sufren más los efectos del cambio climático que otros	5 (11,6%)	10 (23,3%)	25 (58,1%)	3 (7%)
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan a la economía global	7 (16,3%)	16 (37,2%)	15 (34,9%)	5 (11,6%)
Debatir sobre las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente	6 (14%)	15 (34,9%)	14 (32,6%)	8 (18,6%)
Explicar por qué la pobreza se concentra sobre todo en el colectivo de las mujeres.	3 (7%)	17 (39,5%)	15 (34,9%)	8 (18,6%)

Fuente: Elaboración propia

En la misma línea de reconocimiento de capacidades para explicar los grandes retos globales se establece un bloque que complementa el anterior (Tabla 10). El 83,7% de las personas que dan respuesta al cuestionario asume que sabe algo sobre cambio climático y calentamiento global y podría explicarlo de forma general. Lo mismo sucede con el 74,4% en el tema de salud mundial y el 72,1% con las migraciones.

Respecto al hambre y la desnutrición en diferentes partes del mundo, el 67,4% afirma saber algo y poder explicarlo de forma general y el 25,6% haber oído hablar de ello, pero no tener la capacidad de explicarlo.

Muy similares son los datos respecto a los conflictos internacionales, las causas de la pobreza y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el caso de las 2 primeras, un 55,8% de alumnado en ambos casos sabe algo sobre estas temáticas y podría explicarlas de forma general y a un 37,2% y un 34,9% respectivamente le suena, pero no podría dar una explicación. Los ODS podrían ser explicados de forma general por un 41,9%, sin embargo, un 44,2%, aunque reconoce haber oído hablar de ellos, no podría abordarlos ni explicarlos.

La igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo es reconocida por el 41,9% como un ámbito del que saben bastante y que podrían explicar, mientras que un 51,2% indica que sabe algo y que podría abordar la temática sólo de forma general. Es necesario señalar que en esta pregunta existe una diferencia estadísticamente significativa respecto a las mujeres, que sienten mayor capacidad que los hombres para explicar la desigualdad. Como en casos anteriores será necesario ampliar la muestra para verificar la persistencia de la diferencia.

Por último, la temática de la infodemia, la desinformación, los discursos de odio y las narrativas alternativas resulta desconocida para un 39,5%. A pesar de las respuestas registradas en el epígrafe anterior que identifican los términos de «desinformación» y «nuevas narrativas» más ligados a los másteres que a los grados, en esta pregunta no se identifica diferencia estadísticamente significativa entre titulaciones.

Tabla 10. Conocimiento sobre grandes retos globales

	NUNCA HABÍA OÍDO HABLAR DE ESTO	HABÍA OÍDO HABLAR DE ESTO, PERO NO PODRÍA EXPLICAR DE QUÉ SE TRATA	SÉ ALGO SOBRE ESTO Y PODRÍA EXPLICARLO DE FORMA GENERAL	SÉ BASTANTE SOBRE ESTO Y PODRÍA EXPLICARLO BIEN
El cambio climático y el calentamiento global		2 (4,7%)	36 (83,7%)	5 (11,6%)
La salud mundial (p. ej., epidemias)	1 (2,3%)	4 (9,3%)	32 (74,4%)	6 (14%)
La migración (circulación de personas)		3 (7%)	31 (72,1%)	9 (20,9%)
Los conflictos internacionales		16 (37,2%)	24 (55,8%)	3 (7%)
El hambre o la desnutrición en diferentes partes del mundo		11 (25,6%)	29 (67,4%)	3 (7%)
Las causas de la pobreza		15 (34,9%)	24 (55,8%)	4 (9,3%)
La igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo		3 (7%)	22 (51,2%)	18 (41,9%)
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	1 (2,3%)	19 (44,2%)	18 (41,9%)	5 (11,6%)
La infodemia, la desinformación, los discursos de odio y las narrativas alternativas	17 (39,5%)	12 (27,9%)	10 (23,3%)	4 (9,3%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto a actitudes relacionados con gestos integrados en la conducta cotidiana de los participantes, el 88,4% declara que se esfuerza por reducir la energía consumida en su hogar (ver Tabla 11). El 67,4% se mantiene informado sobre los sucesos mundiales a través de redes sociales. El 62,8% participa en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres. El 60,5% elije ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros.

Algunos de los gestos propuestos reciben, sin embargo, una adhesión menos evidente. Es el caso de la consulta de páginas web relativas a problemas sociales internacionales, con el 44,2%. La firma de peticiones ambientales o sociales en línea, donde tan sólo el 37,2% de las respuestas se reconocen activas. La participación en actividades a favor de la protección medioambiental, con un 32,6%. Por último, el boicoteo a productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales, 20,9%.

Es necesario realizar dos matizaciones a este bloque de resultados. En la firma de peticiones ambientales o sociales en línea se verifica una diferencia estadísticamente significativa respecto al sexo. Han sido más los hombres que han señalado esta acción. Por otro lado, el porcentaje de respuestas que afirman realizar boicot a productos o compañías, un 20,9%, no se corresponde con el sentido de justicia manifestado en la pregunta sobre «percepción del comportamiento social» y recogido en la Tabla 8, donde el 67,5% consideraba lícito boicotear a empresas que no respectan los derechos laborales.

Tabla 11. Actitudes

	SI	NO
Reduzco la energía que utilizo en casa (p. ej. limitando el uso de la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces cuando salgo de una habitación) para proteger el medio ambiente.	38 (88,4%)	5 (11,6%)
Elijo ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros.	26 (60,5%)	17 (39,5%)
Firmo peticiones ambientales o sociales online	16 (37,2%)	27 (62,8%)
Me mantengo informado sobre los sucesos mundiales a través de redes sociales	29 (67,4%)	14 (32,6%)
Boicoteo productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales.	9 (20,9%)	34 (79,1%)
Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.	27 (62,8%)	16 (37,2%)
Participo en actividades a favor de la protección medioambiental.	14 (32,6%)	29 (67,4%)
Habitualmente leo páginas web relativas a problemas sociales internacionales (p. ej. pobreza, derechos humanos).	19 (44,2%)	24 (55,8%)

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones finales

Respecto al análisis de los datos obtenidos a través del cuestionado enviado al alumnado, hay que tener en cuenta que hemos accedido a la muestra a través del profesorado que está sensibilizado con la ETCG, y por lo tanto, con un porcentaje muy alto de posibilidades, ya ha desarrollado alguna experiencia educativa en su aula ligada a esta temática.

Por ello, y por el número tan acotado de respuestas (no hemos contado con una muestra representativa entre CCAA o entre titulaciones), no podemos afirmar que los resultados sean generalizables. Tampoco que las diferencias estadísticamente significativas detectadas en determinadas variables con relación al sexo, a la titulación o al curso sean consistentes en una muestra más amplia. Sin embargo, puede ser reconocido un valor exploratorio de tendencias que habría que verificar con una investigación más amplia centrada solamente en el alumnado, pudiendo triangular resultados de experiencias concretas, la ampliación de la muestra y la concreción de algunos aspectos del cuestionario, posiblemente a través de entrevistas grupales y el análisis de casos prácticos.

Se identifican dos variables importantes para tener en cuenta en el análisis de la información obtenida y para posteriores propuestas, relacionadas con las titulaciones:

a) La diferente carga lectiva del grado y del máster. El segundo cuenta con una cuarta parte de créditos que el grado, lo que, como es evidente, se traduce en menos tiempo para su desarrollo. Esto implica una enorme división de los planes de estudios y la creación de materias con muy poca carga de dedicación y mucha heterogeneidad de contenidos.

b) Los perfiles del alumnado que accede a ambas titulaciones, relacionados con la edad, la formación académica, el bagaje y las expectativas.

Es necesario mencionar también la alta dificultad de hacer un análisis minucioso de los ítems propuestos por la OCDE para el trabajo de evaluación de la competencia global. Por un lado, la concentración y reducción que implica un cuestionario de estas características incide en la simplificación excesiva del conocimiento complejo que es necesario aplicar al ámbito de las cuestiones globales y culturales (Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson, 1988; OECD, 2018).

En este sentido hay dos consideraciones claves, la desviación que cada persona puede hacer sobre la interpretación del enunciado que tiene que puntuar y el sesgo del contenido de las preguntas hacia una parte reducida de la ETCG vinculada a la interculturalidad y las temáticas globales, echando en falta en algunas preguntas concreción, la ampliación temática y la inclusión de la dimensión local.

Un ejemplo relacionado con la interpretación que pueda hacerse del cuestionario es la referida a la «interacción con personas de otras culturas», que es respondida por un 93,1% desde una percepción positiva. En este caso cabe un rango muy amplio de clasificación de reconocimiento y adaptación, según las culturas con las que identifique la persona encuestada su posible interacción, más o menos próximas a su realidad inmediata. Esta es una cuestión presente permanente en la ETCG cuando se hace referencia a acciones de toma de contacto con otras culturas pues la capacidad de generar experiencias de contraste cultural será muy diferente en función de la comunidad con la que se entre en contacto.

En todo caso, y teniendo en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores, hay algunos datos que vale la pena revisar de nuevo brevemente. De los resultados se percibe por parte del alumnado un alto concepto sobre sus capacidades y conocimientos en el marco de la ETCG, aunque no se relaciona la adquisición de estos con la carrera. Tan sólo el 33% del alumnado relaciona los conocimientos y capacidades que se recogen en las preguntas vinculadas a la competencia global con materias de la titulación que cursa. Sería de interés en próximas investigaciones indagar sobre las fuentes de desarrollo de estas capacidades: los niveles educativos anteriores, la familia, las relaciones y experiencias sociales, etc. Otra cuestión es la interpretado que se ha hecho del contenido del cuestionario, ya que hay diferentes maneras de abordar la ETCG en el aula, además de la cantidad de términos afines que pueden desviar la vinculación de contenidos con materias y, a su vez, ampliar la autopercepción sobre las capacidades desarrolladas.

Una de las cuestiones que destaca en el análisis de resultados es la percepción de baja capacidad que el alumnado demuestra respecto a su conocimiento y, sobre todo, capacidad para explicar causa, hechos y contenidos vinculados a los grandes retos globales. Más del 50% de las personas encuestadas dejan constancia de no sentirse capaces de establecer relación o explicar las causas y los efectos de la pobreza, las interdependencias globales, las migraciones y el refugio, la degradación del medio ambiente y el cambio climático, las desigualdades y la injusticia global.

Los ODS tan sólo podrían ser explicados de forma general por un 41,9% de las personas que han respondido al cuestionario y un 44,2%, aunque reconoce haber oído hablar de ellos, no podría abordarlos ni explicarlos.

En relación con contenidos pendientes de ser asumidos en la formación de las futuras y de los futuros educadores, señalar la infodemia, la desinformación, los discursos de odio y las narrativas alternativas, temáticas tan actuales y urgente, desconocidas para un 39,5%.

III. CONCLUSIONES

II. CONCLUSIONES

La mayor parte del profesorado inicia su trabajo en ETCG en el aula por su vinculación personal con experiencias previas en el ámbito de la cooperación internacional, el voluntariado o formaciones con entidades como respuesta a una búsqueda de alternativas en su ejercicio profesional. Destaca en este aspecto el papel que han tenido las redes de docentes y de centros impulsadas por entidades.

Sin embargo, existe una parte del profesorado que se ha involucrado en el centro educativo al iniciar su participación en proyectos que ya estaban activos. Estamos ante una generación de docentes que asume la ETCG como parte idiosincrásica de su centro de destino y aprende a trabajar sus principios como parte del PE.

El profesorado entrevistado está altamente motivado y tiene integrada la ETCG en su función educadora. De hecho, se percibe una alta vocación, implicación y capacidad individual.

No existe un marco conceptual compartido entre las personas participantes, sin embargo, esto no ha sido un impedimento para identificar las acciones puestas en marcha. El término que aglutina las propuestas es el de Educación Transformadora. Es posible que esta sea parte de la razón de que algunas acciones no muestren equilibrio entre la dimensión local y la global. La mayoría de las acciones inciden en lo local, lo cual resulta mucho más representativo para el alumnado, pero diluyen del significado de la ETCG. Las temáticas de igualdad de género y medioambiente son recurrentes para alcanzar este equilibro.

La heterogeneidad de experiencias analizadas, lejos de ser un inconveniente, muestra las posibilidades de la ETCG para adaptarse a diferentes contextos y, sobre todo, para desarrollar procesos más controlados y progresivos en su implicación. Las acciones puntuales son una oportunidad para iniciar dinámicas de transversalización en los centros, generar impronta en cada participante e identidad de grupo. Las propuestas que se activan desde las materias demuestran sensibilización e implicación del profesorado. En ambos casos es necesario hacerlas visibles para favorecer una mejor articulación y reforzar los compromisos.

La activación de procesos internos de mapeo puede ayudar a visibilizar el trabajo nuclear de aula, a reconocer las acciones y a promover el trabajo en equipo y nuevas propuestas. Es necesario mejorar la coordinación y la comunicación.

A pesar de que todos los centros que han participado en la investigación cuentan con un amplio bagaje en la implementación de propuestas relacionadas con la ETCG y la han integrado en su PE o en su Plan Estratégico, no siempre se traduce en la implicación integral del centro.

Los equipos directivos se dibujan como motores dinamizador y generadores de oportunidades.

En los centros concertados, con capacidad para decidir su estructura, se generan figuras ligadas a la gestión que asumen la ETCG y departamentos relacionados. En los centros públicos este liderazgo también es asumido por el profesorado, aunque en muchas ocasiones, sin reconocimiento. La invisibilidad y la falta de identificación del centro con las dimensiones de la ETCG acaban generando sobrecarga en el profesorado promotor del que dependen las actividades.

En otros casos la ETCG se identifica con una herramienta útil en procesos de cambio y en la construcción de propuestas educativas orientadas a la mejora integral del centro. Es muy evidente la relación con la implementación de metodologías activas y participativas como el ApS y el ABP, que ha sido reforzada por las decisiones normativas de alguna CCAA y que se generalizará con la concreción de la LOMLOE. Se hace referencia a la necesidad de un cambio de paradigma en la intervención que se identifica con la acción.

En esta dimensión, la ETCG se valora como una oportunidad en centros insertados en barrios o zonas socioeconómicas complejas y con familias en situaciones de vulnerabilidad, así como con la posibilidad de integrarse de forma activa en el tejido social de la comunidad, lo que se relaciona con una mejor valoración del centro y, sobre todo, con una mejor integración del alumnado, favoreciendo la comprensión de su entorno.

En todo caso, la naturaleza y el calado de las intervenciones es heterogénea, así como la relación explícita con el currículo prescriptivo. El enfoque por competencias facilita el trabajo con la ETCG, aunque el profesorado sigue refiriendo problemas con su planificación y puesta en marcha. Cuesta el cambio de enfoque de contenidos a capacidades y la integración de la evaluación.

La colaboración con entidades sigue siendo relevante. De hecho, la mayor parte de las actividades descritas por los centros se han puesto en marcha con su apoyo. Sin embargo, los centros reciben una oferta excesiva de proyectos en los que participar, tanto desde entidades como desde la propia administración, muchas de ellas sin una planificación que pueda ser sostenida en el tiempo. Los centros tienden a ligarse a demasiadas propuestas, en lugar de desarrollar procesos integrados, lo que hace que dividan esfuerzos y debiliten los resultados.

Aunque hemos comprobado que podría ser el elemento aglutinador, la gestión de innovación educativa de las Administraciones no resuelve el desorden y no siempre es capaz de facilitar el acompañamiento necesario en la implementación de los proyectos.

Tal vez por ello, y aunque existe una reivindicación clara por parte del profesorado de su implicación en los procesos y en la planificar, existe muy buena receptividad hacia las propuestas de intervención y los materiales elaborados por las entidades, identificando ambas cuestiones, además, con su propia formación permanente.

Sobre esta, la principal referencia del profesorado para su actualización y formación es el servicio autonómico, aunque también se reconocen los esfuerzos de las entidades.

Por parte del profesorado se valora la formación en centros, lo cual puede ser una oportunidad para generar transformaciones vinculadas a la ETCG en las que son necesarios procesos sostenidos en el tiempo, que imposibles sin la implicación de todo el centro.

Es necesario buscar la confluencia, más allá del reconocimiento de horas de formación entre las entidades y los servicios de cooperación (que aportan la experiencia en el ámbito) con los servicios de formación e innovación docente que conocen y dominan el sistema educativo. En el transcurso de la investigación se ha constatado que falta conocimiento sobre la ETCG. La LOMLOE y la Agenda 2030 son buenos referentes para justificar la formación.

Los centros de formación del profesorado pueden ser grandes aliados. Son el eslabón que une la vida en los centros con los planes de formación institucionalizados. En la mayoría de los casos no cuentan con asesorías especializadas en ETCG.

A lo largo del proceso de recogida de datos son varias las fuentes que hacen referencia a procesos de acompañamiento, refiriéndose a apoyos al profesorado novel que se incorpora a la función docente, como a la implementación de procesos internos en los centros. En esta línea los centros de formación locales podrían tener un papel muy relevante si contasen con la especialización de alguna de las asesorías y el apoyo de entidades.

Salir del espacio de desarrollo habitual puede generar nuevas confluencias para acercarse al profesorado que no está dentro de nuestro radio de acción. La investigación evidencia que se llega al profesorado que ya está activo. Aunque se inicia una nueva dimensión de profesorado que conoce la ETCG a partir de su inserción en el sistema, es necesario llegar a todo el profesorado.

La normativa vigente no se percibe como un elemento limitador, aunque tampoco impulsor o facilitador, lo que coincide con la percepción del profesorado que refieren amplios aspectos de mejora relacionados con el acotamiento del currículo, un desarrollo más detallado de la ETCG y mayor conexión con la realidad del alumnado.

La amplitud del marco de referencia de la ETCG facilita hacer conexiones entre las áreas del plan de estudios. Las y los docentes que tienen asumida la ETCG muestran una gran capacidad para vincularla a las diferentes materias.

Esta capacidad se debe, en gran medida a que desde este marco pedagógico se hace más hincapié en el proceso que en el contenido, se le da más importancia al proceso educativo que a la propuesta didácticas.

El excesivo protagonismo que se ha dado a los desarrollos y planificaciones curriculares ha generado una enorme delegación en propuestas ya construidas como son los libros de texto. Estas elaboraciones no favorecen las oportunidades que el profesorado destaca de la ETCG: la construcción de pensamiento consciente y la capacidad crítica entre otras.

Algunos de los centros participantes han conseguido avanzar hacia el desarrollo de la ETCG no sólo como parte del currículo encuadrado en un aula, sino como unidad de referencia de centro, ampliando el foco para generar visión y valores compartidos en el PE.

La aplicación del currículo y su explicitación en los documentos de centro, la implementación de nuevos enfoques como el competencial, la activación de procesos de cambio o la adhesión a iniciativas de innovación se relacionan directamente con burocratización. Son varios los centros que deciden dejar procesos de innovación por no poder hacer frente a los procesos administrativos que

implican. El reconocimiento de horas de formación e innovación no es suficiente para el profesorado, tan sólo es un reclamo para el profesorado novel.

Sólo dos centros están trabajando en proyectos sobre la emergencia sanitaria. Los centros han focalizado sus esfuerzos hacia la atención al ámbito afectivo y las medidas de seguridad que favoreciesen la presencialidad en las aulas del modo más seguro.

Sin ninguna duda el papel de la formación inicial en este contexto es relevante. Todo lo que pueda ser abordado en esta etapa será más fácil desarrollarlo en el desempeño docente. Las experiencias analizadas inciden en la generación de oportunidades a partir de la activación del alumnado para que aprenda haciendo y se impregne de los principio, valores y capacidades experimentando con las herramientas que tendrá que aplicar con pensamiento crítico.

Los planes de estudios, aunque densos y con un amplio margen de mejora, igual que la normativa de educación general, permiten activar procesos. Los grados, debido a su extensión, tienen más capacidad para trabajar en profundidad temáticas y enfoques, así como para incluir prácticas e inmersión en experiencias innovadoras.

El tiempo acotado al máster no es suficiente para capacitar a docentes para su ejercicio en educación secundaria. La concentración de parcelas en el currículo da lugar a diminutos compartimentos estancos que no ayudan a integrar aprendizajes, además no hay espacio para metodologías activas y experiencias prácticas.

Las experiencias relatadas por los docentes demuestran que es posible integrar la ETCG de diferentes maneras. Aulas compartidas, generación de equipos docentes y metodologías similares a las ya mencionadas en la educación general: ApS y ABP. La ETCG se reconoce como una herramienta útil para desarrollar competencias prácticas y reflexión sobre la intervención.

Las unidades de cooperación tienen un gran potencial como eslabones intermedios entre las aulas, las entidades y la comunidad. Además, son generadoras de oportunidades y recursos muy potentes para la implicación del alumnado y del profesorado: voluntariado, premios, prácticas en terreno, formación y proyectos específicos de innovación.

La información facilitada por el alumnado muestra un desconocimiento casi generalizado, 90,7%, respecto a las unidades de cooperación de las universidades. La labor de estos servicios universitarios, su especificidad y su capacidad de generar alianzas entre agentes, no se está aprovechando para forjar contextos formativos innovadores y diversos para el alumnado y para el profesorado.

En todo caso, los procesos puestos en marcha por las facultades y los de sensibilización previos a su ingreso, parecen ser más débiles de lo esperado. Aunque no se ha alcanzado una muestra representativa, los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario al alumnado no dan soporte para construir un horizonte optimista al respecto. Reconocen el marco conceptual, aunque no identifican su adquisición en la titulación y tienen una alta percepción de las habilidades y competencias consultadas relacionadas con la ETCG. Destaca la baja atribución que hacen a su comprensión y a su capacidad para explicar los grandes retos globales.

Sin duda con la LOMLOE se abre una oportunidad relevante de generalizar la ETCG en el sistema educativo. Décadas de trabajo minucioso por parte de docentes en los centros educativos y de las entidades facilita un adecuado marco de comprensión y trabajo. Existen bagaje e insumos. El éxito de la tarea dependerá de la capacidad de todos los agentes de aportar y compartir en el proceso.

VI.
RECOMENDACIONES

IV. RECOMENDACIONES

Aunque no es uno de los objetivos de la investigación generar un plan de acción con carácter prospectivo, se incluyen a continuación algunos apuntes a modo de recomendaciones que se desprenden de los resultados de la investigación, con la intención de inspirar la concreción de medida.

- No perder la **identidad de la ETCG**. Posiblemente por la propia amplitud del ámbito, es habitual que la ETCG se difumine con otras propuestas.

  Una de las dimensiones que se evidencian afectadas es el equilibrio entre lo local y lo global. Las temáticas de igualdad de género, derechos humanos, diversidad, justicia social, lucha contra la pobreza y las relacionadas con la sostenibilidad ambiental son buenas catalizadoras para establecer equilibrios entre ambas dimensiones.

- Reforzar los procesos de **formación permanente dirigidos al profesorado y a los equipos directivos.** Especialmente los que permitan acercarse a aquel que todavía no está implicado en la ETCG y que ayude a emerger iniciativas que permanecen invisibilizadas en los centros y posiblemente desconectadas de otras iniciativas con las que generar sinergias desde el punto de vista de su fundamentación.

  La LOMLOE puede ser una oportunidad para nuevas formaciones y para mejorar los procesos de comunicación, coordinación y dar visibilidad a las acciones que ya se realizan. Los centros necesitarán apoyo en la detección y registro.

  Además, las entidades pueden promover oportunidades externas de reconocimiento como campañas, actividades fuera del centro, bancos de experiencias, que favorezcan la visibilidad y la valoración de las acciones.

- En paralelo, crear procesos de **innovación educativa** con ciclos mínimos de tres años que faciliten la apropiación de los procesos por parte de los centros y que favorezcan la selección de núcleos temáticos integrados en función de sus características y de sus necesidades.

  Es necesario centrar y planificar procesos transformadores a partir de un eje central, el PE de centro.

- No abandonar la elaboración de **propuestas didácticas nucleares** sobre temáticas relevantes y urgentes. Es una buena manera de iniciar a profesorado novel y mantener la idiosincrasia de las entidades.

- El proceso de **planificación y desarrollo por competencias** todavía no ha calado en el profesorado. Es necesaria formación orientada a la práctica y al apoyo de procesos en el marco de la ETCG que por su enfoque puede ser un buen mecanismo de asunción.

- **Favorecer la asunción de responsabilidades por parte de los servicios de educación.** Aunque se siga trabajando con las unidades de cooperación, si se busca un desarrollo real de la ETCG, su evolución pasa por su integración en los procesos de toma de decisiones de las políticas de educación, no sólo de las políticas de cooperación.

  Es necesario hacer un esfuerzo por comprender los procesos, por visibilizar las aportaciones de cada agente y articular propuestas comunes. Los ODS son una buena fuente de iniciativas.

  Se hace urgente rebasar la prolongada etapa de aproximación y conocimiento de la Agenda 2030 y cumplir con la Década de Acción.

- Generar **formación para responsables de gestión de la formación y la innovación.** Para que los servicios de educación identifiquen la formación tienen que ser capaces de reconocer su singularidad. Puede ser tentador acceder a los planes de formación desde las temáticas afines a la ETCG que ya están incluidas, pero también puede ser un gran riesgo.

  Los centros de formación del profesorado pueden ser grandes aliados. A falta de figuras especializadas, es necesario formar a los asesores para que la integren transversalmente en sus áreas. La Agenda 2030 es una potente herramienta y las evidencias de los ODS y los grandes retos globales un buen pretexto.

- Generar **alianzas** entre los servicios de cooperación, las consejerías de educación, las entidades, las universidades y los centros educativos para incidir en los procesos de formación permanente del profesorado y de innovación educativa.

  Este tipo de sinergias puede generar grupos de trabajo estables que motiven y activen a todos los agentes. Establecer dinámicas de reconocimiento y relaciones de confianza podría facilitar la reducción de procesos administrativos en la gestión de proyectos de formación e innovación ligados a la ETCG.

  Estas asociaciones pueden favorecer el diseño conjunto de procesos educativos que tengan en cuenta la competencia técnica reclamada por el profesorado.

- Orientar una línea de trabajo específico hacia la relación de la ETCG con el **desarrollo curricular de la LOMLOE.**

  En este proceso las entidades pueden ayudar a favorecer la comprensión del marco pedagógico y a deshacer el presupuesto dominante del diseño curricular a través de propuestas.

- **Trascender los centros.** Es necesario generar oportunidades extramuros que se puedan enriquecer desde el centro y que puedan enriquecer al centro y, por extensión, a la comunidad. Las entidades y las administraciones deben generar nuevas oportunidades en la educación no formal y en la informal.

  En el desarrollo de la ETCG las entidades han invertido un gran esfuerzo en la educación formal. Hay que alinear estas acciones con otras iniciativas del tejido social de las que el alumnado pueda ser partícipe.

- **Participar en la formación del profesorado universitario.** A través de los planes de formación e innovación docente.

  Las Unidades de Cooperación Universitaria son aliadas en este proceso, facilitando la detección de necesidades, la organización y el seguimiento de las acciones.

- Es necesario **romper la departamentalización de los planes de estudios** de las titulaciones universitarias que capacitan para el ejercicio docente. Sin renunciar a la formación teórica, es necesario ahondar en procesos que integren al alumnado en la intervención educativa y que favorezcan procesos y herramientas de análisis crítico.

  Las entidades son una oportunidad para facilitar nuevos enfoques de los contenidos y romper la rigidez académica posibilitando una mayor actividad práctica. En el caso de los másteres sería interesante triangular propuestas entre las facultades, las entidades, centros educativos y comunidad.

- En el caso de los másteres de secundaria, urge la asunción de p**royectos insertados en la realidad y experiencias conjuntas entre materias**, que generen un espacio común de análisis y que aborden la formación de manera integral.

  Las experiencias de las entidades pueden ser ejes motivadores a partir de los que trabajar de forma integrada. La aplicación del conocimiento adquirido puede ayudar a fijar su comprensión.

- Aunque no es posible generar este cambio sólo desde las entidades, **las facultades deben abrirse a la comunidad,** impulsar procesos decididos y sistemáticos en la inserción de la ETCG y la ECM en la formación inicial, favoreciendo metodologías que integran áreas de conocimiento, especialidades y materias, rompiendo los compartimentos estancos que en gran medida son responsables del aislamiento y de la rigidez de los procesos educativos puestos en marcha.

  Existen dificultades organizacionales, actitudinales, burocráticas y de formas de trabajar. Un espacio común evidente es la implicación del alumnado en procesos de intervención en los centros educativos en los que las entidades se insertan.

- Las entidades pueden desarrollar **intercambios** de experiencias para centros y para universidades, a través de los que compartir y de los que generar procesos de acompañamiento, redes de docentes, grupos de trabajo y espacios de reflexión que potencien la ETCG y la adhesión de educadoras y educadores.

- La **internacionalización** ha abierto un nuevo ámbito de intervención que aporta buenas oportunidades a la ETCG.

  El diseño de propuestas conjuntas entre entidades, centros educativos, las Administraciones educativas y las universidades puede dar lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.

- El origen y las consecuencias de la emergencia sanitaria pueden ser una oportunidad para sensibilizar y abrir nuevas líneas de trabajo, especialmente orientadas a la **comprensión de los grandes retos globales** y al desarrollo de procesos educativos que promuevan **metodologías activas** (frente a la posible regresión a procedimientos tradicionales).

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, M. y Torrents, M. (2020). Orientaciones y retos en la formación docente para la transformación educativa. Padres y Maestros, 381, 77-82. DOI: 10.14422/pym.i381.y2020.012

Concil of Europe (2002). European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. The "Maastricht Global Education Declaration". Europe-wide Global Education Congress. Recuperado de https://rm.coe.int/168070e540

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de laUnión Europea. Recuperado de https://op.europa.eu/en/publication- detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es

Consejo de la UE (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente de laUnión Europea. DOUE C189/1 de 4 de junio de 2018. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal- content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES

Eurydice España y rediE (2019). Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas- educativos/profesorado/formacion-permanente- profesorado.html#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20permanente%20del %20profesorado%20es%20el%20conjunto,mejorar%20su%20preparaci%C3 %B3n%20cient%C3%ADfica%2C%20t%C3%A9cnica%2C%20did%C3%A1ctica%20y%20profesional.

García, M., Zubizarreta, M. y Astigarraga, E. (2020). Mendeberri 2025. Marcopedagógico. Mondragon Unibrtsitatea Zerbitzu Editoriala. Recuperado de https://www.mondragon.edu/documents/20182/31371/mendeberri-2025- marco-pedagogico/beb8d630-2c50-465d-b6a1-90b0ce11a3ce

GENE (2017). The State of Global Education in Europe 2017. Recuperado de https://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-Global-Education-2017- low-res.pdf

Gimeno, J. (Comp.) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

Goetz, J P; Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata

INJUVE (2017). Informe Juventud en España 2016. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe- juventud-2016.pdf

InteRed (2020). Un currículo orientado a la ciudadanía global. Aportes para su construcción. Recuperado de https://www.intered.org/es/recursos/un-curriculo-orientado-la-ciudadania-global-aportes-para-su-construccion

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Editorial Laertes.

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE 162 de 8 de julio de 1998. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/l/1998/07/07/23

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de2006. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006- 7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de 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. BOE 340 de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf Texto refundidoRecuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5- a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf

Longueira, S. (2018). Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptosy evolución histórica. En, R. de Palma, La educación para el desarrollo y laciudadanía global (pp 15-32). Barcelona: Graó.

MAEC (2018). V Plan Director de la Cooperación Española, 2018/2021. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/ElMinisterioInforma/Documents/V%20Plan%20Director%20de%20la%20Cooperación%20Española.pdf

Mansilla, V. B., y Jackson, A. (2011). Educating for global competence: Preparingour youth to engage the world. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. Recuperado de https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf

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. Recuperado de http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/download/9_6dc4b0dbe59490642e997386928bbc33

OCDE (2005). The Definition Andselection of Key Competencies. Executive Summary. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Competencias/OECD2005.pdf

OCDE (2018). Preparando a nuestra juventud para una vida inclusiva y sosteniblemundo sostenible. El marco de competencia global PISA de la OCDE trabajar. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf

Oliveros, M. E. (2018). Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por una educación para el desarrollo y de ciudadanía global en el ámbito formal. Recuperado de http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp- content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version- online.pdf

Ortega, Mª L. Estrategia de educación para el Desarrollo de la Cooperación Española [en línea]. Madrid: MAEC, Cooperación Española, 2007. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

Rodríguez Romero, M.; Zapico, Mª H.; Grana, A.; Digón, P.; Longueira, S.; Cotelo, M. D. y Pérez Crego, C. (2014). Investigando en Educación para el Desarrollo II. Un estudio de caso del proyecto "O Tesouro de Acahualinca"de Solidaridade Internacional de Galicia. En, G. Celorio y A. López de Munain (compiladoras), Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Bilbao: HEGOA.

Salinas, K. (2021). ¿Por qué hay que trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenibleen los centros escolares? Argumentos para la comunidad educativa. EnGonzález, E. y Mínguez, R. (Coord.). Transformar la educación paracambiar el mundo. I Jornadas Nacionales de Educación para el Desarrolloy Objetivos de Desarrollo Sostenible

(pp. 47-64). Murcia, 28 de febrero y 1de marzo de 2019. Recuperado de http://www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO=20640&TABLA=PUBLICACIONES_TEXTO&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330&CAMPOCLAVE=IDTEXTO&VALORCLAVE=15490&CAMPOIMAGEN=TEXTO&ARCHIVO=Texto+Completo+1+Transformar+la+educaci%F3n+para+cambiar+el+mundo.+I+Jornadas+Nacionales+de+Educaci%F3n+para+el+Desarrollo+y+Objetivos+de+Desarrollo+Sostenible.pdf

SGCID. Evaluación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo. Madrid: Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SGCID) [en línea], 2016. Recuperado de http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion_eed_completo.pdf

Spiro, R. J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. y Anderson, D. (1988). Cognitive flexibilitytheory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Technical Report, 441. Illinois: University Of Illinois At Urbana-Champaign. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272177675_Cognitive_Flexibility_Theory_Advanced_Knowledge_Acquisition_in_Ill-Structured_Domains/link/5658e21c08ae4988a7b79d33/download

Stake, R (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2019). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Ediciones Morata.

Touriñán, J.M. y Longueira, S. (Coord.) (2018). La construcción de ámbitos de educación: pedagogía general y aplicada. Santiago de Compostela: Andavira.

UN (2015). Tansforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.General Assembly of the United Nations. A/RES/70/1. Retrieved from: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang= E

UNESCO (2014). Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000022772

I. ANEXO

DISTRIBUCIÓN CENTROS PARTICIPANTES POR CCAA

ANDALUCÍA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
CEP Angel Campano Florido (Ginés, Sevilla)	Público	EP	Profesorado		1		
Colegio San Estanislao de Kostka	Concertado	EI, EP, ESO, Bac, PFB	Profesorado	1	3		
			Dirección				1
IES Murillo	Público	ESO, Bac, PFGS, EA	Profesorado	2	1		
SAFA Blanca Paloma	Concertado	EI, EP, ESO, PFB	Profesorado	2			
			Equipo Dir. (Coord)			1	

CASTILLA Y LEÓN							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Colegio Niño Jesús - Burgos.	Concertado	EI, EP, ESO, Bac	Prof. y direc-ción	1			1
IES Diego Tadeo González (Ciudad Rodrigo)	Público	ESO, PMAR, Bac., FPGM	Dirección			1	
Santa Mª la Nueva y San José Artesano	Concertado	EI, EP, ESO, Bac, FPB, FPGM, FPGS, F. permanente	Dirección			1	
			Profesorado	2			

CATALUÑA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
CEIP La Jota	Público	EI, EP	Profesorado		1		
IES JAUME MIMÓ de Cerdanyoladel Vallès	Público	ESO, Bac., PFI, FPGM,FPGS	Profesorado		1		

COMUNIDAD DE MADRID							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Centro de Formación Padre Piquer	Concertado	ESO, Bac., FPB, FPGM,FPGS	Profesorado	2	1		
Colegio Divino Corazón	Concertado	EI, EP, ESO	Jefatura de Estudios			1	
Colegio Gamo Diana	Concertado	EI, EP, ESO, Bac	Profesorado	1			

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Colegio Hijas de Jesús	Concertado	EI, EP, UCE, ESO, CFPE,- Bac.	Profesorado	2	2		
Colegio Jesuitas Pamplona	Concertado	Primaria	Dirección			2	
			Profesorado		1		
			Profesorado		1		
IES Eunate	Público	ESO, Bac.	Jefatura de Estudios			1	
			Profesorado	1			
IES Sancho III el Mayor, Tafalla	Público	ESO, Bac.	Profesorado	2	1		

COMUNITAT VALENCIANA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Colegio El Armelar	Concertado	EI, EP, ESO, Bac.	Profesorado	2	1		
Colegio Niño Jesús	Concertado	EP, ESO	Profesorado	1	3		
			Dirección				1
IES Jaume I	Público	ESO, Bac, FPGM, FPGS	Profesorado	4		1	
			Jefatura de Estudios			1	
IES Vicent Andrés Estelles	Público	ESO, Bac	Profesorado	2			
			Dirección			1	

EUSKADI							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Areatza LHI	Público	EI, EP	Profesorado y Coord. (dir.)	1		1	
Berrio Otxoa	Concertado	EI, EP, ESO, Bac.	Direccción				1
			Prof..Proyecto de Ed. Social	1			
			Profesorado	3			
Egibide	Concertado	ESO, Bac., FPB, FPGM,- FPGS, Aula Ap. De Tareas (16-21)	Dirección				1
			Profesorado Coordinación. M.A.		1		
			Profesorado Coord. Igualdad	1			
			Profesorado Coord. Justicia y Sol.	1			

EXTREMADURA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Colegio Nuestra Sra de la Asunción	Concertado	EI, EP	Profesorado	2			
			Jefatura de Estudios			1	
IES Albarregas	Público	ESO, Bac., FPB, FPGM,FPGS	Profesorado	1			
IES Virgen de Gracia	Público	ESO, PMAR, Bac, FPB, FPGM	Jefatura de Estudios			1	
			Profesorado	1			

REGIÓN DE MURCIA							
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	NIVELES	MUESTRA	PROFESORADO		EQ. DIRECTIVOS	
				M	H	M	H
Colegio Herma	Concertado	EI, EP, ESO	Dirección			1	
			Profesorado		1		
IES Alcántara	Público	ESO, Bac., FPGS	Profesorado	1	1		
			Direccción				1
				37	20	14	6

II. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO CENTROS

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimadas profesoras, estimados profesores,

estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ECTG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la AECID.

Buscamos centros y profesorado implicados en procesos educativos que movilicen principios vinculados a la ETCG. Conocemos la labor realizada en su centro educativo en esta temática y queremos solicitar su colaboración. Sus experiencias y su opinión son de gran valor para este trabajo.

Su participación es anónima. Solicitamos su permiso para grabar la entrevista. Las imágenes no serán utilizadas en ningún caso y el audio solamente para poder realizar una transcripción lo más fidedigna posible.

A continuación, le formularemos algunas preguntas sobre las acciones relacionadas con la ETCG puestas en marcha en su entorno. Agradecemos su implicación y su dedicación.

Al final de la entrevista tendrá la oportunidad de añadir cualquier cuestión que estime oportuna sobre la misma o sobre contenido complementario.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO (CODIFICACIÓN):					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
CENTRO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
PROFESOR/A:		ENTREVISTADORA:			

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Titulación de acceso a la función docente y especialización de ser el caso.
2. Nivel educativo en el que desempeñan su tarea docente.
3. Materia/s o área/s que imparten.
4. Años de ejercicio/experiencia docente.
5. Antigüedad en el centro actual.
6. En su formación inicial, ¿tuvieron alguna experiencia vinculada a materias del plan de estudios o alguna acción complementaria relacionada con la ETCG?
7. En su proceso de actualización y formación permanente, ¿han realizado alguna formación específica relacionada con la ETCG?
8. ¿Existe formación específica sobre ETCG en los planes de formación permanente e innovación de la Consejería de Educación (u otro servicio) de su CCAA? Por favor, especifiquen la entidad promotora y si se desarrollan en colaboración con entidades del sector.

II. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO DONDE IMPARTEN DOCENCIA

9. Tipología de centro: público o concertado.
10. Niveles educativos que se imparten en el centro: Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, FP.
11. Número de unidades.
12. Número total de alumnado.

III. SOBRE LA VINCULACIÓN PERSONAL CON LA ETCG

13. ¿Cuánto tiempo llevan desarrollando acciones vinculadas a la ETCG?
14. ¿Cómo comenzaron su vinculación con la ETCG? ¿En qué momento decidieron insertar acciones en su práctica docente?
15. a) ¿Trabajan habitualmente con alguna entidad del Tercer Sector?

    b) ¿Conocen a las entidades promotoras de este estudio: Alboan, Entreculturas, Inte-Red y Oxfam Intermon? ¿Han trabajado con alguna de ellas? Si es así, ¿en qué tema o programa?

c) Otros agentes externos.

d) ¿Qué aporta el trabajo con entidades externas?

16. Explíquennos las últimas acciones/actividades en las que han estado involucrados.

17. ¿Por qué ponen en marcha estas iniciativas, qué quieren lograr, qué les aporta la ETCG?

18. ¿Cuál es el número de profesorado vinculado a las iniciativas colectivas mencionadas en la pregunta 16? ¿En su opinión, es posible hacer referencia a una colaboración de "equipo docente"? De ser el caso, ¿cómo se constituye esta cooperación?

19. ¿Consideran que el centro, como unidad educativa, está implicado en alguna de estas acciones?

20. ¿Cuál es el papel de la dirección del centro en este proceso? ¿Existe coordinación en las iniciativas de ETCG?

21. ¿Se incluye alguna referencia a la ETCG o a los valores que promueve en los documentos de centro?

V. SOBRE EL CURRICULO

22. ¿Con qué materias o áreas se vinculan las últimas acciones desarrolladas en ETCG?

23. De los siguientes componentes curriculares ¿cuáles se relacionan directamente con las acciones de ETCG: los objetivos, los contenidos, las metodologías, la evaluación, la planificación?

24. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación de las acciones vinculadas a ETCG?

25. ¿Cuál es la respuesta del alumnado a las experiencias propuestas?

26. ¿Y la de las familias?

27. ¿De qué manera las iniciativas de ETCG en las que está implicado el centro se relacionan con la Agenda 2030 y los ODS o con la Competencia Global (PISA, 2018)?

28. ¿Cómo han insertado las siguientes perspectivas en las experiencias de ETCG desarrolladas?

- Perspectiva de género.
- Defensa de los DDHH
- Respeto a la diversidad cultural.
- Inclusión social y lucha contra la pobreza.
- Sostenibilidad medioambiental.

29. Uno de los argumentos más utilizados para no emprender acciones innovadoras como las vinculadas a ETCG es el condicionante del currículo prescriptivo. ¿Cuál es su experiencia al respecto?

30. ¿Consideran que las políticas educativas y la normativa vigente posibilita la integradoras de actividades de ETCG? ¿Qué más se podría hacer desde las Administraciones educativas para favorecer nuevos enfoques en educación como la ETCG?

31. ¿Existe algún programa puesto en marcha por la Consejería de Educación, el área de Cooperación u otras unidades administrativas de su CCAA que promueva la ETCG en los centros educativos?

V. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

32. ¿Qué cambios ha supuesto la emergencia sanitaria (el estado de alarma, el confinamiento, la "nueva normalidad") en el desarrollo de las actividades de ETCG?

33. ¿Han sido capaces de movilizar en el alumnado aprendizajes relacionados con la ETCG a partir de la situación que estamos viviendo?

34. ¿Cree que este puede ser un tema relevante para generar procesos educativos valiosos vinculados a la ETCG en un futuro próximo?

VI. FINAL

En este apartado pueden hacer cualquier observación sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o cualquier otra aportación sobre su experiencia en ETCG.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

CCAA: Comunidad Autónoma

ETCG: Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

FP: Formación Profesional

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

III. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimada profesora, estimado profesor,

estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ECTG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la AECID.

Buscamos centros implicados en procesos educativos que movilicen principios vinculados a la ETCG. Conocemos la labor realizada en su centro educativo en esta temática y queremos solicitar su colaboración. Su experiencia y su opinión como parte del equipo directivo serán de gran valor para este trabajo.

Su participación es anónima. Solicitamos su permiso para grabar la entrevista. Las imágenes no serán utilizadas en ningún caso y el audio solamente para poder realizar una transcripción lo más fidedigna posible.

A continuación, le formularemos algunas preguntas sobre las acciones relacionadas con la ETCG puestas en marcha en su entorno. Agradecemos su implicación y su dedicación.

Al final de la entrevista tendrá la oportunidad de añadir cualquier cuestión que estime oportuna sobre la misma o sobre contenido complementario.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO (CODIFICACIÓN):					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
CENTRO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
PROFESOR/A:		ENTREVISTADORA:			

ENTREVISTA DIRECCIONES CENTROS

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Titulación de acceso a la función docente.
2. Nivel educativo en el que desempeña su tarea docente.
3. Materia/a o área/s que imparte.
4. Años de ejercicio/experiencia docente.
5. Antigüedad en el centro actual.
6. Cargo en el equipo de dirección.
7. Años de experiencia en la dirección del centro.
8. En su formación inicial, ¿tuvo alguna experiencia relacionada con la ETCG?
9. ¿Ha realizado alguna formación específica relacionada con la ETCG?

II. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

10. Tipología de centro: público o concertado.
11. Niveles educativos que imparte: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP.
12. Número de unidades.
13. Número total de alumnado.
14. Número total de profesorado.

III. SOBRE LA VINCULACIÓN DEL CENTRO CON LA ETCG

15. ¿Cuánto tiempo lleva el centro desarrollando acciones vinculadas a la ETCG?
16. ¿Conoce cómo comenzó esta relación del centro con la ETCG?
17. ¿Existe colaboración habitual con alguna entidad de referencia o con agentes de la comunidad que refuercen los procesos internos de ETCG?
18. ¿Colaboran con alguna de las 4 entidades que promueven esta investigación?
19. ¿Han participado en alguna edición del Premio Vicente Ferrer y/o el Programa de docentes para el Desarrollo de la AECID?
20. Explíquenos el valor de las diferentes acciones de ETCG desarrolladas para el centro.

21. ¿Cuál es el papel de la dirección del centro en este proceso?

22. ¿Cómo abordan la gestión de los proyectos desde la dirección del centro?

23. ¿Es posible afirmar que el centro, como unidad educativa, está implicado en el proyecto?

24. ¿Existe un número nutrido de profesorado vinculado a la iniciativa? ¿Es posible referirnos a una colaboración de "equipo docente"? De ser el caso, ¿cómo se dinamiza desde la dirección esta unidad?

25. ¿Han realizado alguna formación en el Claustro sobre ETCG?

26. ¿Se incluye alguna referencia a la ETCG en los documentos de centro?

IV. SOBRE EL CURRICULO

27. ¿Las iniciativas de ETCG se vinculan a materias o áreas o se abordan desde una perspectiva transversal?

28. ¿Se está trabajando en el centro sobre la Agenda 2030 y los ODS?

29. Uno de los argumentos más utilizados para disculpar la puesta en marcha de acciones innovadoras como las vinculadas a ETCG es el constreñido condicionante del currículo prescriptivo. ¿Cómo ha resuelto el centro la integración de la ETCG en el currículo oficial?

30. ¿Considera que las políticas educativas y la normativa vigente en educación posibilita la inserción de la ETCG?

31. ¿Colaboran con algún programa puesto en marcha por la Consejería de Educación, el área de Cooperación u otras unidades administrativas de su CCAA que promueva la ETCG en los centros educativos?

32. En 2018 PISA ha puesto en marcha una nueva área de registro, la competencia global1[1]. ¿Están familiarizados con este marco de referencia? ¿Con qué vinculan dicha competencia global?

1 La competencia global es «la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible». Enlace al documento divulgado por el MECD: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf

V. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

33. ¿Qué cambios ha supuesto la emergencia sanitaria (el estado de alarma, el confinamiento, la "nueva normalidad") en la organización de las actividades de ETCG?

34. ¿Han sido capaces de movilizar en el alumnado aprendizajes relacionados con la ETCG a partir de la situación derivada de la emergencia sanitaria?

35. ¿Cree que este puede ser un tema relevante para generar procesos educativos valiosos relacionados con la ETCG en un futuro próximo?

VII. FINAL

Si quiere añadir alguna cuestión sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o sobre su experiencia en ETCG ahora tiene la oportunidad.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

CCAA. Comunidad Autónoma

ESO. Educación Secundaria Obligatoria

ETCG. Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

FP. Formación Profesional

ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible

IV. ANEXO

NORMATIVA DE EDUCACIÓN. DESARROLLO CURRICULAR

DISEÑO CURRICULAR BASE POR RANGO.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE 295 de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52 de 1 de marzo. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE 3 de 3 de enero de 2015. Modificado por Decreto 111/2016, de 14 de junio. Recuperado de (texto consolidado) https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE 25, de 29 de enero. Recuperado de https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738- consolidado.pdf

- Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 47 de 24 de febrero de 2015. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/24/pdfs/BOE-A-2015-1849.pdf Corrección de errores: BOE 182 de 31 de julio de 2015. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/31/pdfs/BOE-A-2015-8568.pdf

- Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Infantil. BOE 67, de 18 de marzo. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-2714

- Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publican los currículos de la materia de Religión Islámica en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. BOE 67, de 18 de marzo. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2016/03/18/pdfs/BOE-A-2016-2714.pdf

- Resolución de 23 de julio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la materia Religión Evangélica en Educación Secundaria Obligatoria. BOE 181, de 30 de julio. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/30/pdfs/BOE-A-2015- 8526.pdf

- Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Formación Profesional, por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria. BOE 299 de 11 de diciembre de 2014. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2014/12/11/pdfs/BOE-A- 2014-12886.pdf

- Resolución de 3 de junio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Evangélica de la Educación Infantil. https://www.boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6706.pdf

- Resolución de 3 de junio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Evangélica de la Educación Primaria. BOE 144, de 17 de junio. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6707.pdf

NORMATIVA EP POR ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	
ANDALUCÍA	• 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. Recuperado de: https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto97-2015EducacionPrimaria.pdf • ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA 20 de marzo. Recuperado de: Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00134-5243-01_00066439.pdf; Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00076-5243-02_00066439.pdf; Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00172-5243-03_00066439.pdf; Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00092-5243-04_00066439.pdf; Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00135-5243-05_00066439.pdf; Https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2015/60/BOJA15-060-00079-5243-06_00066439.pdf
CASTILLA Y LEÓN	• DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL 142 de 25 de julio. http://bocyl.jcyl.es/boletines/2016/07/25/pdf/BOCYL-D-25072016-3.pdf
CATALUÑA	• DECRETO 119/2015, de 23 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de educación primaria. DOGC 6900 de 26 de junio.Recuperado de: https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6900/1431927.pdf

COMUNITAT VALENCIANA	• DECRETO 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. DOGV 8084 de 14 de julio. Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/14/pdf/2017_6394.pdf • Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se estableceel currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en laComunitat Valenciana. DOGV 7611 de 9 de septiembre. https://www.dogv.gva.es/datos/2015/09/09/pdf/2015_7393.pdf OJO • DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Recuperado de: https://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
MADRID	• DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF • ORDEN 3814/2014, de 29 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los planes de estudio de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. BOCM 9 de 12 de enero de 2015. Recuperado dehttps://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/orden_3814-2014_de_29_de_diciembre.pdf
C. F. DE NAVARRA	• DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Recuperado de: https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf

EUSKADI	• DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016). Recuperado de: https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf • Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (s.f.). CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015). https://isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=b32bb7b6-f1eb-4ad9-8da6-2386e85251a2&groupId=635622
MURCIA	• DECRETO 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 206 de 6 de septiembre. Recuperado https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=Decreto%20198- 2014%20de%20Educacion%20Primaria%20%28BORM%206%20sept%202014%29.pdf&TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=106397&CAMPOIMAGEN=ARCHIVO&IDTIPO=60&RASTRO=c792$m3993,21259
EXTREMADURA	• DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE 114 de 16 de junio. Recuperado de http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf

NORMATIVA ESO POR ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

ANDALUCÍA	• DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA de 28 de junio. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf • ORDEN de 14 de julio de 2916, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA 144 de 28 de julio. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf
CASTILLA Y LEÓN	• ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y se regula la impartición, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en Castilla y León. BOCYL 86 de 8 de mayo. Recuperado de: https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/recopilacion-normativa-educacion-castilla-leon/vii-educacion- secundaria-obligatoria/3-ensenanzas-curriculo/3-3-normativa-castilla-leon/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula- implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf • ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicosy privados en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de: https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-589-2016-22-junio-regula-oferta-materias-bloque-a.ficheros/708751-BOCYL-D-27062016-4.pdf
CATALUÑA	• DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Recuperado de: https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6945/1441279.pdf

COMUNITAT VALENCIANA

- DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. DOGV 8284 de 30 de abril. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf

- DECRETO 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria ydel Bachillerato en la Comunitat Valenciana. DOGV 7611 de 9 de septiembre. https://www.dogv.gva.es/datos/2015/09/09/pdf/2015_7393.pdf

- DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana. DOGV 7544 de 10 de junio. Recuperado de: https://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf

MADRID

- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la EducaciónSecundaria Obligatoria. Recuperado de: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

- DECRETO 39/2017, de 4 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/04/07/BOCM-20170407-1.PDF

- DECRETO 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/03/26/BOCM-20180326-2.PDF

- DECRETO 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/07/31/BOCM-20200731-1.PDF

- ORDEN 2043/2018, de 4 de junio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid para su implantación a partir de 2018-2019, y se modifica la Orden 2200/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid, así como la Orden 1255/2017, de 21 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas en la Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/06/25/BOCM-20180625-17.PDF

- CORRECCIÓN DE ERRORES de la Orden 2043/2018, de 4 de junio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid para su implantación a partir de 2018-2019, y se modifica la Orden 2200/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid, así como la Orden 1255/2017, de 21 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas en la Comunidad de Madrid. Recuperado de:http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/06/25/BOCM-20180625-17.PDF

	• ORDEN 1910/2019, de 14 de junio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid para su implantación a partir de 2019-2020, y se modifica la Orden 1255/2017, de 21 de abril, dela Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas en la Comunidad de Madrid. BOCM 150 de 26 de junio. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/06/26/BOCM-20190626-13.PDF • ORDEN 2160/2016, de 29 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid. BOCM 155 de 1 de julio. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/07/01/BOCM-20160701-7.PDF • ORDEN 1288/2020, de 17 de junio, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid para su implantación a partir de 2020-2021, y se modifica la Orden 1255/2017, de 21 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas en la Comunidad de Madrid. Recuperado de: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/06/24/BOCM-20200624-21.PDF
C. F. DE NAVARRA	• Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. BON 127 de 2 de julio. Recuperado de: http://www.navarra.es/appsext/DescargarFichero/default.aspx?CodigoCompleto=Portal@@@epub/BON/AEDUCACION/F1503360_Anexo.pdf
EUSKADI	• DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016). Recuperado de: https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf • Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (s.f.). CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015). https://isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=b32bb7b6-f1eb-4ad9- 8da6-2386e85251a2&groupId=635622

MURCIA	• DECRETO 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 203 de 3 de septiembre. Recuperado https://www.carm.es/web/Blob?ARCHIVO=Decreto%20220-2015%20curriculo%20ESO.pdf&-TABLA=ARCHIVOS&CAMPOCLAVE=IDARCHIVO&VALORCLAVE=115812&CAMPOIMAGEN=AR-CHIVO&IDTIP O=60&RASTRO=c77$m4507,3993,21221
EXTREMADURA	• DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE 129 de 6 de julio. Recuperado de http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2016/1290o/16040111.pdf

V. ANEXO

COMPETENCIAS, OBJETIVOS, MATERIAS, INDICADORES DE EP

1. COMPETENCIAS.

COMPETENCIAS	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	C. F. NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREMADURA
1ª. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2ª. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3ª. COMPETENCIA DIGITAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4ª. APRENDER A APRENDER	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5ª. COMPETENCIAS SOCIALES YCÍVICAS.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6ª. SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7ª. CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	X	X	X	X	X	X	X	X	X

OBSERVACIONES	
CATALUÑA	Hace referencia a las competencias básicas del Real Decreto, pero las divide y denomina de manera diferente, añadiendo alguna más y sus definiciones en el Anexo I de su decreto propio, son las siguientes: 1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Competencia artística y cultural. 5. Competencia digital. 6. Competencia social y ciudadana. 7. Competencia de aprender a aprender. 8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría.

PAÍS VASCO	Hace referencia a las competencias básicas del Real Decreto, pero las divide y denomina de manera diferente, añadiendo alguna más y sus definiciones en su decreto propio, son las siguientes: Competencias básicas transversales: a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. b) Competencia para aprender a aprender y para pensar. c) Competencia para convivir. d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. e) Competencia para aprender a ser Competencias básicas disciplinares: a) Competencia en comunicación lingüística y literaria. b) Competencia matemática. c) Competencia científica. d) Competencia tecnológica. e) Competencia social y cívica. f) Competencia artística. g) Competencia motriz.

2. OBJETIVOS.

OBJETIVOS	ANDAL.	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENC.	MADRID	C.F. NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREM.
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicioactivo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así comoel pluralismo propio de una sociedad democrática.	X	X	X	X	X	X		X	X
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.	X	X	X	X	X	X		X	X
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	X	X	X	X	X	X		X	X
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos yoportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.	X	X	X	X	X	X		X	X
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.	X	X	X	X	X	X		X	X

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competenciacomunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	X	X	X	X	X	X		X	X
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos yestimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situacionesde la vida cotidiana.	X	X	X	X	X	X		X	X
h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de laNaturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.	X	X	X	X	X	X		X	X
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	X	X	X	X	X	X		X	X
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	X	X	X	X	X	X		X	X
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.	X	X	X	X	X	X		X	X
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.	X	X	X	X	X	X		X	X

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo ya los estereotipos sexistas.	X	X	X	X	X	X		X	X
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan enla prevención de los accidentes de tráfico.	X	X	X	X	X	X		X	X

OBSERVACIONES	
ANDALUCÍA	Añade seis objetivos más: a) Desarrollar la confianza en sí mismo, 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 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 los individuos 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

CASTILLA Y LEÓN	Añade: Además, la educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad que le permita conocer y valorar el patrimonio natural, artístico y cultural de Castilla y León, con una actitud de interés y respeto que contribuya a su conservación y mejora.
CATALUÑA	Añade: La educación primaria debe contribuir a la consecución de los objetivos establecidos con carácter general en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, y específicamente de los objetivos siguientes: a) Conocer, valorar y aplicar los valores y las normas de convivencia para llegar a ser un ciudadano libre capaz de tomar compromisos individuales y colectivos, respetar los derechos humanos y aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática. b) Adquirir conciencia del valor del trabajo individual y colectivo y desarrollar hábitos de esfuerzo y trabajo en el estudio, así como actitudes de confianza, con iniciativa personal y emprendeduría, autodisciplina, sentido crítico, responsabilidad, curiosidad, interés, gusto por aprender y creatividad en el aprendizaje. c) Adquirir las habilidades para mantener y mejorar el clima de convivencia y para prevenir y gestionar de forma positiva los conflictos, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar y social. d) Respetar el derecho a la diferencia de las personas y debatir críticamente las diferencias culturales y religiosas desde una perspectiva intercultural. e) Adquirir autonomía personal y elaborar una imagen positiva y elaborada de uno mismo para favorecer la igualdad de derechos y de oportunidades entre los hombres y las mujeres y la no discriminación de personas con discapacidades; defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. f) Desarrollar las competencias lingüísticas básicas tanto en lengua catalana, como en lengua castellana y, si fuera el caso, en aranés, para poder comunicarse de manera eficaz oralmente y por escrito. g) Valorar la lectura, y el hábito lector, como una actividad básica para conseguir objetivos personales y participar en el tiempo de lectura que proponga el centro en horario lectivo.

	h) Adquirir, por lo menos en una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que permita expresar y comprender mensajes sencillos y comunicarse con otras personas en situaciones cotidianas. i) Desarrollar las competencias matemáticas básicas, iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, y ser capaz de aplicarlas a situaciones de la vida cotidiana. j) Conocer, valorar y apreciar el entorno natural, social y cultural más cercano, reforzando el sentimiento de pertinencia y enraizamiento al país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos a otros entornos y al mundo en general; comprender, a partir de la observación de hechos y fenómenos sencillos, los principales mecanismos que rigen este entorno para llegar a ser capaz de comprometerse responsablemente para mantenerlo o introducir elementos de mejora. k) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales. l) Desarrollar las competencias digitales para la construcción y expresión de los aprendizajes adecuados a la edad. m) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la manera de relacionarse con los otros, y aquellas que fomentan la igualdad de género, así como una actitud contraria a la violencia y a cualquier clase de prejuicio. n) Valorar la importancia de la higiene y de la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física para favorecer el desarrollo personal y social. o) Adquirir los elementos básicos de una correcta educación vial y de las actitudes de respeto que favorecen la prevención de los accidentes de tráfico. p) Aplicar, en contextos diversos, los diferentes conocimientos adquiridos y los propios recursos, para poder resolver de manera creativa problemas, situaciones personales y necesidades de la vida cotidiana.
PAÍS VASCO	No contempla objetivos de educación básica en su decreto, sólo competencias más amplias que las prescriptivas.

3. PLANES DE ESTUDIOS. MATERIAS TRONCALES, ESPECÍFICAS Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA.

ASIGNATURAS TRONCALES	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	NAVARRA	P.VASCO	MURCIA	EXTREMADURA
a) Ciencias de la Naturaleza	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Ciencias Sociales	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c) Lengua Castellana yLiteratura	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d) Matemáticas	X	X	X	X	X	X		X	X
e) Primera Lengua Extranjera	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS									
a) Educación Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elección)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c) Educación Artística (Plástica y Música)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d) Segunda LenguaExtranjera	X	x	X		X	X	X	X	X

LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA*									
Lengua Cooficial y Literatura (Catalana, Arán, Euskera y Valenciana)			X	X		X	X		
Educación para la Ciudadanía y losDerechos Humanos	X								
Cultura y Práctica Digital	X								
Cultura Valenciana				X					
Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje					X				
Convivencia					X				
Convivencia: Respeto y Tolerancia					X				
Creatividad y Emprendimiento					X				
Lectura Comprensiva								X	

*Se recogen aquellas que pueden identificarse por su título con contenido próximo a la ETCG y aquellas que se ofertan en paralelo en el sistema educativo de la misma CCAA

	OBSERVACIONES
ANDALUCÍA	"En el bloque de asignaturas de libre configuración, los alumnos y alumnas deben cursar en quinto nivel de Educación Primaria el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en sexto nivel el área de Cultura y Práctica Digital".
CASTILLA Y LEÓN	"Los centros pondrán ofertar como asignaturas de libre configuración autonómica, en los términos que establezca la consejería competente en materia de educación, alguna más de las siguientes áreas: a) Segunda Lengua Extranjera en quinto y sexto curso. b) Algún área más, que podrá ser de profundización o refuerzo de las áreas troncales. c) Otras áreas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos".
CATALUÑA	"Los alumnos deben cursar en cada uno de los cursos de la etapa las áreas de conocimiento siguientes: a) Ámbito lingüístico: Área de lengua catalana y literatura. Área de lengua castellana y literatura. Área de aranés (en el Arán). Área de primera lengua extranjera." "Los centros educativos pueden ofertar una segunda lengua extranjera en el marco del proyecto lingüístico del centro".

MADRID	"Los alumnos podrán cursar alguna área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrá ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas; de profundización o refuerzo de áreas troncales; o cualquiera de las siguientes áreas de libre configuración autonómica: "Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje"; "Convivencia"; "Convivencia: Respeto y Tolerancia"; y "Creatividad y Emprendimiento", cuyos currículos se incluyen en el anexo III". "El área de "Convivencia" está diseñada para ser ofrecida por el centro escolar en los cursos comprendidos entre 1º y 3º de Educación Primaria" "El área de "Convivencia: Respeto y Tolerancia" está diseñada para ser ofrecida en los cursos de 4º y 6º de Educación Primaria" "El área "Creatividad y Emprendimiento" está diseñada para ser ofrecida por el centro escolar a los cursos 5º y 6º de Educación Primaria"
C. F. DE NAVARRA	"Bloque de áreas de libre configuración autonómica: Dentro de este bloque, se cursará el área de Lengua Vasca y Literatura, en los casos en los que así lo requiera el modelo lingüístico correspondiente. En este mismo bloque se podrá cursar algún área más según disponga normativamente el Departamento de Educación".
EUSKADI	"Las áreas de Lengua Vasca y Literatura y Lengua Castellana y Literatura deben recibir un tratamiento análogo" "El departamento competente en materia educativa promoverá la consolidación del bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe, que contribuya a la mejora y desarrollo de los modelos lingüísticos vigentes. Para ello asegurará al euskera el tratamiento preferente necesario para compensar la desigualdad de uso social entre las dos lenguas oficiales, a fin de que el alumnado alcance al finalizar la Educación Básica, una competencia comunicativa práctica y eficaz en euskera y castellano y suficiente en la primera lengua extranjera. Todo ello sin excluir la posibilidad de adquirir conocimientos básicos en la segunda lengua extranjera en aquellos centros que así lo prevean en su Proyecto Lingüístico".

MURCIA	"Las asignaturas de libre configuración autonómica que cursarán los alumnos a lo largo de la etapa son las siguientes: a) El área de Lectura Comprensiva, en los cursos primero, segundo y tercero. b) En los cursos cuarto, quinto y sexto de la etapa, los centros docentes deberán ofertar, al menos, una de las siguientes áreas: Conocimiento Aplicado, Profundización en Lengua Castellana y Literatura, Profundización en Matemáticas o Profundización en la Primera Lengua Extranjera o un área propuesta por el propio centro".
EXTREMADURA	"Dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los centros docentes podrán ofertar el área de Segunda Lengua Extranjera y/o destinar, en su caso, ese tiempo a la profundización o refuerzo de las áreas troncales, con el fin de proporcionar valor añadido y enriquecimiento curricular al alumnado".

4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	NAVARRA	P. VASCO	MURCIA	EXTREMADURA
Aparecen	X	X	X	X	X	X	X	X	X
No aparecen									

OBSERVACIONES	
ANDALUCÍA	Decreto 97/2015 • El Artículo 8. Orientaciones metodológicas enumera 5 recomendaciones. Orden de 17 de marzo de 2015 • El Artículo 4. Orientaciones metodológicas enumera 6 recomendaciones. • En el Anexo I. Áreas. Por cada área se contempla un apartado de orientaciones metodológicas.
CASTILLA Y LEÓN	Decreto 26/2016 • En el Anexo IB. Principios metodológicos (pp. 142-143); Áreas del bloque de asignaturas troncales. Por cada área se contempla un apartado de orientaciones metodológicas.

CATALUÑA	Decreto 119/2015 • En el Anexo 2. Ámbitos y Áreas. Por cada área se contempla un apartado de orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa.
C. VALENCIANA	Decreto 108/2014 • En el Anexo I, II y III (Currículo de las áreas troncales, de las áreas específicas y de libre configuración autonómica). Por cada área se contempla un apartado de orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa.
MADRID	Decreto 89/2014 • En el Anexo I (Asignaturas troncales). Por cada asignatura se contempla un apartado de orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa.
C. F. DE NAVARRA	Decreto Foral 60/2014 • En el Anexo I, II, III (Áreas troncales, áreas específicas y de libre configuración autonómica). Por cada asignatura se contemplan algunas orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa.

EUSKADI	Decreto 236/2015 • El Artículo 9. Principios metodológicos coherentes con el enfoque de la educación por competencias • El Apartado 2.1. del Anexo II. La metodología desde el enfoque de la educación por competencias explica en líneas generales las orientaciones metodológicas. CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015) • El Apartado 2.1. La metodología desde el enfoque de la educación por competencias explica en líneas generales las orientaciones metodológicas.
MURCIA	Decreto 198/2014 • El Artículo 13. Orientaciones metodológicas enumera 9 recomendaciones. • En el Anexo I. Asignaturas troncales y específicas. Por cada área se contempla un apartado de orientaciones metodológicas.
EXTREMADURA	Decreto 103/2014 • En el Anexo I, II, III (Áreas troncales, áreas específicas y de libre configuración autonómica). Por cada asignatura se contemplan algunas recomendaciones de metodología didáctica.

5. INDICADORES.

INDICADORES	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	C. F. NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREMADURA
Afectividad (26)	X16	X1		X1	X1	X1	X4	X1	X1
Ciudadanía (121)	X40	X4	X7	X7	X1	X5	X50	X2	X5
Ciudadanía global (0)									
Coeducación (14)	X5			X2			X7		
Consumo responsable (94)	X30	X14	X8	X9	X2	X7	X13	X2	X9
Cuidados (64)	X32	X5		X8		X19			
Derechos Humanos (318)	X56	X9	X5	X7	X6	X26	X177	X10	X22
Desigualdad (106)	X25	X17	X2	X8	X2	X3	X35	X6	X9
Discriminación (264)	X73	X23	X6	X22	X8	X15	X82	X16	X19
Diversidad (592)	X195	X64	X48	X50	X4	X12	X167	X26	X26
Emociones (883)	X185	X70	X37	X163	X7	X56	X207	X84	X74
Feminismo							X5		
Género (151)	X43	X9	X11	X4		X7	X74		X3
Global/Globalizado/a (69)	X16		X5	X6	X1	X2	X38		X1
Globalización (28)	X1		X6			X1	X20		
Glocal (0)									
H. Sociales (119)	X33	X15	X4	X11	X4	X5	X11	X8	X28
Igualdad (335)	X86	X37	X6	X15	X16	X24	X78	X21	X52
Inmigración (28)	X6	X1	X1	X2		X2	X13	X1	X2
Interculturalidad (29)	X13		X6				X1	X8	X1
Justicia/Injusticia (156)	X56	X7	X7	X4	X3	X7	X61	X4	X7
Local (31)		X1	X5	X1		X3	X12	X3	X6
Mediación (100)	X36	X7	X3	X3	X5	X8	X20	X6	X12
Medio ambiente (351)	X82	X20	X4	X24	X4	X60	X103	X13	X41

Migraciones (192)	X1	X4		X3		X2	X182		
Multiculturalidad (4)			X1				X3		X1
Paz (59)	X38		X1	X2		X1	X17		
Participación (844)	X184	X60	X32	X106	X9	X118	X216	X57	X62
Participar (851)	X130	X50	X46	X301	X4	X71	X129	X65	X55
Sostenibilidad/Desarrollo Sostenible (90/120; 210)	X15/X12	X1/X17	X5/	X1/X15		X26/X7	X28/X51	/X3	/X15
Violencia (106)	X16	X2	X4	X2	X1	X6	X65	X1	X9
	1425	438	265	763	78	507	1833	329	460

OBSERVACIONES	
CATALUÑA	• Diversidad: vinculado sobre todo a lingüística • Inmigración: aparece como “alumnado inmigrantes” • Global: aparece, pero no en el sentido de global-local, sino de aprendizaje global • Cuidado: se relaciona con el cuidado del entorno, animales y propio cuerpo • Emociones: aparece casi siempre vinculado a la expresión de emociones a través de la literatura y la plástica, aunque también en un sentido más amplio, más personal-comunicativo.
C. VALENCIANA	• Global: aparece, en el sentido global-local solo dos veces, aparece más, pero en el sentido del aprendizaje de manera integrada y globalizada.
MADRID	• Diversidad: es de las pocas que no se centra solo en la atención a la diversidad, sino que le da bastante espacio a la diversidad de otros tipos, género, cultura…

NAVARRA	• Sostenibilidad: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos/estándares de aprendizaje. • Medio ambiente: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos/estándares de aprendizaje. • Género: aparece muchas más veces que las seleccionadas, pero vinculado a otros significados de la palabra género, como "género musical" o saber utilizarlo de manera lingüística. El género que se ha marcado es el relacionado a los temas de desigualdad entre mujeres y hombres, su identificación y el trabajo por la igualdad. • Global/globalización: en el sentido de interdependencia planetaria, aparece poco y vinculado a la materia de lengua inglesa. • Local: aparece más la palabra localidad o locales. Se incide bastante en el conocimiento de la localidad. • Habilidades sociales: aparecen relacionadas a la asignatura de valores sociales y cívicos.
PAÍS VASCO	• Sostenibilidad y sostenible: aparece mucho y desde una perspectiva muy próxima a la de la ETCG. • Género: aparece con una visión amplia y diversa de la identidad de género. De las únicas legislaciones que lo interpreta de manera tan compleja. • Diversidad: maneja un concepto de diversidad muy amplio y próximo a la ETCG, hace referencia no sólo a la atención a la diversidad o a la diversidad lingüística, sino a la diversidad cultural, de género, de familias…
EXTREMADURA	• Sostenible: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos. • Medio ambiente: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos. • Género: aparece muchas más veces que las seleccionadas, pero vinculado a otros significados de la palabra género, como "género musical" o saber utilizarlo de manera lingüística. El género que se ha marcado es el relacionado a los temas de desigualdad entre mujeres y hombres, su identificación y el trabajo por la igualdad. • Derechos: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos. • Cuidado: aparece muchas veces repetido en las tablas de contenidos.

VI. ANEXO

COMPETENCIAS, OBJETIVOS, MATERIAS, INDICADORES DE ESO

1. COMPETENCIAS.

COMPETENCIAS	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	C.F. NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREMADURA
1ª. Comunicación lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2ª. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3ª. Competencia digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4ª. Aprender a aprender	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5ª. Competencias sociales y cívicas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6ª. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7ª. Conciencia y expresiones culturales	X	X	X	X	X	X	X	X	X

OBSERVACIONES	
PAÍS VASCO	Hace referencia a las competencias básicas del Real Decreto, pero las divide y denomina de manera diferente, añadiendo alguna más y sus definiciones en su decreto propio, son las siguientes: Competencias básicas transversales: f) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. g) Competencia para aprender a aprender y para pensar. h) Competencia para convivir. i) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. j) Competencia para aprender a ser Competencias básicas disciplinares: h) Competencia en comunicación lingüística y literaria. i) Competencia matemática. j) Competencia científica. k) Competencia tecnológica. l) Competencia social y cívica. m) Competencia artística. n) Competencia motriz.

2. OBJETIVOS.

OBJETIVOS	ANDAL.	C.Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENC.	MADRID	CF NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREM.
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	X	X	X	X	X	X		X	X
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	X	X	X	X	X	X		X	X
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.	X	X	X	X	X	X		X	X
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	X	X	X	X	X	X		X	X

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	X	X	X	X	X	X		X	X
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	X	X	X	X	X	X		X	X
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y lacapacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisionesy asumir responsabilidades.	X	X	X	X	X	X		X	X
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	X	X	X	X	X			X	X
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	X	X	X	X	X	X		X	X
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	X	X	X	X	X			X	X
k) 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 de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	X	X	X	X	X	X		X	X

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	X	X	X	X	X	X		X	X

OBSERVACIONES	
CATALUÑA	Añade: m) Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. n) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de salud e incorporar la práctica de la actividad física y el deporte en la vida cotidiana para favorecer el desarrollo personal y social. o) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad y preservar el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de orientación sexual. p) Valorar la necesidad del uso seguro y responsable de las tecnologías digitales, cuidando de gestionar la propia identidad digital y el respeto a la de los demás.
NAVARRA	Modifica algunos objetivos y añade otro: h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua vasca, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. j) Conocer, valorar y respetar la geografía, la historia y la cultura universal, en general, y de España, en particular. k) Conocer la geografía e historia de Navarra y la diversidad de lenguas, culturas y costumbres que la hacen peculiar.
PAÍS VASCO	No contempla objetivos de educación básica en su decreto, sólo competencias más amplias que las prescriptivas.

3. PLAN DE ESTUDIOS. MATERIAS TRONCALES, ESPECÍFICAS Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA.

ASIGNATURAS TRONCALES	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	NAVARRA	P.VASCO	MURCIA	EXTREMADURA
a) Biología y geología	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Física y Química	X	X	X	X	X	X	X		X
c) Geografía e Historia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d) Lengua Castellana y Literatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X
e) Matemáticas/Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c) Primera Lengua Extranjera	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d) Economía	X	X	X			X	X	X	X
e) Latín	X	x	X		X	X	X	X	X
f) Ciencias Aplicadas a laActividad Profesional	X	X	X		X	X	X	X	X
g) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	X	X	X	X	X	X	X	X	X

ASIGNATURAS ESPECÍFICAS									
a) Educación Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Educación Plástica, Visual yAudio-visual	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c) Música	X	X	X	X	X	X	X	X	X
d) Tecnología	X	X	X	X	X	X	X	X	X
e) Religión o Valores Éticos (a elección)	X	X	X	X	X	X	X		X
f) Cultura Clásica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
g) Cultura Científica	X		X	X	X	X	X	X	X
h) Tecnologías de la Información yla Comunicación	X	X		X	X	X	X	X	X
i) Artes escénicas y danza	X		X	X	X	X	X	X	X
j) Filosofía	X			X	X	X	X	X	X
k) Tutoría			X						

LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA									
Lengua Cooficial y Literatura (Catalana,Arán, Euskera y Valenciana)			X	X	X	X	X		
Segunda Lengua Extranjera	X	X	X	X	X			X	X
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	X								X

OBSERVACIONES	
ANDALUCÍA	"Además, el alumnado deberá optar por cursar una de entre las siguientes materias dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca por Orden la Consejería competente en materia de educación: a) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Segunda Lengua Extranjera o Tecnología Aplicada, en primer curso." b) Cambios Sociales y Género, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial o Segunda Lengua Extranjera, en segundo curso. c) Cambios sociales y Género, Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música o Segunda Lengua Extranjera, en tercer curso." "Además, también dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, los alumnos y las alumnas de tercero cursarán la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos." "...Los alumnos y alumnas deben cursar dos materias dentro del bloque de asignaturas dentro del bloque de asignaturas específicas, pudiendo elegir entre las siguientes, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca por Orden la Consejería competente en materia de educación: a) Artes Escénicas y Danza. b) Cultura Científica. c) Cultura Clásica.

	d) Educación Plástica, Visual y Audiovisual. e) Filosofía. f) Música. g) Segunda Lengua Extranjera. h) Tecnologías de la Información y la Comunicación. i) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna, que podrá ser de cualquiera de las dos opciones.”
CASTILLA Y LEÓN	“El alumnado deberá cursar una materia del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en cada curso de entre las siguientes: a) En los cursos primero y segundo: 1º Segunda Lengua Extranjera 2º Conocimiento del Lenguaje, materia de refuerzo de Lengua Castellana y Literatura 3º Conocimiento de las Matemáticas, materia de refuerzo de Matemáticas. b) En el tercer curso: 1º Segunda Lengua Extranjera. 2º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. 3º Otras materias que oferte el centro en el marco de lo que establezca la consejería competente en materia de educación.” “Además, los alumnos podrán cursar buen dos materias específicas o bien una materia específica y una de libre configuración autonómica de entre las siguientes: Materias de libre configuración autonómica: 1º Segunda Lengua Extranjera. 2º Lengua y Cultura Gallega. 3º Educación Financiera. 4º Programación Informática, en la opción de enseñanzas académicas además Tecnología. 5º Otras materias que oferte el centro en el marco de lo que establezca la consejería competente en materia de educación”

NAVARRA	“Bloque de asignaturas de libre configuración autonómica: Dentro de este bloque, se cursará, la materia de Lengua Vasca y Literatura,en los casos en los que así lo requiera el modelo lingüístico correspondiente. En su lugar, el alumnado del modelo G, se podrá cursar una materia según establezca normativamente el Departamento de Educación.”
MURCIA	“De conformidad con lo establecido en el artículo 13.4 del Real Decreto 1.1105/2014, de 26 de diciembre, asimismo, los alumnos elegirán una de las siguientes materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en este ciclo, en función de la oferta del centro educativo, que, en los centros sostenidos con fondos públicos estará sujeta a la regulación que establezca la Consejería competente en materia de educación en base al número de alumnos del centro: a) Iniciación a la Investigación. Los alumnos podrán cursar esta materia en uno o en varios cursos del ciclo, pudiendo elegirla en segundo y tercer curso, aunque no la hayan cursado con anterioridad. b) Segunda Lengua Extranjera, que será de oferta obligada en los tres cursos. c) Creación y Expresión Musical en primer curso. d) Robótica en segundo curso. e) Comunicación Audiovisual, Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en tercer curso. f) Una materia a determinar por el centro, en cuyo caso deberá contar con autorización de la Consejería competente en materia de educción, previa aprobación del currículo de la misma por el Consejo de Gobierno, conforme a lo dispuesto en el apartado décimo del presente artículo.”

4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	NAVARRA	P. VASCO	MURCIA	EXTREMADURA
	X	X	X	X	X	X	X	X	

OBSERVACIONES	
ANDALUCÍA	Decreto 111/2016 • El Artículo 7. 11 recomendaciones de metodología didáctica enumera. Orden 14 de julio de 2016 • El Artículo 45. Recomendaciones de metodología didáctica específica enumera 4 recomendaciones de metodología didáctica específica para los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. • En los Anexo I, II y III (Materias del bloque de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración) la normativa contempla un apartado de "Estrategias metodológicas" para cada una de las materias.
CASTILLA Y LEÓN	Orden 362/2015 • En el Anexo I.A se recogen una serie de Principios metodológicos de la etapa. Orden 589/2016 • Se recoge una breve recomendación de metodología en cada una de las materias.
CATALUÑA	Decreto 187/2015 • Capítulo 3. Orientación educativa y gestión pedagógica • Ver: Artículo 14, Trabajo de síntesis; Artículo 15, Proyecto de investigación; Artículo 16, Servicio comunitario.
C. VALENCIANA	Decreto 87/2015 • En el Preámbulo se indica: "Como elementos de currículo que competen a la administración educativa de la Comunitat Valenciana, se establecen para cada materia orientaciones didácticas y metodológicas". • En el Anexo I se establecen las recomendaciones de metodología didáctica para las materias del bloque de asignaturas troncales. • En el Anexo II se establecen las recomendaciones de metodología didáctica para las materias del bloque de asignaturas específicas. • En el Anexo III se establecen las recomendaciones de metodología didáctica para las materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

MADRID	En las siguientes normativas correspondiente a la CCAA de Madrid se hace escasa mención a las "Metodologías" (variada, de trabajo, interactivas, activas, significativas, colaborativas, participativas, etc.), pero tan sólo se nombra, no se enumera ni sistematiza una metodología concreta, ni por etapas ni por materias: • Orden 48/2015 • Orden 2043/2018 • Orden 1910/2019 • Orden 2160/2016 • Orden 1288/2020
C. F. DE NAVARRA	Decreto Foral 24/2015 • Se cita la metodología en fragmentos puntuales del decreto, pero no se enumera, sistematiza o concreta una metodología ni por etapas ni por materias.
EUSKADI	Decreto 236/2015 • El Artículo 9. Principios metodológicos coherentes con el enfoque de la educación por competencias enumera 6 principios metodológicos. • El Apartado 2.1. La metodología desde el enfoque de la educación por competencias explica en líneas generales las orientaciones metodológicas de la educación por competencias. CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015) • El Apartado 2.1. La metodología desde el enfoque de la educación por competencias explica en líneas generales las orientaciones metodológicas de la educación por competencias.
MURCIA	Decreto 220/2015 • El Artículo 16. Orientaciones metodológicas enumera 12 recomendaciones. • En el Anexo II, III, IV (asignaturas troncales, específicas y de libre configuración) Por cada asignatura se contempla un apartado de orientaciones metodológicas.
EXTREMADURA	Decreto 98/2016 • El Artículo 8. Metodología didáctica enumera 7 recomendaciones.

5. INDICADORES.

INDICADORES	ANDALUCÍA	C. Y LEÓN	CATALUÑA	C. VALENCIANA	MADRID	C.F. NAVARRA	EUSKADI	MURCIA	EXTREMADURA
Afectividad (18)		1	X1	X3			X4	X5	X4
Ciudadanía (255)	X57	X7	X30	X22	X7	X5	X50	X6	X71
Ciudadanía global (6)	X1		X1	X4					
Coeducación (9)							X7	X1	X1
Consumo responsable (40)	X5	X3	X4	X8	X2	X2	X13	X2	X1
Cuidados (162)	X1	X62					X40	X40	X19
Derechos Humanos (532)	X55	X35	X23	X25	X46	X38	X177	X42	X91
Desigualdad (155)	X35	X8	X13	X23	X5	X6	X35	X10	X20
Discriminación (245)	X17	X12	X9	X42	X30	X13	X82	X19	X21
Diversidad (590)	X75	X48	X52	X129	X16	X15	X167	X33	X55
Emociones (665)	X42	X33	X17	X183	X39	X43	X207	X50	X51
Feminismo (11)	X2	X1		X2			X5		X1
Género (262)	X84	X6	X17	X42	X14	X3	X74	X6	X16
Global (158)	X18	X15	X15	X19	X9	X15	X38	X16	X13
Globalización (168)	X15	X16	X12	X24	X16	X15	X20	X18	X32
Glocal (0)									
H. Sociales (123)	X23	X6	X1	X18	X7	X12	X11	X25	X20
Igualdad (324)	X43	X25	X16	X45	X30	X17	X78	X22	X48
Inmigración (19)	X2	X1					X13		X3
Interculturalidad (15)		X6	X1				X8		
Justicia/Injusticia (331)	X33	X35	X19	X32	X35	X35	X61	X34	X47
Local (39)	X7	X3	X4	X4	X2	X1	X12	X2	X4
Mediación (52)	X4		X8	X15			X20	X2	X3

Medio ambiente (684)	X39	X72	X45	X120	X61	X92	X103	X74	X78
Migraciones (31)	X2	X2	X4	X6	X3	X2	X1	X4	X7
Multiculturalidad (4)							X3		X1
Paz (122)	X2	X13	X15	X10	X18	X16	X17	X17	X14
Participación (865)	X102	X56	X35	X202	X56	X28	X216	X73	X97
Participar (587)	X63	X31	X46	X194	X29	X19	X129	X44	X32
Sostenibilidad/Sostenible (375)	X4	X30	X62	X84	X25	X24	X79	X31	X36
Violencia (255)	X47	X12	X12	X12	X28	X15	X65	X22	X42
	778	539	462	1268	478	416	1735	598	828

OBSERVACIONES	
CASTILLA Y LEÓN	Cuidados: se refiere solo a físicos.
CATALUÑA	Global y local: contempla bastante la visión de interdependencia global-local.
MADRID	Cuidados: se refiere solo a físicos.
EXTREMADURA	Cuidados: se refiere solo a físicos.

VII. ANEXO

RESULTADOS DE LA REVISIÓN NORMATIVA

RESULTADOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA NORMATIVA QUE REGULA EL DESARROLLO CURRICULAR. CONDICIONANTES DE LA ETCG

REGULACIÓN ORGÁNICA

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), sobre la que está diseñado el currículo actual, lo definía como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Según el Capítulo III

> **corresponde al Gobierno (…) el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica. [Artículo 6 bis 1.e)]**

En Educación Primaria (EP) y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) las asignaturas se agrupan en tres bloques, troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Las Administraciones educativas pueden completar los contenidos del bloque de asignaturas troncales y establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

Además, respecto a los bloques de materias, podrán fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales, y podrán fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

Sobre los componentes curriculares se dota de capacidad a las Administraciones educativas para realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia, complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y

específicas, y establecer los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de las asignaturas de libre configuración [Articulo 6bis 2.c)].

El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general [Articulo 6bis 2.e)].

En consecuencia, se publican los siguientes documentos en 2014 por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte respecto a los niveles educativos que nos ocupan:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52 de 1 de marzo.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE 3 de 3 de enero de 2015.

Otra normativa que se ha publicado a partir de la anteriormente mencionada:

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Formación Profesional, por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria.
- Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Infantil.
- Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publican los currículos de la materia de Religión Islámica en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Resolución de 3 de junio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Evangélica de la Educación Infantil.
- Resolución de 3 de junio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Evangélica de la Educación Primaria.

- Resolución de 23 de julio de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la materia Religión Evangélica en Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a los centros, la LOMCE los dota de capacidad para complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración y «configurar su oferta formativa; diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios; determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas» [Articulo 6bis 2.d)]. Se recoge literalmente que «los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía» (Capítulo II; Título V) [Articulo 6bis 5)].

En este mismo artículo se especifica que las Administraciones educativas potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán los oportunos planes de actuación.

CONCRECIÓN CURRICULAR

Todas y cada una de las normativas de las CCAA muestran elementos comunes basados en el desarrollo curricular base (Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 1105/2014). Algunos de estos elementos pueden leerse en clave de ETCG, ofreciendo una posibilidad de apoyo a la integración de esta orientación pedagógica en el día a día de la educación formal. Este es el caso de las competencias del currículo, los objetivos y los elementos transversales, de los que se presenta una síntesis a continuación tras su comparación.

Se hace también un análisis de las materias que componen los planes de estudios y de los principios metodológicos.

Competencias

El primer referente que se ha tenido en cuenta son las competencias clave definidas por España a partir del proyecto DeSeCo y el Espacio Europeo de Educación. «Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (OCDE, 2005, p. 4).

Las competencias básicas de referencia para el desarrollo curricular aplicables a España son las siguientes:

1. En Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

3. Competencia digital.

4. Aprender a aprender.

5. Competencias sociales y cívicas.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

7. Conciencia y expresiones culturales.

De la lectura de las mismas podemos destacar el aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, así como la conciencia y las expresiones culturales como elementos de la ETCG pues comparten el sentido de la misma, entendiendo el aprender a aprender como una metodología de matices activos y participativos, las competencias sociales y cívicas como base para la formación de una ciudadanía más comprometida y la conciencia y expresiones culturales como aprendizaje del valor de lo cultural tanto propio como ajeno, en el sentido más básico de la relación Global-Local.

Todas las comunidades se acogen a la normativa de referencia y aplican las siete competencias tal y como se proponen en la normativa curricular básica o con pequeñas variaciones. Sin embargo, hay dos comunidades, Cataluña y Euskadi, que hacen una adaptación menos literal. Desde el punto de vista de la ETCG, aportan nuevos espacios o visibilizan algunos relegados a un segundo plano. Cataluña reformula las competencias para Educación Primaria en las siguientes:

1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.

2. Competencia matemática.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

4. Competencia artística y cultural.

5. Competencia digital.

6. Competencia social y ciudadana.

7. Competencia de aprender a aprender.

8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría.

Cabe destacar la mención expresa al «conocimiento y la interacción con el mundo físico» (C3), la inserción de la competencia artística en el marco de la cultural (C4), el salto en el cambio terminológico entre lo cívico y lo ciudadano (C6), y la inserción de la «competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría» (C8).

El currículo de ESO se diseña con otra estructura, lo que el texto legal denomina «planteamiento competencial» con la intención de poner «los aprendizajes en acción y diseña(r) un currículo aplicado». El resultado es un extenso desarrollo curricular por grupos de materias que contempla las competencias de la materia (con los procesos fundamentales y una gradación sobre su consecución y los contenidos clave), las actitudes (relacionadas con las capacidades que desarrollan y contenidos clave), orientaciones para la evaluación, contenidos y criterios de evaluación por curso.

Sin ninguna duda la propuesta evidencia un esfuerzo por integrar componentes curriculares y potenciar el enfoque por competencias. El desarrollo específico de cada materia o bloque de materias supone un trabajo intenso de recopilación y de concreción de criterios para la evaluación.

El caso de Euskadi resulta también interesante de analizar. Esta comunidad desarrolla la siguiente clasificación de competencias para EP y ESO.

Competencias básicas transversales:

a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.

b) Competencia para aprender a aprender y para pensar.

c) Competencia para convivir.

d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.

e) Competencia para aprender a ser

Competencias básicas disciplinares:

a) Competencia en comunicación lingüística y literaria.

b) Competencia matemática.

c) Competencia científica.

d) Competencia tecnológica.

e) Competencia social y cívica.

f) Competencia artística.

g) Competencia motriz.

Resulta de interés la clasificación en dos grandes bloques, el primero con carácter general, el segundo con un carácter más operativo y aplicado al perfil de las materias que configuran el plan de estudios. En la denominación de las competencias destaca la vinculada a aprender a aprender y para pensar, la competencia para convivir y la competencia para aprender a ser.

Se hará mención en las conclusiones a las dificultades de consensuar términos de referencia compartidos y a los riesgos que implica no cualificar y no especificar conceptos tales como ciudadanía o convivencia.

Objetivos

La relación de los objetivos de la EP que contribuirán a desarrollar las capacidades del alumnado presenta principios básicos que entendemos directamente compartidos con la ETCG. Se han

seleccionado aquellos que representan una redacción más evidente y que pueden estar relegados, en el desarrollo cotidiano del aula, en un segundo plano (Artículo 7, Real Decreto 126/2014, p.7):

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, 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 con discapacidad", aunque en el caso de este último no nos convenza la redacción en negativo en el sentido de no-discriminación en vez de la defensa de una inclusión total y real, lo esencial aparece reflejado.

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

En el caso de la ESO, los objetivos que se relacionan directamente con la ETCG son los siguientes (Artículo 11, Real Decreto 1105/2014, p. 176):

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, 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 la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

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

k) 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 de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Desde la perspectiva posibilista mencionada en la introducción, es viable identificar canales de confluencia con el enfoque intercultural, socio-afectivo, de género, de educación para la participación, educación para la paz y educación para la salud. La redacción de cada uno de estos objetivos es suficientemente amplia y al mismo tiempo lo suficientemente específica para generar sinergias plausibles con la ETCG.

Todas las CCAA replican los objetivos mencionados a excepción de Euskadi que los desarrolla directamente sobre las materias y los principios pedagógicos. En el caso de la EP, Andalucía, Castilla y León, y Cataluña añaden nuevos objetivos con valor pedagógico y capacidad de relación con la ETCG.

Por ejemplo, Andalucía en este nivel educativo añade, entre otros, los siguientes objetivos:

a) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social y natural.

b) Desarrollar actitudes críticas y hábitos relacionados con la salud y el consumo responsable.

c) 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 los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

Castilla y León añade un objetivo y Cataluña quince. Pueden consultarse en el Anexo V.

En el caso de la ESO son Cataluña y la Comunidad Foral de Navarra quienes insertan nuevas propuestas. Al igual que en el nivel educativo anterior, Euskadi genera un patrón diferente estructural del documento.

Cataluña en la ESO añade:

m) Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

n) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de salud e incorporar la práctica de la actividad física y el deporte en la vida cotidiana para favorecer el desarrollo personal y social.

o) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad y preservar el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de orientación sexual.

p) Valorar la necesidad del uso seguro y responsable de las tecnologías digitales, cuidando de gestionar la propia identidad digital y el respeto a la de los demás.

Por su parte la Comunidad Foral de Navarra inserta pequeñas modificaciones en algunos objetivos y añade:

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

j) Conocer, valorar y respetar la geografía, la historia y la cultura universal, en general, y de España, en particular.

k) Conocer la geografía e historia de Navarra y la diversidad de lenguas, culturas y costumbres que la hacen peculiar.

En el Anexo VI Puede consultarse la tabla de objetivos de la ESO.

Transversalidad

Si se parte del interés por integrar y permear los contenidos de la ETCG en el currículum educativo, lo que la normativa denomina «Elementos transversales» cobra especial relevancia. En la medida en que existan conexiones con los elementos transversales, se genera una oportunidad de reivindicación del trabajo por competencias, los contenidos y las metodologías relacionadas con la ETCG. Estos son algunos de los elementos transversales que tienen vinculación directa con la ETCG en el caso de la EP (Artículo 10, Real Decreto 126/2014, p.9):

3. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

   Las Administraciones educativas fomentarán 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 a los derechos humanos (…).

   Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

En el caso de ESO, la redacción texto es muy similar, con pequeños matices referidos «al respeto a los hombres y a las mujeres por igual, a las personas con discapacidad» y los riesgos del «maltrato a las personas con discapacidad» (Artículo 6, Real Decreto 1105/2014, p. 174).

Planes de estudios

En la propuesta de contenidos mínimos de EP y ESO se incluye una justificación o presentación de cada materia, sus contenidos, sus criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje. La explicación que justifica la materia en el plan de estudios es pormenorizada y detallada.

En EP se imparten las siguientes materias troncales: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera. Además, las siguientes asignaturas específicas: Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elección), Educación Artística (Plástica y Música) y Segunda Lengua Extranjera.

El Real Decreto 126/2014 establece que el alumnado podrá «cursar una o varias áreas (…) en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa» (p. 8). Es en estas materias de libre configuración donde cabría la posibilidad de insertar alguna materia con mayor concreción en temáticas y contenidos próximos a la educación en valores y a la ETCG. En Andalucía en el bloque de asignaturas de libre configuración, el alumnado debe cursar en quinto nivel de Educación Primaria el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en sexto nivel el área de Cultura y Práctica Digital.

En Madrid el alumnado puede cursar en el bloque de asignaturas de libre configuración Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje; Convivencia; Convivencia: Respeto y Tolerancia; y Creatividad y Emprendimiento.

El cuadro de materias que están siendo impartidas en las nueve CCAA de la muestra puede consultarse en el Anexos IV. En este cuadro se han recogido las materias troncales, específicas y aquellas de libre configuración que presentan una aparente proximidad en su temática con la ETCG y otras que se ofertan en paralelo en la misma CCAA.

Respecto a la ESO, dentro de las materias troncales se encuentran Biología y geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas/Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, Primera Lengua Extranjera, Economía, Latín, Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

Las asignaturas específicas son Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música, Tecnología, Religión o Valores Éticos (a elección), Cultura Clásica, Cultura Científica, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Artes escénicas y danza, Filosofía, y Tutoría.

El Real Decreto 1105/2014 recoge que el alumnado de ESO,

> «en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes (…) podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, u otras materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos». (p. 178)

Dentro de la libre configuración se incluye Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Andalucía y Extremadura. En el Anexo VI Puede consultarse la table resumen de materias y algunos comentarios sobre la oferta de libre configuración de otras Administraciones educativas.

Algunas de las asignaturas como Ciencias Sociales o Valores Cívicos trabajan los contenidos de la ETCG de manera explícita, pero en mayor o menor medida, en la explicación de casi todas las materias se pueden generar sinergias con los contenidos y atributos de la ETCG.

> Enseñar y aprender Ciencias Sociales es mostrar pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos y valorar los derechos humanos básicos. Esta actitud también incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, como el respeto de los principios democráticos. (Real Decreto 126/2014, p.22)

> Los Valores sociales y cívicos tienen una valía fundamental para las personas en una sociedad democrática (…). El área de Valores Sociales y Cívicos ayuda, en gran medida, a garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el respecto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias… Asimismo refuerza la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática. (Real Decreto 126/2014, p.54)

> El estudio de la economía ayuda a percibir y conocer el mundo que nos rodea, y posibilita analizar y profundizar en las relaciones humanas desde aspectos micro y macroeconómicos, incluyendo diferentes variables de contexto (…); además, contribuye a desarrollar la curiosidad intelectual, la capacidad analítica, el rigor y la amplitud de perspectivas al hacer frente al estudio e investigación de diversos temas, el conocimiento de variables como el crecimiento, la pobreza, la educación, la salud, la riqueza, el medio ambiente, etc. (Real Decreto 1105/2014, p. 241)

> La materia Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad. (Real Decreto 1105/2014, p.249)

En todo caso, se echa en falta, especialmente en las materias de la ESO un carácter aplicativo y singularizado en el marco de referencia de este informe, la generación de capacidades comunitarias y sobre sostenibilidad. La redacción está hecha desde las restricciones conceptuales del ámbito especializado, relegando una visión integral y generalista que implique valor real a la educación del alumnado. Esta forma de presentar la estructura de cada asignatura dificulta comprender la transversalidad anteriormente expuesta.

Sobre la propuesta de mínimos y sobre los desarrollos curriculares que han hecho las CCAA cabe destacar el volumen ingente de contenidos que se proponen para cada asignatura en la ESO. Desde un punto de vista operativo resulta complicado imaginar una organización que posibilite el abordaje de todos y cada uno, especialmente si no se aplican metodologías que incidan en el desarrollo integral e innovadoras. Respecto a esta cuestión, llama la atención la escasa capacidad de establecer relaciones entre materias, especialmente en la ESO, y el desequilibrio manifiesto entre el desarrollo de contenidos específicos y especializados y aquellos que inciden en una visión integradora.

Principios metodológicos

Las orientaciones metodológicas representan una de las herramientas facilitadoras en la inserción de la ETCG en el currículo. Aunque es cierto que no implican contenidos, sí pueden ayudar a integrar planteamientos transversales en paralelo a los contenidos altamente especializados y específicos mencionados en el apartado anterior.

Aunque tanto el decreto regulador de mínimos de EP como el de ESO hacen referencia a planteamientos metodológicos innovadores y a la adecuación de las metodologías a las necesidades, características del alumnado y a las exigencias histórico-sociales, ninguno hace un desarrollo amplio sobre principios u orientaciones.

En EP, en Andalucía se enumeran cinco orientaciones metodológicas (Artículo 8; Decreto 97/2015, pp. 15-16):

1. 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 y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.
2. Permitirá la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
3. Se orientará al desarrollo de competencias clave, a través de situaciones educativas que posibiliten, fomenten y desarrollen conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.
4. Favorecerá el desarrollo de actividades y tareas relevantes, haciendo uso de recursos y materiales didácticos diversos.
5. Garantizará el funcionamiento de los equipos docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo.

En la EP Cataluña y la Comunitat Valencia optan por establecer un apartado de orientaciones metodológicas por cada área y de evaluación para la etapa. Madrid, Comunidad Foral de Navarra y Extremadura proponen orientaciones para cada asignatura y de evaluación para la etapa.

Castilla y León, Murcia y Euskadi proponen un formato más amplio. En Castilla y León se contempla un apartado de principios metodológicos (dos páginas y orientaciones metodológicas por cada área del bloque de asignaturas troncales. Murcia aporta nueve orientaciones metodológicas y, además en las asignaturas troncales y específicas, por cada área contempla un apartado de específico. Euskadi desarrolla el enfoque más elaborado. Propone «principios metodológicos coherentes con el enfoque de la educación por competencias» (DECRETO 236/2015, p.14), en él aborda en primer lugar la aplicación del principio de inclusividad y equidad, y aspectos diferenciales destacados de la pedagogía por competencias:

a) La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizando los recursos disponibles de forma integrada.

b) La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.

c) Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones problema.

d) (…) proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.

e) (…) requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

f) La función del y de la docente para el desarrollo de las competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

En el apartado 2.1. del Anexo IV de la norma, vuelve a hacerse referencia a la metodología, en este caso desde una perspectiva de una gran carga de construcción teórica.

En la normativa de la ESO Andalucía hace 11 recomendaciones de metodología didáctica en el artículo 7 del Decreto 111/2016 y, además, a través de la Orden 14 de julio de 2016, se incluye un apartado de "Estrategias metodológicas" para cada una de las materias. Muy similar es el modelo adoptado por Castilla y León, por la Comunitat Valenciana y por Murcia, que recogen principios metodológicos de la etapa y una breve recomendación de metodología en cada una de las materias.

Resulta especialmente interesante el planteamiento que hace Cataluña que además de incluir un breve apartado denominado Orientación educativa y gestión pedagógica, añade en el Capítulo 2 dedicado a currículo 3 artículos clave:

- Artículo 14. Trabajo de síntesis. Se basa en relacionar los aprendizajes de varias materias, las competencias y la resolución de cuestiones y problemas de la vida práctica.
- Artículo 15. Proyecto de investigación. Se realiza en el cuarto curso, por parte de todo el alumnado y con carácter transversal. Tiene que estar constituido por un conjunto de actividades de descubrimiento e investigación realizadas por el alumnado de un tema escogido y delimitado con la guía del profesorado.

- Artículo 16. Servicio comunitario. «acción educativa orientada a desarrollar la competencia social y ciudadana, en la que el alumno, con la finalidad de mejorar su entorno, realiza un servicio a la comunidad, aplicando sus conocimientos, capacidades y habilidades, a la vez que aprende el ejercicio activo de la ciudadanía». Tiene carácter obligatorio y su objetivo es garantizar que los estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, experimentan y protagonizan acciones de compromiso cívico. Debe formar parte de la programación curricular de una o varias materias de tercero y/o cuarto de la ESO. Comprende una parte de aprendizaje vinculada al currículo que se realiza dentro del horario lectivo y un servicio activo a la comunidad, que se ha de llevar a cabo fuera de este horario, de acuerdo con las necesidades de la entidad con la que se colabore y de los criterios organizativos del centro. (Decreto 187/2015, p. 9)

Es habitual que los principios metodológicos se entremezclen con principios pedagógicos, de orientación educativa o, incluso, fundamentos teóricos. En muchos de los casos las orientaciones metodológicas están integradas en el desarrollo de las materias, lo que genera, de nuevo, una perspectiva endógena y reduccionista de las posibilidades.

Indicadores

Se han aplicado los indicadores expuestos en el epígrafe dedicado a la metodología a los diferentes desarrollos curriculares.

Se han revisado individualmente para seleccionar aquellos relacionados con una acepción próxima a la ETCG. Los resultados distribuidos por CCAA y por nivel educativo pueden verse en los Anexos V y VI.

En EP el término más repetido está relacionado con la participación. Hemos dividido este término en dos búsquedas, una vinculada al sustantivo, participación, y otra relacionada con el verbo, participar. Este matiz puede ser interesante para discernir la participación con la acción, con el hecho de involucrar la actividad de las personas, en este caso de la comunidad educativa. En total se registraron 1695 entradas, de las cuales 844 se refieren a la primera opción y 851 a la segunda.

El siguiente término es emociones, con 883 registros, seguido de diversidad, con

592 entradas, medio ambiente, con 351, igualdad, con 335 y derechos humanos, con 318.

Los términos menos nombrados son multiculturalidad (4), coeducación (14), afectividad (26), globalización (28), inmigración (28), interculturalidad (29) y local (31). Los términos glocal, ciudadanía global y feminismo no están recogidos en los textos. Los demás términos y su frecuencia pueden ser consultados en el Anexo V.

Imagen 2. Frecuencia de palabras en la normativa de desarrollo curricular de EP.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las búsquedas sobre los indicadores.

En el caso de la ESO, participación (865) y participar (587) aparecen en un total de 1452 veces en los textos revisados. El siguiente término más repetido es medio ambiente, con 684 registros, emociones con 665, diversidad con 590 y derechos humanos con 532. Los conceptos menos mencionados son multiculturalidad, con 4 entradas, ciudadanía global que, aunque en este nivel educativo sí se referencia, lo hace tan sólo 6 veces, coeducación y feminismo con 9 y 11 respectivamente, afectividad aparece 18 veces, interculturalidad, inmigración y migraciones con 15, 19 y 31. Glocal no se recoge.

En la EP y en la ESO, la CCAA que suma más términos es Euskadi seguida de Andalucía en la EP y por Comunitat Valenciana en la ESO. En los Anexos V y VI puedes verse las distribuciones por comunidades e indicadores, además de algunas aclaraciones sobre la aplicación conceptual de los términos en algunas de las CCAA.

Imagen 3. Frecuencia de palabras en la normativa de desarrollo curricular de ESO.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las búsquedas sobre los indicadores.

VIII. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA
SERVICIOS DE EDUCACIÓN

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimada, estimado,

Estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Las Administraciones educativas tienen un papel fundamental en la formación permanente del profesorado y la promoción de la innovación educativa, dos cuestiones que inciden directamente en el desarrollo de la ETCG. Es por ello que queremos conocer mejor las acciones puestas en marcha desde la Consejería en estos dos ámbitos.

Agradecemos su implicación y su dedicación.

Al final de la entrevista tendrá la oportunidad de añadir cualquier cuestión que estime oportuna sobre la misma o sobre contenido complementario.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO:					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
SERVICIO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
RESPONSABLE (CODIFICACIÓN):		ENTREVISTADORA:			

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Puesto de desempeño y funciones
2. Titulación de acceso al puesto
3. Nivel educativo en el que desempeñaba su tarea docente (en el caso de comisiones de servicio, asesorías*)
4. Materia/a o área/s que impartía*
5. Años de ejercicio/experiencia docente*
6. Antigüedad en el puesto actual
7. ¿Ha recibido formación sobre ETCG u ODS?

II. CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO

8. ¿De qué Unidad depende el Servicio de Innovación/Formación?
9. Estructura del servicio y recursos
10. ¿Cómo se planifica la formación anual?
11. ¿A qué profesorado (niveles, tipología de centros, etc.) se dirige la oferta formativa?

III. SOBRE LA FORMACIÓN Y LA ETCG

12. ¿En el Plan de Formación Permanente, existe formación específica sobre ETCG o Agenda 2030 y ODS? Por favor, detállenos la oferta.
13. ¿Existe algún programa de innovación docente o innovación educativa ligado a profesorado o a centros que contemple na la ETCG o los ODS en sus ejes temáticos? Por favor, indíquenos en qué consisten.
14. ¿Es habitual la colaboración con agentes externos a la Consejería de Educación para planificar y desarrollar la oferta de formación e innovación?
15. ¿Existe colaboración con la coordinadora autonómica de ONG o alguna entidad concreta?
16. ¿Trabajan habitualmente y de forma colaborativa con el servicio de Cooperación Internacional?
17. ¿Han participado en algún momento en el Premio Vicente Ferrer y/o el Programa de docentes para el Desarrollo de la AECID?

En caso de que existan experiencia:

18. ¿Cuánto tiempo lleva el servicio promoviendo acciones vinculadas a la ETCG?
19. ¿Conoce cómo comenzó la vinculación del servicio con la ETCG?
20. ¿Por qué incluyen esta temática en la formación y la innovación educativa?
21. ¿Cuánto profesorado se está formando a lo largo de cada curso en las temáticas referidas?
22. ¿Hay formación específica para equipos directivos u otros agentes del sistema educativo?
23. ¿Cómo se aborda la gestión de los proyectos desde los centros?
24. ¿Existen procesos de evaluación sobre la formación? De ser así, ¿qué resultados están obteniendo?
25. ¿Existe algún proceso de seguimiento sobre las implicaciones que pueda tener la formación en el desarrollo de proyectos específicos en los centros?
26. ¿Las propuestas formativas sobre ETCG se vinculan a materias o áreas o se abordan desde una perspectiva transversal?
27. ¿Qué competencias docentes se desarrollan principalmente en estas formaciones?
28. ¿Existe un/a especialista sobre esta temática en el equipo de trabajo que redacta los planes de formación?

IV. SOBRE LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19

29. ¿Qué cambios ha supuesto el estado de alarma y el confinamiento en la organización de la formación permanente y los proyectos de innovación?
30. ¿Cuáles son las principales demandas de formación registradas en el último trimestre del curso 2019-2020 y el primero del 2020-2021?
31. ¿Cree que este puede ser un tema relevante para generar procesos de formación e innovación en un futuro próximo?

V. FINAL

Si quiere añadir alguna cuestión sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o sobre su experiencia en ET ahora tiene la oportunidad.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ETCG: Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

IX. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA SGCTI

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimado Álvaro,

Estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Las Administraciones educativas tienen un papel fundamental en la formación permanente del profesorado y la promoción de la innovación educativa, dos cuestiones que inciden directamente en el desarrollo de la ETCG y se enlazan con las funciones de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) en el marco del Ministerio de Educación y FP. Es por ello que queremos conocer mejor las acciones y las implicaciones de la SGCTIE en este ámbito.

Agradecemos su implicación y su dedicación.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO:					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
SERVICIO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
RESPONSABLE (CODIFICACIÓN):		ENTREVISTADORA:			

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Puesto de desempeño y funciones
2. Titulación de acceso al puesto
3. Antigüedad en el puesto actual
4. ¿Ha recibido formación sobre ETCG u ODS?

II. CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO

5. ¿Qué papel tiene la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) en el marco del Ministerio de Educación y FP y especialmente en relación a la ETCG?
6. Estructura del servicio y recursos

III. SOBRE LA ETCG

7. Una de las cuestiones que está explicitada en la denominación de la SG es la innovación educativa, ¿qué actuaciones ponen en marcha para potenciarla y de qué manera están teniendo en cuenta la ETCG, la Agenda 2030 y los ODS?
8. ¿Es habitual la colaboración con agentes externos a la hora de planificar y desarrollar las actividades de la SGCTIE?
9. ¿Trabajan de forma colaborativa con la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, la AECID, la Agenda 2030 y los servicios equivalentes territoriales?
10. ¿Cuál es la presencia de la ETCG en el currículo de la educación general?
11. Tomando como referencia el documento que conocemos hasta el momento, ¿cree que la LOMLOE mejora las posibilidades de inclusión de la ETCG en la escuela?
12. Una de las evidencias que se extraen de la investigación que hemos llevado a cabo hasta ahora, es que la formación permanente del profesorado en aspectos ligados a la ETCG es necesaria y debería potenciarse para conseguir un marco adecuado para abordar los grandes retos globales ¿cuál es el papel de la SGCTIE en este ámbito? ¿Cómo es posible mejorar esta formación?
13. En el marco de la formación del profesorado, la etapa inicial de formación parece presentar carencias en la inclusión de la ETCG en los planes de estudios, ¿qué herramientas pueden ponerse en marcha desde el Ministerio de Educación para mejorar esta situación? ¿Qué debemos hacer con la formación inicial de las y los profesionales de la educación?

14. Teniendo en cuenta el marco internacional y la situación de pandemia mundial, ¿cree que es un buen momento para impulsar la ETCG? ¿Cómo lo hacemos: qué medidas se deben poner en marcha, quién debe intervenir, cómo conseguimos llegar al profesorado y al alumnado?

V. FINAL

Si quiere añadir alguna cuestión sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o sobre su experiencia en ET ahora tiene la oportunidad.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ETCG: Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

SG: Subdirección General

SGCTIE: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

X. ANEXO

CRITERIOS DE ANÁLISIS PLANES DE ESTUDIOS

INDICADORES	CONCEPTOS	
DERECHOS	• Derechos Humanos • (In)Justicia • Solidaridad • Igualdad	• Participación • Equidad • Democracia
CIUDADANÍA	• Ciudadanía • Ciudadanía global • Habilidades Sociales • Participación	• Participar • Democracia; Valores democráticos Intergeneracional • Competencia Global
EMOCIONES	• Afectividad • Emociones/Ed. emocional	
SOSTENIBILIDAD	• Consumo responsable • Ecoalfabetización • Desarrollo (sostenible) • Ecología • Medio ambiente	• Sostenibilidad; • Sustentabilidad • Agenda 2030; • Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) • Solidaridad • Cooperación internacional
EQUIDAD	• Desigualdad • Discriminación	• Igualdad; • Igualdad de oportunidades • Equidad
GÉNERO	• Feminismo(s) • Género	• Igualdad de género • Violencia de género
DIVERSIDAD	• Diversidad/Diversidad funcional • Discapacidades • Accesibilidad	• Inmigración • Migraciones • Multicultural-intercultural
CONFLICTO	• Mediación • Paz	• Violencia(s) • Cuidado(s)
ENTORNO	• Global • Globalización	• Glocal • Local
METODOLOGÍAS	• Aprendizaje Basado en Proyectos (ABS); • Aprendizaje por proyectos • Aprendizaje-Servicio (ApS) • Estudio de casos	

XI. ANEXO

SÍNTESIS MATERIAS GRADO EN MAESTRA Y MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

REVISIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS. SÍNTESIS DE RESULTADOS

Grados en Maestra/o de Educación Primaria

BLOQUE I. UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Universidad Autónoma de Barcelona

El plan de estudios de la Universidad Autónoma de Barcelona recoge 15 asignaturas en las que se incluyen capacidades, aprendizajes, finalidades, contenidos, metodología y referencias bibliográficas que se relacionan con la ETCG en sus diferentes acepciones.

8 de estas asignaturas tienen una denominación que hace referencia a la ETCG o alguna relación directa, aunque solamente una de ellas es obligatoria: Miremos el Mundo: Proyectos transdisciplinares; Educación para una justicia global; Educación, sostenibilidad y consumo; Enseñanza en Europa y Europa en la enseñanza; Enseñar Ciencias Sociales con perspectiva de Género; Estrategias de mediación; Grupos de trabajo: Retos y posibilidades de colaboración entre grupos; Valores educativos de la ciencia dentro y fuera del aula; Aprendizaje y desarrollo I; Enseñanza y aprendizaje del conocimiento del medio rural, social y cultural; Aprendizaje y desarrollo II; Didáctica de las ciencias experimentales; Matemáticas para comprender el mundo; Tecnología para el aprendizaje y el conocimiento; Territorios del arte contemporáneo como espacios para el aprendizaje.

Universidad Autónoma de Madrid

En la titulación de la Universidad Autónoma de Madrid 6 materias contienen referencias a la ETCG: Educar para la igualdad y la ciudadanía; Educación ambiental y desarrollo sostenible; Sociología de la educación; Teoría y política de la educación; Las ciencias experimentales en educación primaria; Didáctica de las ciencias sociales.

Universidad de Extremadura

En el plan de estudios de la Universidad de Extremadura, 3 materias evidencian relación con la ETCG: Sociología de la educación; Sociología de las relaciones de género y familia; Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura.

Universidad de Málaga

De las 50 materias mencionadas en la introducción, se han seleccionado las que siguen por contemplar algún componente más en su desarrollo que las competencias: Teoría de la educación; Competencias relacionales en el aula inclusiva; Didáctica del patrimonio y de la cultura andaluza; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Universidad de Murcia

En el caso del plan de estudios de la Universidad de Murcia, se relacionar 11 asignaturas con la ETCG. 8 de ellas son optativas y con una denominación próxima al ámbito, mientras que las otras 3 incluyen contenidos más globales. De estas 3 materias, 2 son obligatorias. Estrategia y recursos para atender a la diversidad; Medidas organizativas para la atención a la diversidad; Educación intercultural y atención a la diversidad; Educación antirracista; Aprendizaje cooperativo e intercultural; Juegos cooperativos de expresión artística; Talleres de naturaleza; Aplicaciones sociales de las TIC para la escuela y el tiempo libre; Ciencias sociales y su didáctica; Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales; El aprendizaje en el taller de las ciencias sociales.

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Analizando el plan de estudios de la UPV/EHU hay 6 materias que pueden relacionarse con la ETCG: Función docente; Ciencias sociales y su didáctica; Ciencias de la naturaleza en el aula de la educación primaria I; Currículo y recursos didácticos en ciencias sociales; Lenguas y sociedad en el País Vasco; Recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

Universidad Pública de Navarra

En esta Universidad se identifican 10 materias ligadas a ETCG, 3 directamente relacionadas en su denominación, aunque una de ellas no tiene accesible el programa, y otras 6 que pueden tener alguna vinculación: Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía; Cooperación

al desarrollo y educación; Bases psicológicas: individuo y medio social; Instituciones educativas; Sociedad, familia y escuela inclusiva; Recursos para el desarrollo de la profesión docente (en línea); Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva; Recursos de artes para la educación.

Universidad de Valencia

En el Plan de Estudios de la Universidad de Valencia hay 3 asignaturas que pueden tener relación y desarrollar algún aspecto de la ETCG: Sociología de la educación; Didáctica de las ciencias: Medio ambiente, biodiversidad y salud.

Universidad de Valladolid

En este plan de estudios encontramos 5 asignaturas que entendemos pueden relacionarse con la ETCG: Educación para la paz y la igualdad; Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad; Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad; Música cultura y diversidad; Actividades profesionales. Matemáticas en la escuela. Atención a la diversidad.

BLOQUE II. UNIVERSIDADES PRIVADAS

Universidad Loyola

Tras la revisión del grado en la universidad Loyola hay 3 materias que se alinean con la ETCG: Antropología de la educación; Ciencias sociales y su didáctica; Ética profesional.

Universidad de Mondragón

Dentro del plan de estudios de la Universidad de Mondragón es posible identificar un total de 5 materias que presentan desde distintas ópticas referencias a la ETCG o al desarrollo sostenible. Tres de ellas en primero y dos en segundo: Principios y estrategias de respuesta a la diversidad dentro de la comunidad escolar; Educación en Europa y en el mundo global; Enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, ciencias experimentales y tecnología; Educación Intercultural y en valores; Educación para una vida de calidad: cuidado de uno mismo, cuidado de otro y educación para la convivencia.

PLANES DE ESTUDIOS. MATERIAS RELACIONADAS CON ETCG

Grados en Maestra/o de Educación Primaria

BLOQUE I. UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Universidad Autónoma de Barcelona

Miremos el mundo: Proyectos transdisciplinares

Esta materia anual de 12 créditos y ubicada en primer curso del grado, recoge la mayoría de los indicadores que suelen considerarse dentro de la ETCG.

Así entre las competencias que se trata de que adquiera el alumnado están entre otras la capacidad de "valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible", entendiendo las ciencias como un hecho cultural y detectar la importancia de las instituciones, tanto públicas como privadas, para la consecución de la paz entre los diferentes pueblos.

En lo que hace referencia a los aprendizajes, se trata de formar la conciencia crítica sobre el mundo actual, sobre problemas o cuestiones educativas como la multiculturalidad, la interculturalidad, el desarrollo sostenible, la discriminación, la inclusión social. Para ello tratan de conocer la evolución del pensamiento desde una perspectiva crítica que les permita en un futuro, como especialistas en la educación, como maestros y maestras de Educación Primaria, construir intervenciones educativas que fomenten una ciudadanía crítica, democrática y que colabore para la construcción de ese futuro sostenible. Todo ello desde una perspectiva de género y de formación a lo largo de la vida.

Tanto las competencias como los aprendizajes/finalidades, se ven reflejadas en los contenidos que se desarrollan en la materia a través de los diferentes proyectos que tienen que realizar el alumnado, entre los que podemos destacar: "Palabras para cambiar el mundo", "Corresponsales de migraciones con mirada de género", "identidad cultural y cambio social", etc.

Como se desprende de lo anterior, se sigue una metodología de aprendizaje basada en proyectos y/o retos (ABP, ABR), con un trasfondo, como se indica en el título de la materia, transdisciplinar y desde una perspectiva holística y transversal.

En cuanto a la bibliografía, se puede comprobar que está toda ella vinculada a los contenidos y a la metodología de la asignatura.

Educación para una justicia global

Materia optativa de 6 créditos de carácter semestral a cursar en cuarto curso del grado.

Al igual que la anterior, toda ella se centra en aspectos relacionados con la ETCG. En este caso las competencias están más centradas en el análisis crítico de la ciudadanía global y, en concreto, en la educación de la ciudadanía en Europa. En esta línea, se destaca la importancia de la participación como clave de la educación ciudadana, así como saber comprender las trayectorias de los estudiantes emigrantes para la construcción de una educación inclusiva. En todo caso, como en el caso anterior, se trata de desarrollar una conciencia crítica que permita la creación de una ciudadanía participativa a través de la educación, de una educación inclusiva, creativa y democrática y todo ello por medio del trabajo cooperativo.

Estas competencias se traducen en los aprendizajes que deben realizar, por ejemplo, partiendo de esa conciencia crítica poder (re)construir sus ideas y convicciones personales a partir de las opiniones y los juicios de o de los otros. En el fondo, de desarrollar actitudes favorables al respecto de los derechos humanos y el respeto a los demás.

Todo esto se trata de alcanzar a través de los contenidos que se desarrollan, fundamentalmente, relacionados con los conceptos de ciudadanía, diversidad, conflicto, etc., es decir, la temática fundamentalmente relacionada con lo que podríamos denominar Educación para la Ciudadanía y, en base a los derechos humanos, sobre la ciudadanía global. En este sentido, se trabajan y destacan temas como la inclusión educativa, la identidad, el aprendizaje cooperativo, etc.

En cuanto a la metodología, esta se centra en que el estudiantado es el protagonista de su proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que él o ella debe ser capaz de planificarlo, pero utilizando, al mismo tiempo el aprendizaje cooperativo en el aula, de ahí la importancia de esta temática en los contenidos a desarrollar.

Igual que en la materia anterior, la bibliografía concuerda con las competencias, los aprendizajes, los contenidos y la metodología que se tratan de sacar adelante.

Educación, sostenibilidad y consumo

Igual que la anterior, es una asignatura optativa de 6 créditos, semestral que se imparte en 4º curso del grado.

A nivel de competencias, se trata que el alumnado adquiera aquellas que están ligadas a lo que entendemos por Educación para la sostenibilidad, especialmente, las que tratan sobre las problemáticas socioambientales, como son la economía ecológica, el feminismo y la solidaridad. En todo caso, se trata de que comprendan la importancia que tienen para las competencias profesionales

la educación para la sostenibilidad y el consumo. Para poder construir proyectos educativos de este tipo en los diferentes contextos. En definitiva, se trata de que adquieran competencias que les permitan elaborar intervenciones educativas y pedagógicas que fomente el respeto al medio natural, social y cultural, desarrollando valores como la igualdad de género, la equidad y los derechos humanos.

Por todo esto, trata que el alumnado alcance un pensamiento crítico y sistémico, con una visión dialógica frente a los problemas y temáticas ambientales, así como el conocimiento de los diferentes modelos de sostenibilidad que les permitan establecer vinculaciones entre las acciones ambientales y el consumo sostenible.

Todo esto se traduce en una serie de contenidos que se van a desarrollar, como no podría ser de otra forma, relacionados con el ecologismo, los problemas socioambientales, la desigualdad, la economía ecológica, el feminismo, el consumo responsable, la economía social y solidaria, el cooperativismo, etc.

La metodología que se utiliza está muy en consonancia con lo expuesto anteriormente, va desde el trabajo de análisis y reflexión, tanto en grupos pequeños como grandes, utilizando metodologías de lo que entendemos por "educación popular". Así, por ejemplo, hacen visitas y se dan clases en el huerto de la Facultad, así como en otros huertos sociales y a iniciativas que podríamos relacionar con la economía social y solidaria. En esta línea, uno de los trabajos a realizar es la creación simulada de una cooperativa.

En cuanto a la bibliografía, simplemente decir que está adaptada a los contenidos que se desarrollan y a las competencias y aprendizajes que se quieren alcanzar.

Enseñanza en Europa y Europa en la enseñanza

Asignatura de 6 créditos semestral, que se imparte en 4º curso del grado.

En este caso, las competencias que se quiere que adquiera el alumnado se centran en el respeto al medio natural, social y cultural (como ya vimos en la anteriores), así como en el fomento de los valores y comportamientos a favor de la igualdad de género, la equidad y los derechos humanos y, en especial, en el respeto a la diversidad y a la pluralidad de ideas, personas y situaciones.

En referencia a los a los aprendizajes, estos se centran, fundamentalmente, en el análisis de situaciones, programas e intervenciones que fomenten y promuevan el respeto a los derechos humanos.

Para lograr estas capacidades y aprendizajes van a utilizar contenidos que tratan de desarrollar una conciencia crítica, como puede ser el arte como crítica social, los procesos de educación formal, no formal e informal, el análisis de proyectos europeo, los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación inclusiva, la identidad y los estereotipos en Europa, la interculturalidad, etc.

Las metodologías que se proponen, así como la bibliografía, están completamente relacionados con los contenidos que se desarrollan y con las competencias y aprendizajes que se proponen alcanzar.

Enseñar ciencias sociales con perspectiva de género

Asignatura optativa de 6 créditos, semestral, impartida en 4º curso del grado.

En este caso las competencias se centran en la capacidad de los docentes para fomentar una educación democrática para una ciudadanía activa, dentro de contextos diversos en los que deben tenerse en cuenta la igualdad de género, la equidad y el respecto a los derechos humanos.

Los aprendizajes a lograr se centran en conocer las diferentes experiencias y metodologías didácticas que se vienen utilizando para la formación de una ciudadanía crítica y democrática, así como, a partir de estas metodologías saber utilizar el entorno social y cultural para el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje, que traten de desarrollar la autonomía y el trabajo cooperativo en el alumnado de primaria.

Los contenidos que se tratan de desenvolver se centran, fundamentalmente, en el conocimiento de los modelos didácticos y las temáticas que permitan adaptarlos al medio concreto como son, por ejemplo, la coeducación, la igualdad y la equidad, la perspectiva de género en la cultura escolar, propuestas educativas de coeducación, propuestas transformadoras e innovadoras, etc.

Se utilizan metodologías que tratan de desarrollar en el alumnado la autonomía personal y la cooperación grupal. Desenvolviéndose una dinámica interactiva y participativa, siendo la labor docente la de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estrategias de mediación

Asignatura optativa de 6 créditos, semestral, ubicada en 4º curso del grado.

Esta materia se centra en que el alumnado adquiera competencias de comportamiento ético y respecto a la deontología profesional, que le permitan fomentar la convivencia y la resolución de conflictos. Esto implica respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, personas y situaciones.

Lo que se traduce en que los aprendizajes se focalicen en el pensamiento social crítico y sistémico sobre los problemas y temáticas sociales, políticos, ambientales y educativos. Entre los que se citan, entre otros, la democracia representativa frente a la participativa, la aplicación de los derechos humanos, la educación para el desarrollo, la sostenibilidad y el consumo sostenible, el trabajo cooperativo, los valores ciudadanos, la justicia social, la solidaridad, la diversidad, la igualdad de género, la resolución pacífica de los conflictos, etc.

Para ello, en los contenidos que se exponen, se trata todas las temáticas relacionadas con el conflicto y las diferentes formas de solución pacífica y mediación. Así se estudian los elementos que configuran un conflicto en todos sus ámbitos, sus diferentes tipologías, así como de manera

especial, se analiza el contexto jurídico. También se tratan los diferentes conflictos como son, por ejemplo, los conflictos interculturales. Todo tratado desde una perspectiva de género. Finalmente, también se estudia, como indica el título de la materia, la distinta forma de resolver pacíficamente estos conflictos, estos comportamientos conflictivos, analizando, al mismo tiempo, los diferentes modelos y técnicas de mediación.

Tanto la metodología que se dice utilizar, como la bibliografía recomendada están en sintonía con las competencias, los aprendizajes y los contenidos que se proponen.

Grupos de trabajo: Retos y posibilidades de colaboración entre grupos

Asignatura optativa semestral de 6 créditos, situada en 4º curso del grado.

A diferencia de las anteriores, esta materia se centra en un aspecto concreto, como es el trabajo en grupo, en el trabajo colaborativo. Aunque trata de que el alumnado adquiera competencias sobre el respeto al medio, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos, la diversidad de ideas, etc.

De ahí que los aprendizajes que se proponen sean los de fomentar actividades que promueven ese respeto a los derechos humanos y a las ideas y juicios diferentes.

En cuanto a los contenidos que se desarrollan, toda la temática se focaliza sobre las diferentes formas de trabajo en grupo, de trabajo colaborativo. Para ello la metodología va a ser precisamente realizar trabajos colaborativos que le servirán de experiencia práctica.

La bibliografía recomendada se ajusta claramente a los contenidos y actividades que tratan de desenvolverse.

Valores educativos de la ciencia dentro y fuera del aula

Esta es la última asignatura que entendemos que tiene una denominación específica, que se puede relacionar con la ETCG. Al igual que las anteriores es optativa semestral de 6 crédito que se imparte en 4º curso del grado.

En este caso se trata de que el alumnado adquiera competencias relacionadas con la tutoría y la orientación, tanto del estudiantado como de las familias, que permitan a este y a estas ir adaptándose a los cambios que se producen a lo largo de la vida. Todo ello, desde una perspectiva de respeto a la igualdad de género, a la equidad y a los derechos humanos como elementos de formación ciudadana. Así como a la adquisición de la competencia de trabajo en equipo, del trabajo colaborativo.

Los aprendizajes tratan de que comprenda la importancia que los conocimientos científicos, la Ciencia, y sus aplicaciones prácticas, la Tecnología, tienen en el mundo social, político y cultural.

Por tanto, los contenidos que se desarrollan se centran, como se dice en el programa de la materia, en la educación científica como posicionamiento para formar a la ciudadanía en la sociedad contemporánea.

La metodología que se propone es una combinación de exposiciones orales y reflexiones sobre la presencia y el impacto de la ciencia en la sociedad, utilizando diferentes tipos de documentos, tanto escritos como audiovisuales, así como visitas a diferentes centros.

La bibliografía, por tanto, se centra en la recomendación de esos documentos, así como de otros complementarios relacionados con la importancia del conocimiento científico.

Aprendizaje y desarrollo I

Esta asignatura y las 6 siguientes, aunque su denominación no parece tan ligada a la ETCG, si responde a alguno de sus componentes o elementos. Esta materia es obligatoria semestral de 6 créditos que se imparte en 2º curso del grado.

La competencia que podemos ligar con la ETCG es la que se refiere a que el alumnado sepa moverse en contextos emocionales y sociales. Para ello se proponen aprendizajes que permitan comprender al alumnado las bases en las que se fundamenta esta perspectiva sociocultural del desarrollo. En este sentido, los contenidos a desenvolver se centran en conocer cómo se produce el desarrollo emocional, la regulación de las emociones y la evolución del comportamiento social, lo que implica conocer entre otras cosas, como se construye la identidad personal, la identidad de género y la interacción entre iguales. Utilizando, fundamentalmente, como metodología el trabajo cooperativo en grupo.

En cuanto a la bibliografía, entendemos que responde a lo que propone para los aprendizajes y para el desarrollo de los contenidos.

Enseñanza y aprendizaje del conocimiento del medio rural, social y cultural

Al igual que la anterior, es una asignatura obligatoria, pero en este caso, es de 10 créditos anual, que se ubica en 2º curso del grado.

Como muchas de las materias que estamos comentando, esta propone que el alumnado adquiera competencias relacionadas con el fomento de actividades de respeto al medio, a la igualdad de género, a la equidad, a los derechos humanos, a la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.

Para ello, proponen aprendizajes que hagan que el alumnado se identifique y, por tanto, practique y defienda la igualdad de género, la sostenibilidad del medio natural, los derechos humanos y a las ideas y juicios de los demás. En el fondo, se trata de que sean capaces de interpretar y actuar en la vida diaria de su comunidad.

La temática a desarrollar se centra en el conocimiento de lo que significa la globalización, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad a la hora de analizar el medio social y natural. Así como contenido que permita evaluar esta área, como conocimiento sobre la gestión del aula, el trabajo interactivo y cooperativo.

Precisamente esto último va a ser una de las características de la metodología que se va a aplicar para el desarrollo de la materia. Como dato interesante, es que se establece como obligatoria una salida de dos días de duración al medio.

Como el resto de las asignaturas, que estamos viendo, la bibliografía recomendada y utilizada se ajusta tanto a los contenidos como a los aprendizajes que se proponen.

Aprendizaje y desarrollo II

Asignatura obligatoria de 4 créditos semestral que se imparte en tercer curso del grado y que entendemos que es una continuación de la materia "Aprendizaje y desarrollo I" que comentamos antes.

Como no podría ser de otra forma, al ser una continuación de la anterior, las competencias son las mismas, aunque más desarrolladas. Así, se habla de adquirir competencias socioemocionales que sean necesarias para el ejercicio profesional. Competencias que permitan fomentar la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, así como competencias para el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y con equipos.

Los aprendizajes que se proponen se focalizan en destacar la importancia de los factores socioafectivos en el aprendizaje, realizar experiencias socioemocionales para tratar de ejercitarlas y mejorarlas. Conocer cuáles pueden ser las estrategias y las fases de las actitudes, valores y normas para la resolución de conflictos, en este caso, utilizando el conflicto como aprendizaje, además de saber valorar la relación y el aprendizaje entre iguales.

En general, podemos decir, que los contenidos se focalizan, fundamentalmente, en el desarrollo del conocimiento de la inclusión y la atención a la diversidad. Para ello, como ya apuntamos, se utiliza una metodología de aprendizaje cooperativo y colaborativo, siempre desde una perspectiva de género, desde una concepción socioconstructiva y dialógica, para alcanzar un aprendizaje basado en competencias.

Al igual que la anteriores, la bibliografía se adapta a los contenidos, aprendizajes, competencias y metodologías que se referencian en el programa.

Didáctica de las ciencias experimentales

Asignatura obligatoria semestral de 5 créditos, que se imparte en 3º del grado.

Sigue en la línea de las anteriores, trata de que el alumnado adquiera competencias relacionadas con el respeto al medio, a la igualdad de género, a la equidad, a los derechos humanos, así como aquellas otras que faciliten el trabajo autónomo y cooperativo y el trabajo en equipo y con equipos.

Los aprendizajes se centran en la adquisición de actitudes favorables a la sostenibilidad, a los derechos humanos, a la convivencia y a la igualdad de género.

Los contenidos que se presentan van en la línea de los aprendizajes, destacando la importancia de la Ciencia y el género desde una perspectiva de la interdisciplinariedad.

Metodológicamente, se parte de este trabajo cooperativo, de la interdisciplinariedad, trabajando, fundamentalmente, con el Proyecto Natura. La bibliografía se ajusta, básicamente, a lo que se propone.

Matemáticas para comprender el mundo

Optativa de 6 créditos semestral, en 4º curso del grado.

Con esta materia se trata de que el alumnado adquiera competencias para promover aprendizajes que fomenten la igualdad de género, la equidad y los derechos humanos como valores para la formación de la ciudadanía. Además de competencias para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Los aprendizajes que se proponen que alcance el alumnado, relacionados con la ETCG, son los de conocer las propuestas didácticas para el desarrollo de las matemáticas, desde un punto de vista lúdico, que facilite el aprendizaje individual y el trabajo cooperativo.

Así, los contenidos de las matemáticas que se imparte se utilizan transversalmente para el desarrollo de lo que debe ser una vida saludable y para el consumo responsable.

Tanto la metodología que se aplica, como la bibliografía recomendada, respondes a esta propuesta de programa.

Tecnología para el aprendizaje y el conocimiento

Asignatura optativa de 6 créditos semestral a cursar en 4º del grado.

La competencia más relacionada, con la temática que estamos tratando, es la adquisición de la capacidad de ser capaz de defender, modificar o reconstruir las ideas propias teniendo presente las opiniones y los juicios diferentes de los otros.

Por lo que se propone como aprendizaje el saber valorar y construir situaciones que promuevan el respeto a los derechos humano. Para ello, se analizan las posibilidades de diálogo intercultural e interreligioso que permitan facilitar la convivencia ciudadana.

La metodología utilizada, entre otros aspectos, es el trabajo en equipo. La bibliografía, al igual que en los casos anteriores, responde a lo propuesto en el programa.

Territorios del arte contemporáneo como espacios para el aprendizaje

Finalmente, dentro de estas últimas 7 asignaturas, nos encontramos con esta optativa de6 créditos semestral de 4º del grado.

La competencia, más próxima a la temática analizada, es aquella que permite conocer, al estudiantado que la cursa, cuáles son las competencias socioemocionales necesaria para el quehacer profesional del maestro o de la maestra de primaria. Se trata de poseer competencias y aprendizajes para trabajar en equipo y con diferentes equipos. De ahí, que parte del contenido se centre en el conocimiento y ejecución de propuestas didácticas y educativas a partir de producciones artísticas.

Por tanto, parte de la metodología que se utiliza consiste en visitas a museos, exposiciones, etc., que faciliten la elaboración de las propuestas antes comentadas, usando, también, el trabajo en equipo. La bibliografía, al igual que las anteriores, está adaptada a lo que se pretende alcanzar.

Universidad Autónoma de Madrid

Educar para la igualdad y la ciudadanía

Esta materia se oferta en el primer curso del grado y es de fundamentación básica con una carga lectiva de seis créditos. Es una asignatura en la cual se recogen todos los indicadores y descriptores tanto generales como específicos. Más de siete competencias son las que se registran y que buscan todas ellas desde distintos prismas fomentar la dimensión ética del ser humano para potenciar una actitud de ciudadano crítico y responsable. Donde la influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico nos procuraran un futuro sostenible. Una ciudadanía que garantice un desarrollo y un futuro sostenible requiere de conductas ciudadanas críticas y de responsabilidad individual y colectiva de los derechos democráticos.

Del indicador resultados de aprendizaje destacamos la adquisición por parte de la población de las acciones educativas de valores orientadas a una ciudadanía activa y democrática.

Dentro de los contenidos el primer bloque del temario hace referencia, en su epígrafe a potenciar la igualdad y la participación ciudadana en educación primaria. Ello es clave en tanto que este colectivo de 6 a 12 años configura las generaciones venideras que tendrán que seguir trabajando para que la Agenda 2030 tenga continuidad.

Sólo con conciencia sobre el tema y acciones individuales y grupales será posible alcanzar un grado de eficiencia responsable en el ejercicio de la participación cívica y ciudadana. Al tratarse de una materia cuyo título referencia igualdad y ciudadanía las referencias bibliográficas son muy numerosas, pero podemos afirmar que más de quince de ellas se centran en la ciudadanía, ya sea desde una perspectiva moral, de construcción de identidad, del patriotismo o del mundo.

Educación ambiental y desarrollo sostenible

Con seis créditos y en cuanto los alumnos/as pueden elegir esta optativa que pretende que los estudiantes conozcan los principios teóricos básicos de la educación ambiental y del desarrollo sostenible. Realmente el propio título de la materia nos indica un camino que hemos de recorrer desde la educación ambiental hasta el desarrollo sostenible.

Como competencia general está el valorar la responsabilidad individual y colectiva y la consecución de un futuro sostenible. Se pretende que tras superar esta asignatura los estudiantes adquieran actitudes favorables hacia el entorno natural, así como, el comprender la importancia de la educación ambiental y las formas que los seres humanos tenemos de relacionarnos con el medio ambiente. También las diferentes problemáticas medio ambientales y el concepto de desarrollo sostenible.

Todos los contenidos de la materia van dirigidos a dar respuesta al título desde la parte más amplia donde se indican definiciones, conceptos generales y objetivos como sucede en el primer tema hasta las más concretas como los temas donde se profundiza en desarrollo sostenible y valores; justicia ambiental; objetivos del desarrollo sostenible. Esta materia también pretende aportar claves para entender como el desarrollo está presente en los contextos reglados y no reglados y sus encajes en el currículo.

Comentaremos que, aunque no se indican técnicas concretas para abordar el tema, se explicita a lo largo del todo el programa el trabajo en equipo e individual como medio de transmisión y también de adquisición de conocimiento y de sus implicaciones.

Toda la bibliografía del programa está dirigida a dar respuesta al título. Hay que señalar que todas las referencias son recientes y la Agenda 2030 ara el desarrollo sostenible ocupa un lugar central.

Sociología de la educación

Materia de formación básica, 6 créditos, primer curso.

Además de las competencias, contempla como resultados de aprendizaje la capacidad de análisis crítico acerca de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: cambios socioeconómicos; políticas educativas; relaciones de género e intergeneracionales; diversidad de la realidad familiar; multiculturalidad e interculturalidad; desigualdad, discriminación e inclusión social; y desarrollo sostenible.

Teoría y política de la educación

Materia de formación básica, 6 créditos, primer curso.

Añade a las competencias el resultado de aprendizaje «Preparar y aplicar acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática».

Las ciencias experimentales en educación primaria

Materia obligatoria de 6 créditos, segundo curso.

Inserta en sus contenidos: «Relaciones entre seres vivos y con el ambiente. Características de ecosistemas. Sostenibilidad».

Didáctica de las ciencias sociales

Materia obligatoria de 6 créditos, tercer curso.

En los contenidos inserta: «La enseñanza de contenidos sociales y valores ciudadanos a través de la historia, la geografía y la historia del arte; Los valores ciudadanos desde la enseñanza de las ciencias sociales».

Universidad De Extremadura

Sociología de la educación

Materia de formación básica de 6 créditos, primer curso.

En los contenidos contempla: «La educación ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible».

Sociología de las relaciones de género y familia

Se trata de una materia de primero que es básica para todo el alumnado. En ella se señalan como competencias una educación integral que garantice la igualdad entre hombres y mujeres, así como la igualdad de oportunidades. Competencia que pretende ser garantista de una cultura de la paz y de los valores democráticos. Valores que son los pilares fundamentales del respeto, la tolerancia, la solidaridad y la justicia hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

Se hace un hincapié particular en la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad porque sólo desde estos principios cabe erradicar las desigualdades de género, la discriminación racial y alcanzar los valores de los derechos humanos.

Entre los contenidos quisiéramos resaltar los que hacen referencia a la nueva construcción social de las últimas décadas con respecto a la mujer y el trabajo, así como a las diferentes prácticas de crianza e identidades parentales.

En cuanto a las citas bibliográficas de esta materia señalar la gran variedad centrada fundamentalmente en la temática de género y educación. Además de numerosas referencias a coeducación,

violencia de género e igualdad. También se ofrece una filmografía sobre el tema como formación complementaria, pero también como recurso educativo para el trabajo en el aula.

Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura

Materia obligatoria de 6 créditos, tercer curso.

Inserta una dimensión de perspectiva de género a través de los contenidos y de los recursos bibliográficos.

Universidad de Málaga

Teoría de la educación

Materia de formación básica de 6 créditos del primer curso.

Además de varias competencias de las citadas anteriormente, recoge en sus contenidos: Educación y derechos humanos: el derecho a la educación; Educar para la igualdad de género.

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Materia obligatoria de 6 créditos del tercer curso. Varias de sus competencias van dirigidas a analizar e incorporar los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales. También a valorar a consecución de un futuro sostenible.

Todos los contenidos hacen referencia a la democracia, la ciudadanía y la educación para esta, atendiendo a valores cívicos y a los derechos humanos. Un aspecto que resulta de gran importancia es la dimensión interdisciplinar de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se contemplan entre los diferentes contenidos del programa. Se entiende que la metodología empleada es la de convivencia en el aula y fuera de esta, por ello podemos decir que eminentemente participativa y vivencial.

En cuanto a las referencias documentales cabe destacar una entrada sobre canciones para trabajar la prevención de la violencia de género en el marco educativo.

Competencias relacionales en el aula inclusiva

Materia optativa de 6 créditos del 4º curso del grado.

En los contenidos recoge: Componentes cognitivos de las competencias relacionales en aulas inclusivas; Conocimiento y conciencia crítica, por parte del alumnado de la Mención, de elementos

de la propia cultura y de los de otras como, por ejemplo, por origen, lengua, capacidades, género, etnia, etc. Detección y superación de estereotipos y falsas creencias.

Didáctica del patrimonio y de la cultura andaluza

Materia optativa de 6 créditos de

Además de las competencias mencionadas, recoge bibliografía con perspectiva de género.

Universidad de Murcia

Estrategia y recursos para atender a la diversidad

Asignatura optativa de 4,5 créditos de 4º curso del grado.

En ella se trata de que se adquieran competencias relevantes para la emisión de juicios, tanto de índole social, científica o ética, teniendo presente que la ética y la integridad intelectual deben ser pilares básicos de la práctica profesional. Competencias que permitan promover en la sociedad valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo.

Para ello, deberán dominar las metodologías del aprendizaje cooperativo, basadas en la resolución de problemas. Los contenidos se focalizan en la atención a diversidad y el diseño curricular ambos desde una perspectiva inclusiva. El conocimiento de estrategias y principios para la atención a la diversidad y su trabajo en el aula. A través de una metodología interactiva y una bibliografía recomendada y complementaria adecuada a los contenido y aprendizajes propuestos.

Medidas organizativas para la atención a la diversidad

Asignatura optativa de 3 créditos de 4º del grado.

En cuanto a las competencias son las mismas que la anterior, como no podría ser de otro modo, al analizar la misma temática.

Así, como en cuanto a los aprendizajes, solo que, en este caso, se profundiza más en la aplicación de estrategias y adaptaciones curriculares para la diversidad. También trata de que se conozcan los aprendizajes basados en la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo.

Los contenidos, más específicos, se focalizan en el conocimiento de la normativa sobre la atención a la diversidad, concretamente, en conocer el contenido, la estructura y el proceso de elaboración de un plan de atención a la diversidad.

La metodología utilizada se basa, como comentamos, entre otras, en la resolución de problemas. Asimismo, decir que la bibliografía se adapta a lo propuesto.

Educación Intercultural y atención a la diversidad

Asignatura de 6 créditos optativa de 4º del grado.

Las competencias a adquirir están dirigidas a la capacidad de interpretar datos para la emisión de juicios, la promoción de valores como la libertad, la justicia la igualdad de género, la equidad, el respeto a los derechos humanos, fomentar una educación democrática para la formación de una ciudadanía cívica y el trabajo en equipo como parte de la función docente.

Los aprendizajes que se promueven son los de comprender la diversidad cultural y su relación con la interculturalidad, conocer los enfoques metodológicos que posibiliten la convivencia, la tolerancia y el interculturalismo, desde enfoques comunicativo, socioafectivos y cooperativos.

Los contenidos están focalizados en la relación entre educación y diversidad cultural, la convivencia entre culturas y la interculturalidad como forma de educar en esos contextos. Para finalizar con temas como el de los "elementos que configuran un currículo intercultural", destacando la labor del maestro y la maestra como mediadores interculturales y como agentes que promueven la colaboración entre la comunidad, la familia y la escuela.

La metodología utilizada, entre otras, es el trabajo en equipo. La bibliografía, al igual que las anteriores, es la adecuada.

Educación antirracista

Esta es una materia muy específica, optativa de 3 créditos de 4º del grado.

Las competencias a adquirir son las mismas que en las anteriores materias, además de hacer hincapié en la resolución pacífica de los conflictos, en la educación democrática para una ciudadanía activa y para la responsabilidad, individual y colectiva, por el futuro sostenible.

En este sentido, en los aprendizajes se resalta la necesidad de conocer prácticas educativas que fundamenten la tolerancia, la responsabilidad y la ética profesional frente a la diversidad que les permitan en el futuro crear climas de tolerancia y solidaridad. Conocer, asimismo, la pluralidad cultural y discernir las diferencias culturales, para llegar a comprender las situaciones racistas y poder (de)construir los mecanismos que producen esas situaciones racistas y la discriminación de determinadas poblaciones y culturas, analizándose, como ejemplo, la cultura gitana y el pueblo Gitano. Así como conocer cuáles son las propuestas y recomendaciones nacionales y europeas sobre este tema.

Toda la temática que se desenvuelve en la materia, tanto en los contenidos teóricos como prácticos, se centra en la diversidad cultural, la educación intercultural, la discriminación social y cultural y, en especial, sobre la problemática racista.

La metodología será, entre otras actividades, el trabajo en equipo, tratando de desenvolver el aprendizaje autónomo y cooperativo.

La bibliografía y los documentos recomendados y utilizados responden a esta temática.

Aprendizaje cooperativo e intercultural

Asignatura optativa de 3 créditos de 4º curso del grado.

Las competencias a adquirir, son las mismas que aparecen en las materias anteriormente comentadas. Los aprendizajes que se proponen, son similares a dichas materias anteriores. La diferencia se centraría en aprender a conocer las diferencias individuales, no sólo sociales, como un elemento de riqueza dentro de las aulas. Igualmente se trata de aprender a respetar las diferencias, a crear climas de respeto, tolerancia y solidaridad, que les permita elaborar proyectos educativos que atiendan a esa diversidad. Así como aprender a trabajar en equipo.

Los contenidos a desarrollar se focalizan en conocer los procesos de interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, sus métodos y la organización de un aula cooperativa.

La metodología práctica se centra, como respuesta a esta temática en el trabajo cooperativo, de hecho, la práctica que realizan es el diseño de una actividad que se pueda llevar a cabo dentro de un aula cooperativa.

La bibliografía se adapta a lo se trata de conseguir.

Juegos cooperativos de expresión artística

Asignatura optativa de 3 créditos de 4º del grado.

Tanto las competencias como los aprendizajes que se proponen son los mismos que en las materias anteriores. La diferencia con respeto a ellas está en los contenidos en cuanto que trata de desarrollar actividades educativas lúdicas que promuevan valores, que aborden situaciones de conflicto que se puedan resolver a través del diálogo, la argumentación, la negociación y el consenso, así como, mostrar las habilidades comunicativas y sociales para el trabajo en grupo.

La metodología se centra, entre otras cosas, en el desarrollo de juegos cooperativos. La bibliografía es la adecuada a lo propuesto en la materia.

Talleres de naturaleza

Asignatura optativa de 3 créditos de 4º curso del grado.

Igualmente propone similares competencias y aprendizajes que las anteriores. Focalizada un poco más en lo relacionado con el futuro sostenible, pero también en la resolución y mediación de conflictos y en las responsabilidades propias que puedan afectar a los otros.

Entre los contenidos relacionados con la ETCG está el que habla de los conceptos de cambio social y sostenibilidad como elemento para los talleres de la naturaleza, relacionado los conceptos como, por ejemplo, sostenibilidad y consumo.

La metodología usada, como en los casos anteriores, es el trabajo en grupo y la bibliografía parece adecuada a lo que se presenta.

Aplicaciones sociales de las TIC para la escuela y el tiempo libre

Asignatura optativa de 6 créditos que está ubicada en 4º del grado.

No se diferencia mucho de las anteriores en cuanto a las competencias y los aprendizajes. Quizás recalca un poco más los aprendizajes en entornos cooperativos y las TIC, básicamente, la información audiovisual como elemento que contribuye a la formación cívica y a la riqueza cultural. De ahí que en los aprendizajes se hable también del respeto a la diversidad cultural y religiosa, a la igualdad de género y a la riqueza que representa en nuestras sociedades las diferencias individuales. Así como la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico para la resolución de problemas.

Los contenidos están, por tanto, relacionados con las TIC en las sociedades actuales, en concreto, en conceptos como identidad digital, ciudadanía digital, gestión del conocimiento en el mundo digital, redes y educación, etc.

Entre la metodología utilizada, está el trabajo en grupo. La bibliografía está perfectamente adaptada a lo que propone en el programa.

Ciencias sociales y su didáctica

Asignatura optativa de y6 créditos, localizada en el 2º curso del grado.

Esta es una de las 3 materias que no tienen una denominación específica relacionada con la ETCG, pero si responden a muchos de los conceptos que se encuadran en esa forma de entender la educación.

Así como competencias que pretende que el alumnado, que la curse, adquiera están las relacionadas con la ética y la integridad intelectual, la promoción de los valores de libertas, justicia, igualdad y pluralismo, la educación democrática para una ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la diversidad, la igualdad de género, la equidad y los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos y la responsabilidad en el desarrollo de un futuro sostenible.

Los aprendizajes se centran, por tanto, en el respecto a la diversidad, la igualdad de sexo, la diversidad como riqueza social, la resolución de problemas y la toma de decisiones mediante el diálogo, la negociación y el consenso.

Entre los contenidos destacaríamos el desarrollo de conceptos como la globalidad, la diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, democracia, regímenes políticos, ciudadanía, etc.

Entre la metodología que se pretende utilizar, está el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el trabajo en grupo.

Igualmente, como en los casos anteriores, la bibliografía responde a lo que se propone en el programa.

Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales

Asignatura obligatoria de 21 créditos de tercer curso del grado.

En cuanto a las competencias que trata de fomentar y los aprendizajes, no es muy diferente a las materias anteriores, quizá sea un poco más explícita en cuanto al trabajo cooperativo y en los aprendizajes, la promoción de la igualdad de sexo y el reconocimiento de la diversidad como riqueza social frente a la desigualdad como fuente de discriminación.

Los contenidos se centran en el desarrollo de los aspectos relacionados con esta temática, así como la presentación de métodos, estrategias y programas didácticos que se vienen utilizando en las aulas para el desarrollo de estos conocimientos.

Así en la metodología aparece una serie de métodos y técnicas como las técnicas cooperativas, el estudio de caso, los métodos de proyectos y ABP, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje-servicio.

El aprendizaje en el taller de las ciencias sociales

Asignatura optativa de 3 créditos, ubicada en 4º curso del grado.

Esta materia mantiene una gran relación con las 2 que acabamos de comentar, por lo que las competencias y aprendizajes que propone, podemos decir que son los mismos. Incluso podemos afirmar que lo conceptos fundamentales también son los mismos, lo que la diferencia es la metodología que utiliza, ya que se centra en el desarrollo de talleres para la enseñanza de dichos contenidos, todos ellos relacionados con el cambio y el desarrollo sostenible. Por tanto, la diferencia con las anteriores no está en las competencias, aprendizajes y contenidos, sino en la metodología.

Universidad del Pais Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Función docente

Asignatura obligatoria semestral d 6 créditos de 1º del grado.

Podemos hablar de competencias relacionadas con los valores, la convivencia y la diversidad. En este caso, entre los aprendizajes está el de interpretar positivamente la diversidad. En los contenidos se desenvuelven los conceptos de diversidad, identidad, equidad, de educación para la convivencia y los modelos y diseños de planes tutoriales. La metodología que se utiliza es el trabajo en grupo y la participación en debates.

Ciencias sociales y su didáctica

Asignatura obligatoria semestral de 6 créditos en primer curso del grado.

Desarrolla competencias y aprendizajes relacionados con la formación en valores, el funcionamiento democrático y la resolución pacífica de conflictos. En cuanto a los contenidos estarían los que se refieren a la Educación Democrática, el pensamiento social crítico como instrumento para la convivencia. Utiliza una metodología activa y formativa, así como el trabajo en grupo y la presentación de los trabajos.

Ciencias de la naturaleza en el aula de la educación primaria I

Asignatura obligatoria de 6 créditos en el primer curso del grado.

Las competencias y aprendizajes específicos están centrados en la alfabetización científica y el reconocimiento de la influencia entre ciencia, sociedad, género y desarrollo tecnológico. Conocimientos que permiten desarrollar conductas favorables al desarrollo sostenible y a favor del medio. Los conocimientos, en este caso, serían los relacionados con el entorno y su conservación. La metodología sería activa, centrada en el alumnado y fomentadora del trabajo cooperativo.

Currículo y recursos didácticos en ciencias sociales

Asignatura anual de 6 créditos de 4º del grado.

Las competencias relacionadas con la ETCG se centran en las necesidades educativas del alumnado que van a tener como maestros y maestras. Entre otras estarían la igualdad de género, la diversidad cultural y los derechos humanos, el respecto a diversidad y el pluralismo, así como la defensa de las ideas propias, pero valorando las opiniones y juicios diferentes. En cuanto a los aprendizajes relacionados con esta temática estaría lo que tratan de desenvolver el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Los contenidos que se tratan de desarrollar están, entre otros, los ligados a conocer y desarrollar propuestas y recursos para afrontar los retos de la escuela, desde una perspectiva innovadora. La metodología se basa en la participación activa del alumno.

Lenguas y sociedad en el País Vasco

Asignatura semestral de 6 créditos en 4º curso del grado.

Tanto las competencias como los aprendizajes que se proponen están relacionados con la colaboración, tanto con la comunidad escolar como con el entorno. La temática, entre otras, se centra en el análisis de realidades con diferentes lenguas oficiales, como ejemplo el propio País Vasco, y sus procesos de normalización, así como su oficialidad y los derechos lingüísticos. La metodología será colaborativa, realizando trabajos y propuestas.

Recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura

Asignatura semestral de 6 créditos de 4º curso del grado.

Entre las competencias, aprendizajes y contenidos que se pretenden alcanzar, está todo lo relacionado con la cooperación y la colaboración, de ahí que la metodología sea fundamentalmente a base de talleres, que tratan de elaborar prácticas para el aula que den lugar a un producto final. Utilizando, por tanto, el aprendizaje cooperativo en grupo pequeño.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía

Esta es una de las más relacionadas con la ETCG, asignatura de 6 créditos semestral de 1º del grado.

Las competencias se centran en la adquisición de destrezas que permitan diseñar y regular los aprendizajes en contexto de diversidad, atendiendo a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos, que faciliten la resolución pacífica de los conflictos fomentando la convivencia, la Educación Democrática, la ciudadanía activa y el futuro sostenible.

Los aprendizajes tratan de fomentar los conocimientos antropológicos que favorezcan la convivencia y el respeto a los derechos individuales y colectivos, así como identificar las situaciones problemáticas debidas a la diversidad.

Los contenidos se focalizan en conceptos y ámbitos como los derechos, la ciudadanía, la igualdad, el género, el multiculturalismo, etc. La bibliografía que se propone parece la adecuada a este tipo de contenidos.

Cooperación al desarrollo y educación

Asignatura optativa de 3 créditos de 4º curso del grado.

A pesar del escaso número de créditos, junto con la anterior, es la más relacionada con lo que entendemos por ETCG. Así las competencias están relacionadas con el aprendizaje autónomo y cooperativo, con la acción docente ante el cambio (tanto social, como político y pedagógico), el

fomento de la Educación Democrática y el desarrollo de una ciudadanía que favorezca un futuro sostenible.

Los aprendizajes que se proponen se relacionan con la incorporación de la EpD en la función docente, el análisis crítico de las instituciones socioeducativas relacionadas con la EpD, así como de los conceptos, de las experiencias y los recursos de la EpD, lo que tendría que dar lugar a que fueran capaces de diseñar propuestas de cooperación y didácticas de EpD.

Los contenidos, por tanto, se centran en la cooperación internacional para el desarrollo y como desarrollar dentro de la cooperación la EpD, cuáles son los componentes fundamentales de esta y que contenidos, recursos, proyectos y experiencias hay sobre la EpD.

La bibliografía que se recomienda está estrechamente ligada a lo que se pretende desarrollar.

Bases psicológicas: individuo y medio social

Entramos en las 6 materias que tienen alguna relación con la ETCG. En este caso, es una Asignatura obligatoria de 6 créditos semestral que se imparte en 1º del grado.

Trata de que el alumnado adquiera competencias relacionadas con los aprendizajes en contexto de diversidad, desde la perspectiva de igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos, que fundamente la convivencia y la resolución pacífica de los problemas, así como, el aprendizaje autónomo y cooperativo. Igualmente, trata de desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento crítico.

El aprendizaje se centraría en como regular y construir intervenciones en contextos de diversidad que respeten los derechos humanos, identifique la importancia de priorizar la convivencia en la escuela y la resolución creativa de los conflictos.

Los contenidos relacionados con estos temas se focalizan en la motivación y en la emoción. La bibliografía es la adecuada a la temática que se presenta.

Instituciones educativas

Asignatura fundamental de 6 créditos semestral, impartida en 1º del grado.

Las competencias se relacionan con la dimensión de la función docente para fomentar una Educación Democrática para una ciudadanía activa, basada en un aprendizaje autónomo y cooperativo, que fomente actitudes para un futuro sostenible.

Los aprendizajes se focalizan en el pensamiento crítico, con el que se deben analizar los saberes, los valores y la diversidad. Para ello, se utilizan contenidos de los que es la Educación Permanente y la Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información. Igual que en los casos anteriores, la bibliografía está adecuada a las tareas que se desenvuelven.

Sociedad, familia y escuela inclusiva

Asignatura fundamental de 6 créditos semestral, impartida en 2º del grado.

Las competencias se relacionan con los contextos de diversidad, desde la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos, así como a los contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües, como también a la convivencia escolar.

Los aprendizajes relacionados se centran en la explicación de la complejidad y diversidad humanas. De ahí que los contenidos, entre otros, se focalicen en tratar la escuela y la diversidad, analizando conceptos como inmigración, diversidad familiar, mediación, resolución de conflictos, etc. La bibliografía, exactamente igual que en las materias anteriores.

Recursos para el desarrollo de la profesión docente (on line)

Asignatura optativa de 6 créditos, impartida en 2º del grado.

En cuanto a las competencias no se diferencia de las anteriores. La diferencia está más en los aprendizajes que se promueven, como son la gestión de conflictos, la atención a la diversidad, la perspectiva inclusiva y la Educación Emocional.

Los contenidos van a estar más relacionados con los aprendizajes, de ahí que se toquen temas como la gestión de los conflictos y la mediación, así como la Educación Emocional ambas en el ámbito escolar.

La bibliografía sigue en la línea de las que venimos comentando.

Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva

Asignatura optativa de 6 créditos semestral, impartida en 3º del grado.

Tanto con respeto a las competencias como a los aprendizajes y contenidos son similares a las anterior, aunque en el caso de los aprendizajes se pone mucho más la atención en la diversidad. En este caso, la metodología es fundamentalmente práctica, incluyendo prácticas externas.

Recursos de artes para la educación

Asignatura optativa de 6 créditos semestral, impartida en 3º del grado.

Se centra en competencias para el aprendizaje activo y cooperativo, la formación cívica y la Educación Democrática para un futuro sostenible.

Los aprendizajes tratan de poner en valor el arte y la cultura visual como instrumentos educativos.

Los contenidos van dirigidos al diseño de proyectos y a la realización de actividades para la escuela en colaboración con museos. La bibliografía sigue las líneas de los comentarios anteriores.

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Sociología de la educación

Asignatura fundamental de 9 créditos, impartida en 2º del grado.

Entre sus competencias destacan las relacionadas con la formación ciudadana, de una ciudadanía activa y democrática, el desarrollo sostenible, la multiculturalidad y la interculturalidad, la inclusión social, la igualdad de género, etc.

Los aprendizajes también están relacionados con estas temáticas que acabamos de citar y los contenidos que se relacionan con ellos están referidos a la Escuela y Comunidad, la Educación y la Democracia y la formación ciudadana. La bibliografía que se recomienda está ajustada a esta temática.

Didáctica de las ciencias: medio ambiente, biodiversidad y salud

Asignatura obligatoria de 4,5 créditos, impartida en 3º del grado.

En cuanto a las competencias, son las mismas que las de la materia anterior, si bien es verdad que los aprendizajes van en la línea de las ciencias medio ambientales y de la salud. Concretamente los que se relacionan con la salud de las personas y en la sostenibilidad del planeta, sobre los que deben realizarse propuestas educativas. La bibliografía es la adecuada a lo que se trata.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Educación para la paz y la igualdad

Asignatura fundamental de 6 créditos, impartida en 1º del grado.

Tanto las competencias, como los aprendizajes fundamentales se centran en temas muy relacionados con la ETCG, como son la Educación para el desarrollo, en concreto, los valores de solidaridad, participación y tolerancia. Que dan lugar a proyectos educativos para la Paz y la igualdad entre hombres y mujeres, en todo caso, para el desarrollo personal y psicológico. Así como la eliminación de toda discriminación social, de género, etc. En definitiva, competencias que permitan desarrollar intervenciones que promuevan cambios en las relaciones de género, intergeneracionales, interculturales, de inclusión social y de desarrollo sostenible.

Los contenidos, aunque no muy especificados, tratan de contribuir al desarrollo moral y ético del alumnado a través de una bibliografía que se ajusta a estos propósitos.

Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad

Asignatura fundamental de 6 créditos, impartida en 1º del grado.

Las competencias y los aprendizajes que se deducen de estas, están muy relacionados con la anterior materia, quizá profundizando algo más en aquellos que hacen referencia a la igualdad de oportunidades, a la accesibilidad universal, a la convivencia en el aula, al derecho a la igualdad de trato, a la eliminación de las discriminaciones, etc.

Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad

Asignatura fundamental de 6 créditos, impartida en 2º del grado.

Propone competencias similares a las dos materias que acabamos de comentar, pero profundizando más en la no violencia, la tolerancia y la solidaridad entre los diferentes grupos sociales. Lo mismo podría decirse de los aprendizajes que se pretenden alcanzar, como se deduce de la bibliografía recomendada.

Música cultura y diversidad

Asignatura optativa, es de 6 créditos, impartida en 3º del grado.

La materia se propone el desarrollo de competencias relacionadas con una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva, con el fomento de proyectos para la formación a lo largo de la vida, así como al acercamiento multicultural, las relaciones de género e intergeneracionales y la inclusión social. Todas estas competencias y aprendizajes tendrían como instrumento la música, es decir, utiliza la música como elemento generador de competencias, aprendizajes y conocimientos que faciliten la elaboración de proyectos educativos que fomenten conductas favorables a la igualdad de género, el fomento de las relaciones intergeneracionales, la integración social y la no discriminación social, cultural y de género. Para ello se presenta una bibliografía que trata de ayudar a desarrollar estas cuestiones en el alumnado.

Actividades profesionales. Matemáticas en la escuela. Atención a la diversidad

Asignatura optativa de 6 créditos semestral, impartida en 4º del grado.

Las competencias de esta materia son similares a las de las anteriores, lo único que cambia es el instrumento, si antes era la música ahora son las matemáticas.

BLOQUE II. UNIVERSIDADES PRIVADAS

Universidad Loyola

Antropología de la educación

Tiene una carga lectiva de seis créditos. Aunque el título abarca el ámbito general de la antropología, la oferta de la materia nos permite indicar que las competencias generales y transversales se dirigen a poner de manifiesto la equidad y el respecto de los derechos humanos. Atendiendo a una realidad diversa y multicultural para superar la discriminación, mejorar el impacto social y educativo fomentando el desarrollo sostenible. Resultados de aprendizaje que podrán constatarse al explicar las diferentes manifestaciones sociales y al actuar responsablemente tanto a nivel individual como colectivo en la consecución de un futuro sostenible.

Indica tres contenidos que responde a la Agenda 20/30 en el horizonte de un humanismo integral que favorezca los derechos humanos; la construcción ética de una ciudadanía cosmopolita y el respeto de los Derechos Humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.

La metodología propuesta de trabajo es activa y participativa a través de trabajo por pares para favorecer la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible.

E n esta materia señalar que las referencias bibliográficas son muy genéricas, aunque hemos de destacar citas de la obra de la Profesora Adela Cortina referidas a ciudadanos del mundo.

Ciencias sociales y su didáctica

Aun siendo una materia muy generalista el enfoque de la disciplina de tercero, con una carga lectiva de seis créditos va enfocada hacia una ciudadanía global. Aun cuando en su título no se hace referencia específica a la ETCG, su sentido y desarrollo nos obligan a recogerla en este informe porque sigue siendo una materia con peso en el plan de estudios al ser obligatoria. Dirigida a fomentar la educción democrática de la ciudadanía y en consecuencia la práctica del pensamiento social crítico.

El impacto de los cambios sociales y la necesidad de una ciudadanía activa y democrática, así como, el promover la asunción de los valores asociados a una ciudadanía responsable, activa y democrática en sus competencias hace que la recojamos en este primer estudio. Evidentemente el aprendizaje va encaminado a la consecución de una ciudadanía activa y comprometida en el marco de los derechos humanos.

Dos contenidos a destacar dentro del bloque: “vivir en sociedad” el tema de la diversidad y los derechos humanos atendiendo a derechos sociales, culturales, territoriales, políticos, religiosos,

ecológicos. Se indica una metodología cooperativa, aunque no se señala ninguna metodología específica.

Reseñar que de toda la bibliografía sólo una referencia de 2016 acoge en su título educar para la ciudadanía global del Profesor García Ruíz.

Ética profesional

Materia de cuarto curso, optativa y de seis créditos

Tampoco en este caso el título contiene ninguna referencia directa. Sólo cuando se hace una lectura detenido del programa podemos afirmar que aparecen breves referencias a temas de diversidad, derechos humanos y consecución de un futuro sostenible.

Destacar el bloque de contenidos el de ética en la sociedad global y las referencias específicas a las migraciones, la pobreza y la desigualdad. También la ética y la justicia ecológica; así como, la ética de la sostenibilidad. Dos contenidos centrados en el tema que nos ocupa desde una perspectiva más específica como la ecología y más global como la sostenibilidad.

En cuanto a la referencia documental de estos contenidos en esta materia hemos de decir, que es muy reducida y se centra de nuevo en la obra ya citada de la profesora Adela Cortina.

A modo de síntesis podemos comentar que en la Universidad de Loyola no hay una materia específica que recoja la temática de ETCG; sin embargo, sí hay tres materias que a través de sus competencias y contenidos los contemplan. Dos de ellas con un peso general en el programa y una a través de la optatividad y, por lo tanto, de la especialidad que el alumnado puede elegir en cuanto a todas ellas tienen la misma asignación de créditos en diferentes cursos.

Universidad de Mondragón

Principios y estrategias de respuesta a la diversidad dentro de la comunidad escolar

Se trata de una materia de Formación Básica y, por lo tanto, que todos los estudiantes de la titulación cursan. Sus competencias se dirigen a diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad atendiendo al principio de equidad, igualdad de género y respeto de los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana. La convivencia en el aula y fuera de ella se convierten en los espacios ideales para ejercitar la resolución de pacífica de conflictos.

Señalar como resultados de aprendizaje la vivencia de la diversidad y la utilización de estrategias como la motivación, la convivencia, la comunicación efectiva, y la corresponsabilidad para superar el conflicto y alcanzar el consenso.

La propuesta de contenidos a trabajar son las relaciones entre iguales, la gestión y la mejora de la motivación. La consecución de dichas estrategias pasa por el trabajo participativo de las familias y el entorno social, a través del uso de metodología basada en proyectos y de trabajo cooperativo (learning by doing).

Todas las referencias bibliográficas son generales y referidas a la temática.

Educación en Europa y en el mundo global

Se trata de una materia de fundamentación básica y de seis créditos. Entendemos que esta materia recoge en su título la filosofía de la agenda 20/30 de manera universal. Plantea una visión global de la educación intercultural como motor de cambio. Para ello, señala como competencias las de identificar y contrastar los sistemas educativos europeos y del resto del mundo en los que se trabaja la educación intercultural y las buenas prácticas que se llevan a cabo. La identificación y definición de indicadores de buenas prácticas en educación son el resultado de aprendizajes más valiosos en esta asignatura.

Los contenidos propuestos se centran en conocer y presentar los sistemas educativos para identificar la realidad educativa de occidente y del resto del mundo. El conocer las diferentes realidades educativas es clave para trabajar en la erradicación del analfabetismo y en garantizar el acceso a la educación de todos los sujetos de las diversas etapas de la vida.

Dichas propuestas e intenciones solo se pueden alcanzar con el trabajo gratuito y participativo de todos los agentes implicados para hacer un análisis del problema eficaz y una reflexión grupal de mejora.

Enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, ciencias experimentales y tecnología

Señalamos esta materia porque su competencia prioritaria es reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como, las conductas ciudadanas pertinentes para procurar un futuro sostenible. Ello implica, debatir en torno a la sostenibilidad y reflexionar sobre las posibles causas de los problemas sociales y ambientales actuales, así como sobre sus consecuencias.

Contenidos como el concepto de sostenibilidad, sus dimensiones, sostenibilidad y medio ambiente, sostenibilidad y sociedad, sostenibilidad y salud, sostenibilidad y tecnología serán presentados y trabajados a través de metodologías investigadoras o del trabajo en grupo fundamentalmente orientado al análisis de problemáticas socioambientales desde una perspectiva de la sostenibilidad.

En segundo, dos materias, una obligatoria y la otra optativa tratan la educación intercultural y en valores y otra la optativa que en su enunciado recoge la educación para la convivencia. Las dos tienen una carga lectiva de seis créditos.

Educación Intercultural y en valores

Pretende ser una materia que pone en el primer plano el espíritu crítico, el compromiso ético y la visión global de la realidad. Profundizando en cuestiones como la multiculturalidad y la interculturalidad como modelos frente a la discriminación social. Para ello, es prioritario promover como competencias acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Imprescindible será fomentar entre el alumnado el respeto y la estima hacia la diversidad. Son por lo tanto aprendizajes indispensables el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad.

Destacamos como contenidos el fenómeno migratorio y el proceso de integración, así como, la educación intercultural y la educación para la ciudadanía global.

Educación para una vida de calidad: cuidado de uno mismo, cuidado de otro y educación para la convivencia

Esta materia configura la optatividad de segundo del grado. Entre las competencias que nos propone esta diseñar espacios de aprendizaje que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos. Pero en este caso por primera vez se presenta una competencia dirigida a descubrir y experimentar una sensibilidad respetuosa propia y desarrollar la alteridad. Dichas competencias se alcanzan en el aprendizaje y reconocimiento de las emociones, de la empatía y respeto con los derechos de las demás personas.

Algunos de los contenidos que se ofrecen están vinculados con la inteligencia emocional como el reconocimiento de la situación personal del sujeto, la aceptación, la regulación de las emociones, la escucha activa y la empatía. Todos estos contenidos requieren de escucha activa y empática para alcanzar la asertividad. Una comunicación asertiva que desarrolla la alteridad sólo se puede manifestar fomentando metodologías cooperativas, colaborativas y entre iguales.

La Universidad de Mondragón recoge en estas cinco materias, todas ellas de seis créditos y situados en los dos primeros años del grado los indicadores señalados en la introducción como descriptores específicos, aunque de los generales se constata que los títulos no siempre tienen referencias tan directas a nuestra temática de estudio como sería deseable.

XII. ANEXO

SÍNTESIS MATERIAS MÁSTER DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

REVISIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS. SÍNTESIS DE RESULTADOS

Másteres en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

BLOQUE I. UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Universidad Autónoma de Barcelona

En esta titulación se identifican 11 asignaturas de las cuales 2 son obligatorias y 9 optativas. En cuanto a los créditos, 6 son de 15, 4 de 10 y una, el Prácticum, de 14 créditos. Por su denominación no encontramos ninguna que pudiéramos entender como específica.

Las materias son Formación psicopedagógica y social; Practicum; Didáctica de la biología y la geología; Didáctica de la física y la química; Didáctica de la lengua francesa; Didáctica de la música; Didáctica del inglés; Geografía e historia; Inglés; Lengua francesa; Orientación educativa.

Universidad Autónoma de Madrid

En la Universidad Autónoma de Madrid, destacan 8 materias, 1 obligatoria y 7 optativas de 4, 6, 8, 10 y 12 créditos. Las materias revisadas son La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio; Educación inclusión y atención a la diversidad; Sociedad, familia y educación; Complementos para la formación disciplinar en biología y geología; Complementos para la formación disciplinar en educación física; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en biología y geología; Aprendizaje y enseñanza de la filosofía; Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico.

Universidad de Extremadura

En esta universidad en el máster en Formación del profesorado de Secundaria no aparece ninguna materia específica que incluya en su denominación a la ETCG.

En esta titulación se encuentran 15 asignaturas que pueden vincularse con la ETCG. Todas son de 6 créditos, 12 están relacionadas con el ámbito de las Ciencias de la Naturaleza y las Matemáticas (aunque también con la educación al tratar, por ejemplo, de la Didáctica específica), una con la investigación y la innovación y las otras dos con las Ciencias de la Educación.

La denominación de las materias es la que sigue: Didáctica de la física y la química; Didáctica de la biología y la geología; Didáctica de las matemáticas; Fundamento científico del curriculum de Biología y Geología en enseñanza secundaria I y II; Fundamento científico del curriculum de Física y Química en enseñanza secundaria I y II; Fundamento científico del curriculum de Matemáticas en enseñanza secundaria I y II; Metodología científica y aprendizaje de la Biología y la Geología; Metodología científica y aprendizaje de la Física y la Química; Metodología científica y aprendizaje de las Matemáticas; Procesos educativos y realidad escolar; Psicología y educación del adolescente; Innovación docente e investigación.

Universidad de Málaga

Siguiendo la línea de análisis de estas titulaciones, en el máster de esta universidad, encontramos 6 materias, 5 obligatorias y una optativa. De las 5 obligatorias hay una que por la denominación podría estar generada desde esta cosmovisión, además dos de ellas son obligatorias de especialidad. Estas materias son de 3, 4, 6 y 8 créditos ECTS.

Las materias que destacar en esta titulación son: Educación inclusiva y atención a la diversidad; Procesos y contextos educativos; Complementos para la formación disciplinar: biología; Complementos para la formación disciplinar: de geografía, historia e historia del arte; Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas; Ciclo de conferencias: la profesión docente.

Universidad de Murcia

El Máster de esta Universidad, presenta un gran número de asignaturas optativas y la mayoría de ellas tienen alguna relación con la ETCG, en algunos de los indicadores que estamos analizando, es decir, con las competencias, los resultados o finalidades de aprendizaje, los contenidos, la metodología y la bibliografía.

Haciendo una primera aproximación nos encontramos que 43 de las materias optativas, todas de 3, 4 o 5 créditos ECTS, presentan una relación en 3 o más de estos indicadores, por lo que nos centraremos en analizar las 22 materias que cumplen este criterio.

Quizá esta sea una de las universidades que más materias desarrollan temáticas y tienen ámbitos relacionados con la ETCG.

Las materias son Tendencias actuales en el desarrollo de la biología; Didáctica de la geología; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en el ámbito de la enseñanza de la biología y la geología; Planificación educativa en dibujo, educación artística e imagen; Ética y filosofía

política; El francés en la enseñanza secundaria y escuelas oficiales de idiomas; Desarrollos teórico-prácticos en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera; Desarrollos teórico-prácticos en el aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera; Programación, secuencias didácticas y materiales para el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera; Programación, secuencias didácticas y materiales para el aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera; Evaluación, recursos y de la clase de inglés como lengua extranjera; Evaluación, recursos y de la clase de francés como lengua extranjera; Estrategias para la elaboración de materiales educativos de lengua castellana y literatura en educación secundaria; Didáctica de la música en educación secundaria; Desarrollo curricular en la formación profesional específica: sanidad; Innovación docente en la formación profesional específica: sanidad; Orientación educativa y acción tutorial; Profesionalización docente, ciudadanía, familia y educación; Sociedad, familia y educación; Implicación de los padres en la educación de sus hijos; Evaluación e intervención pedagógica; Programas y medidas de atención educativa a la diversidad.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

En este máster encontramos 25 asignaturas que pueden estar relacionadas con la ETCG, 4 son obligatorias, otras 4 obligatorias de especialidad y 14 optativas. También podemos decir, que por la denominación de las materias hay 6 que responden a algunos ámbitos de la ETCG. De estas 6 materias 2 son obligatorias, 2 obligatorias de especialidad y 2 optativas. En este sentido vamos a empezar el análisis por estas asignaturas, todas ellas de 3 créditos ECTS.

Las materias son Orientación educativa, familia, escuela y comunidad; Orientación en igualdad; Asesoramiento psicopedagógico para la educación inclusiva y la atención a la diversidad; La escuela inclusiva: acción docente, diversidad y desigualdad; Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio; Ciencias de la tierra en la enseñanza secundaria; Desarrollo de la educación inclusiva en la acción profesional del orientador/a; Orientación sociopersonal: estrategias educativas para el aprendizaje de competencias emocionales, sociales y éticas; Contextos educativos; Psicología de educación secundaria; Innovación educativa y gestión del cambio; Intervención con profesionales en equipos docentes y otros servicios; Orientación para la formación docente; Enseñanza de las matemáticas en secundaria en distintos sistemas educativos europeos; Filosofía en el aula; Innovación en ciencias sociales, geografía e historia; Innovación en filosofía; La educación física en diferentes contextos y situaciones propias del sistema educativo; Lenguas en contacto; Variación lingüística y variedades de la lengua

Universidad Pública de Navarra

Siguiendo el mismo principio de análisis de las anteriores titulaciones, en este caso destacan 5 materias de 1, 2 y 2,5 créditos. Las materias son Proyecto curricular y atención a la diversidad; Función

educadora de la familia y la comunidad; Desarrollo de la competencia social, emocional y moral; Relación sociedad centro educativo; Evaluación en la educación MUP.

Universidad de Valencia

El número de materias que podemos relacionar con las dimensiones de la ETCG es mucho mayor, 3 obligatorias, el Practicum, el TFM y 59 materias optativas, aunque las podemos agrupar en tres grandes bloques, son materias que parten del mismo enunciado pero que responden a especialidades curriculares diferentes.

Por tanto, se pueden llegar a relacionar 62 materias, además del Practicum y el TFM. 3 son obligatorias y 59 optativas. En el caso de las obligatorias, 2 son de 4 créditos y una de 8, el Practicum es de 10 y el TFM de 6. En cuanto a las optativas el bloque de Aprendizaje y Enseñanza es de 10 créditos y del de Complementos de Formación y el de Innovación es de 6 créditos. En todos estos bloques, cada materia concreta es de una especialidad.

El listado de materias es el siguiente: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación; Practicum; TFM; Aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa; Aprendizaje y enseñanza de una lengua alemana; Aprendizaje y enseñanza de una lengua inglesa; Aprendizaje y enseñanza de la biología y la geología; Aprendizaje y enseñanza de la economía; Aprendizaje y enseñanza de la educación física; Aprendizaje y enseñanza de la filosofía; Aprendizaje y enseñanza de la física y la química; Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia; Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y su literatura; Aprendizaje y enseñanza de la música; Aprendizaje y enseñanza de las lenguas y las culturas clásicas; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades biosanitarias; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades de los servicios socioculturales y a la comunidad; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades de tecnología y procesos industriales; Aprendizaje y enseñanza de las materias de F.O.L.; Aprendizaje y enseñanza del dibujo; Aprendizaje y enseñanza desde la perspectiva de la orientación educativa; Complementos para la formación disciplinar; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de dibujo; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de F.O.L.; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de matemáticas; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de física y química; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad en economía; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de geografía e historia; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de educación física; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de filosofía; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua castellana y su literatura; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua catalana (valenciana) y su literatura; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua francesa; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua inglesa; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lenguas y culturas clásicas; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de orientación educativa; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad biosanitaria; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de empresa,

comercio y turismo; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de servicios socioculturales y a la comunidad; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de tecnología y procesos industriales; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de biología y geología; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de lenguas y culturas clásicas; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de matemáticas; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de música; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de una lengua francesa; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de geografía e historia; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en las especialidades biosanitarias; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en las especialidades de servicios socioculturales y a la comunidad; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de lengua inglesa; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de dibujo; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de economía; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de empresa, comercio y turismo; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en tecnologías y procesos industriales; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en filosofía; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en física y química; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de F.O.L.; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en educación física; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en lingüística y literatura.

Universidad de Valladolid

En este caso se han seleccionado 6 materias que pueden tener relación con la ETCG. 2 son obligatorias y 4 optativas, con una carga de 3, 4 y 8 créditos. Las materias son Desarrollo comunitario; Orientación comunitaria; Innovación docente en geografía, historia e historia del arte; Aspectos psicopedagógicos de la intervención sociocomunitaria; Psicología II; Orientación y asesoramiento psicopedagógico.

BLOQUE II. UNIVERSIDADES PRIVADAS

Universidad de Loyola

En este caso son 13 las asignaturas que tienen alguna relación con la ETCG, aunque la mayoría, como veremos, sólo se enlazan a través de las competencias. 6 son obligatorias y 7 optativas. 9 de ellas tienen 6 créditos, entre ellas todas las optativas y dos son obligatorias; el resto de las materias obligatorias tienen diferentes créditos que van desde los 3 a los 10.

Centrándonos ya en el análisis concreto, podemos ver que en las 7 obligatorias se hace referencia a algún concepto de la ETCG en las competencias y solamente en 2 se encuentra alguna relación en otros indicadores, en un caso en la bibliografía y en el otro en los contenidos y la bibliografía. Igualmente, en las optativas, en todas se encuentra la relación en las competencias, en una aparece también en los conceptos y en otra en la bibliografía.

Las asignaturas son Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Sociedad, familia y educación; Procesos y contextos educativos; Innovación docente e iniciación a la investigación; Prácticas docentes en centros de secundaria; Trabajo Fin de Máster; Complementos de formación disciplinar; Aprendizaje y enseñanza de "las matemáticas", "la lengua extranjera" y "las ciencias sociales, geografía e historia".

Universidad de Mondragón

En esta titulación se evidencian 6 materias desde las que se podría enlazar la ETCG, tres obligatorias y tres optativas. En lo que se refiere al número de créditos 2 de las obligatorias son de 4 créditos y la tercera, que es el Practicum, es de 13, mientras que las optativas 2 son de 3 créditos y una de 4.

Las materias son Sociedad, familia y educación; Educación, Procesos y contextos educativos; Educación plurilingüe e intercultural; Practicum; Complementos para la formación disciplinar. Ciencias naturales y matemáticas; Complementos para la formación disciplinar. Humanidades y ciencias sociales.

PLANES DE ESTUDIOS. MATERIAS RELACIONADAS CON ETCG

Másteres en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

BLOQUE I. UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Universidad Autónoma de Barcelona

Formación psicopedagógica y social

Materia obligatoria de 15 créditos que entre las competencias que pretende desarrollar, destacamos las relacionadas con el comportamiento ético, deontológico y socioemocional en el ejercicio profesional; la de crear espacios de aprendizaje, ya tan citada; con la resolución de problemas en entornos nuevos; y el trabajo en equipo a través de la participación y la colaboración como miembro activo de la comunidad.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, en este caso aparecen muy ligados a las competencias, así se centran en el conocimiento de la ética, la deontología y las emociones, promoviendo acciones para el desarrollo de la educación emocional, en valores y en la educación para la ciudadanía. Los relacionados con la familia y la comunidad como agentes educadores. Así como el trabajo en equipo y en equipos.

En este sentido, recalcar que la formulación de las competencias y las finalidades de aprendizaje, en muchos casos, son las mismas, este es un claro ejemplo de que con la simple variación gramatical la competencia se convierte en resultado de aprendizaje.

Los contenidos se refieren a cómo desarrollar las habilidades en los ámbitos cognitivo, afectivo, social y corporal; a los métodos del aprendizaje cooperativo; a la educación en valores; a la atención a la diversidad y la educación emocional; a las desigualdades sociales y educativas y con ello a las políticas de igualdad.

La metodología que destacamos es la del trabajo en grupos cooperativos. En la bibliografía recomendada se encuentran documentos relacionados con la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y la convivencia en los centros.

Practicum

Este es obligatorio y de 14 créditos. En él se pretende que el alumnado desarrolle competencias relacionadas con la capacidad de diseñar actividades para hacer de los centros un referente de participación y cultura para la comunidad; para el desarrollo de las funciones de tutoría y orientación de manera colaborativa y coordinada; para el comportamiento ético y deontológico y la reflexión sobre las responsabilidades sociales y éticas en su quehacer profesional; para la convivencia, en especial el abordaje de los problemas de disciplina y la resolución de conflictos; para la creación de espacios de aprendizaje; y para el trabajo en y con equipos, desarrollando actividades de participación y colaboración como miembro de una comunidad.

Al igual que en caso anterior, podemos decir lo mismo con respecto a las finalidades o resultados de aprendizaje que se proponen. Todos ellos son una réplica de las competencias, es más, si los analizamos conjuntamente serían las mismas e, incluso, mantienen el mismo orden, simplemente que están formuladas de distinta forma, aunque, en algún caso, los resultado de aprendizaje precisan un poco más las competencias, centrándose en algún aspecto más concreto, en otros casos la formulación es la misma. Lo más diferente lo podemos relacionar con la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes emocionales.

En lo que se refiere a los contenidos, destacaríamos lo relacionados con la gestión de los conflictos desde una perspectiva de género y el tratamiento a la diversidad. Esto se realizaría por medio de talleres, intentando aplicar una metodología en la que el estudiantado participara activamente.

Didáctica de la biología y la geología

Asignatura optativa de 15 créditos que desarrolla competencias relacionadas con la capacidad para hacer de los centros referentes de participación y cultura en la comunidad; con el desarrollo de la tutoría y la orientación de la forma colaborativa y coordinada; con la participación en la evaluación, investigación e innovación de los procesos educativos; con la convivencia, en especial, en la detección de problemas y en la resolución de conflictos; y con la creación de espacios de aprendizaje. Es decir, en las que mayoritariamente se recogen en las materias de los másteres que estamos analizando. Además del desarrollo de otras competencias transversales como el pensamiento crítico.

Los resultados de aprendizaje que se proponen van ligados, fundamentalmente, a la creación de espacios de aprendizaje, es decir, la 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 a los derechos humanos y a la construcción de un futuro sostenible.

En cuanto a los contenidos que destacamos, serían aquellos que tratan de los conceptos claves y de los modelos del desarrollo disciplinar, concretamente, con la modelización, indagación y argumentación en las ciencias de la tierra y su relación con otras ciencias, en los distintos contextos

y a la transferencia de conocimientos, así como las diferentes tipologías de unidades didácticas relacionadas con la asignatura.

En lo que se refiere a la bibliografía, destacamos las obras relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos, la educación para la ciudadanía y su relación con el medio ambiente y la situación del planeta.

Didáctica de la física y la química

Materia optativa de 15 créditos. Podemos decir que las competencias que se explicitan en el programa son las mismas que en la asignatura anterior, hacer del centro un referente de participación y cultura; que la funciones de tutoría y orientación se realicen de forma colaborativa y coordinada; para la convivencia abordando los problemas de disciplina y resolviendo conflictos; la creación de espacios de aprendizaje; así como las competencias transversales relacionadas con el pensamiento crítico; y quizá la única diferencia esté en que también se habla de la relación con el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, la confianza y la iniciativa personales.

Igualmente, como en el caso anterior, los resultados de aprendizaje a destacar se centran en el desarrollo de alguna de las competencias, en este caso, con la convivencia y la creación de espacios de aprendizaje, fundamentalmente, atendiendo a los aspectos especiales que se especifican tanto en las competencias como en estas finalidades, que ya venimos comentando profusamente.

Los contenidos a impartir que destacaríamos son los relativos a las unidades didácticas que se realizan según el enfoque: prospecciones, proyectos, indagaciones, ABP, etc. Igualmente, también tratan los diferentes contextos y la transferencia de los conocimientos.

De la metodología propuesta resaltamos la documentación relativa a la enseñanza de estas disciplinas curriculares.

Didáctica de la lengua francesa

Optativa de 15 créditos. Las competencias que trata de desarrollar no se diferencian de las anteriores, entre las que destacamos la de hacer del centro un referente participativo y cultural; la colaboración y coordinación de las funciones de tutoría y orientación; la participación en la evaluación, investigación e innovación; las relacionadas con la convivencia abordando los problemas y resolviendo los conflictos; el diseño de espacios de aprendizaje; la colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

Los resultados de aprendizaje a destacar, se centran en conocer los mecanismos de búsqueda de la información y saber transformarla en conocimientos para utilizarlos en los procesos de E/A; los conocimientos, destrezas y habilidades para promover la convivencia en el aula y la resolución de conflictos.

En lo que se refiere a los contenidos, hablamos de los que se centran en la innovación docente y en la iniciación a la investigación educativa, en la didáctica disciplinar, fundamente basada en la investigación-acción, así como las relaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida.

De la metodología que se expone destacamos el trabajo en grupo, exposiciones, debates, elaboración de proyectos, etc. De la bibliografía propuesta referirnos a la que trata sobre las unidades didácticas y los procesos de E/A.

Didáctica de la música

Asignatura optativa de 15 créditos, en este caso las competencias a comentar son casi todas las que llevamos citando, con algún matiz, así vemos que está relacionada con la creación de centros que sean un referencia de participación y cultura; que la función de tutoría y de orientación debe realizarse de forma colaborativa y coordinada; para participar en la evaluación, la investigación y la innovación; la capacidad para el aprendizaje por sí mismo que facilite su autonomía, su confianza y su iniciativa personal; con la convivencia que les permita detectar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos; la creación de espacios de aprendizaje; y como nueva competencia el desarrollo de habilidades y conocimientos de la pedagogía inclusiva.

Los resultados de aprendizaje, que podemos destacar son lo que se refieren a la forma de comunicar y a la convivencia en el aula, como en todas las materias que estamos tratando, a través de los contenidos curriculares.

De los contenidos, destacaríamos los relacionados con la interculturalidad y la perspectiva de género. La metodología que se propone utilizar trata de fomentar la participación activa del alumnado.

En referencia a la bibliografía podemos hablar de aquellas que hacen referencia a la creatividad, al cambio educativo desde la investigación, al aprendizaje cooperativo y al aprendizaje por proyectos.

Didáctica del inglés

Materia optativa de 15 créditos, de la que destacamos las competencias ya comentadas, relacionadas con la convivencia y la creación de espacios de aprendizaje.

En cuanto a los resultados o finalidades de aprendizaje de los propuestos nos centramos en los que se refieren al aprendizaje y utilización de estrategias asertivas en la resolución de conflictos en el aula.

En lo que se refiere a los contenidos, destacar la introducción a la investigación, en este caso a la investigación-acción, el diseño de proyectos y modelos didácticos, al aprendizaje por tareas y proyectos, distinguiendo la planificación a corto y largo plazo.

La metodología que se proponía utilizar, comentar las prácticas de aula, el trabajo en grupo, los debates y la elaboración de proyectos.

Como ya comentamos, en este caso se explicitan de una forma clara, todo ello a través de los conocimientos del área del currículo, concretamente, en la utilización del inglés como lengua vehicular.

La bibliografía que destacaríamos se cetra, fundamentalmente, en los documentos referentes a los procesos de E/A, en especial en las unidades didácticas.

Geografía e historia

Asignatura optativa de 10 créditos, que de las competencias que propone, destacaríamos las relacionadas con la convivencia y la creación de espacios de aprendizaje, ya completamente comentadas en casi todas las materias y en todas las titulaciones.

Entre los resultados o finalidades de aprendizaje citar los que hacen referencia a la convivencia y la resolución de conflictos y lo que sirven para el diseño de espacios de aprendizaje. En esta materia, concretamente las competencias y las finalidades que se pueden relacionar con la ETCG están perfectamente implicadas.

De los contenidos a destacamos los relacionados con las competencias y los resultados de aprendizaje que se centraría, básicamente, en la geografía como un medido de conocer el mundo, su relación con la biodiversidad, la población mundial y sus movimientos y con la globalización.

De la metodología destacar la participación y la cooperación, así como el compromiso ético con la deontología profesional. En los documentos a destacar de la bibliografía son los relacionados con la Geografía Humana.

Inglés

Materia optativa de 10 créditos, de la que podemos destacar dos competencias la de la convivencia con los problemas de disciplina y la resolución de conflictos; y la de la creación de espacios de aprendizaje con especial atención, como ya comentamos, a la equidad, a la educación emocional y en valores, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos y a la construcción de un futuro sostenible.

De los resultados de aprendizaje, hablaríamos de la convivencia, en concreto en la utilización de las estrategias asertivas para la resolución de conflictos.

De los conocimientos aquellos ligados con la interculturalidad, con el uso del lenguaje inclusivo y no discriminatoria por razón de género, cultura, etc., así como, con la influencia del género en la participación en el aula.

En cuanto a la metodología, destacamos el trabajo en grupo, la elaboración de proyectos y la participación en clase, como ya apuntamos en otros casos, todo ello con el inglés como idioma vehicular.

De la bibliografía comentar los documentos sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y la política lingüística del Consejo de Europa.

Lengua francesa

Asignatura optativa de 10 créditos, que trata de desarrollar la competencia relacionada con la convivencia, en especial al abordaje de los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

En lo que se refiere a los resultados o finalidades de aprendizaje, están ligados a la competencia mencionada, en la adquisición de habilidades, y destrezas sociales para fomentar la convivencia y abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

La metodología empleada que destacaríamos se centra, como en todas las que estamos viendo, en el trabajo en grupo y el fomento de la participación, todo ello con el francés como lengua vehicular.

La documentación bibliográfica que podemos destacar es la relacionada con la didáctica de las lenguas extranjeras.

Orientación educativa

La última materia que comentamos de este máster es una optativa de 10 créditos que pretende desarrollar las competencias relacionadas con hacer de los centros educativos un lugar de referencia de participación y cultura para su entorno; la función de la tutoría y la orientación del alumnado para que se realice de forma colaboradora y coordinada; la convivencia, tanto con respecto a la detección de los problemas de disciplina como a la resolución de conflictos; y a la creación de espacios de aprendizaje, en especial los que ya venimos comentando.

En referencia a las finalidades de aprendizaje destacaríamos que el alumnado adquiera las destrezas para buscar, procesar y comunicar la información, transformándola en conocimiento y poderla aplicarla a los procesos de enseñanza de la materia curricular concreta.

De los contenidos, podemos comentar aquellos que se refieren a los fundamentos de la orientación educativa, entre los que destacaría la educación emocional. Así como aquellos otros que se refieren a la inclusión y a la atención a la diversidad, en especial al rol que juega el orientador/a y el orientado/a, junto con las medidas que se pueden tomar para entender la diversidad.

Resumiendo, como en las anteriores titulaciones universitarias, vemos que entre las materias hay una gran coincidencia entre las competencias, casi todas ellas dicen querer desarrollar competencias para el diseño de actividades, formales y no formales, para hacer del centro educativo un referente de participación y cultura de la comunidad.

Para el desarrollo de destrezas y habilidades para la convivencia que les permita abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

Para el diseño y creación de espacios de aprendizaje, prestando especial atención a la equidad, a la educación emocional y en valores, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos y a la construcción de un futuro sostenible.

Igualmente, en la metodología, aunque no en la misma medida como con las competencias, también podemos hablar de múltiples coincidencias, sobre todo a lo que se refiere al trabajo en grupo y al fomento de la participación del alumnado en clase.

Universidad Autónoma de Madrid

La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio

Como comentamos, es una de las materias que podemos entender como específica, es optativa y trata de desarrollar competencias sobre las responsabilidades éticas y sociales que se vinculan a la aplicación de los conocimientos, en el fondo a la ética profesional y emitir juicios a partir de informaciones o conocimientos incompletos o limitados. Otra se refiere a la convivencia, en especial a los problemas de disciplina y a la resolución de conflictos. También a las relacionadas con la atención a la diversidad; y a la creación de espacios de aprendizaje, ya tantas veces comentada, que lo hacían con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos y a la construcción de un futuro sostenible. Además de las relacionadas con la comunicación y el trabajo en equipo.

En este caso tanto los contenidos como la metodología tratan de realizarse en función de estas competencias, como es el caso de la comunicación y el trabajo en equipo.

Educación inclusión y atención a la diversidad

Esta es la segunda materia que podemos entender como específica, es optativa de 8 créditos. Entre las competencias que pretenden desarrollar se encuentran casi todas la que estamos comentando, no solo en este master, sino también en los otros, como son las relacionadas con la emisión de juicios y reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas de la aplicación de los conocimientos; con la convivencia, en especial sobre los problemas de disciplina y resolución de conflictos; y la construcción de espacios de aprendizaje.

Curiosamente entre los resultados de aprendizaje se formula la atención a la diversidad, otro ejemplo de cómo en unos casos esta misma formulación aparece como desarrollo de competencias y en otras como resultado de aprendizaje, como es este caso. Hablamos de atención a la diversidad para garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, a través del conocimiento de los recursos, planes y programas que desenvuelven esta temática.

Los contenidos, por tanto, se refieren, fundamentalmente, a estos resultados de aprendizaje que acabamos de comentar, desarrollando temas como la relación entre la inclusión educativa y la atención a la diversidad, en especial, de las expectativas, dilemas, prevención e identificación de la diversidad de necesidades en el alumnado, los planes de acción y las medidas para la atención a la diversidad.

De la bibliografía, destacar los documentos relacionados con el liderazgo y la colaboración, el aprendizaje por proyectos, el alumnado inmigrante, la educación inclusiva y la atención a la diversidad y la convivencia escolar.

Sociedad, familia y educación

Asignatura obligatoria de 4 créditos. En ella se pretenden desarrollar competencias, al igual que en los casos anteriores, ligadas a las responsabilidades éticas y sociales y a la emisión de juicios; a la atención a la diversidad y, en especial, a la no discriminación de cualquier persona; a la convivencia, los problemas disciplinarios y la resolución de conflictos; a la creación de espacios de aprendizaje, en especial, a todos los temas que ya citamos en ocasiones anteriores y de forma explícita en la primera materia comentada de este máster.

De los conocimientos a transmitir, destacaríamos los que tratan sobre la diversidad y la inclusión.

La metodología a destacar sería la que pretende promover la participación y la construcción del pensamiento propio.

En cuanto a la bibliografía que se recomienda, destacaríamos todos aquellos documentos que tratan sobre la coeducación; la educación para la ciudadanía; la interculturalidad, en este caso con respeto a la inmigración, a las diferencias culturales y la mediación intercultural; o la perspectiva de género.

Complementos para la formación disciplinar en biología y geología

Materia optativa de 10 créditos, esta es una de las materias que en todos los Másteres presenta grandes relaciones con la ETCG y sobre todos con unas formulaciones que se acercan a sus principios. En este caso, las competencias se refieren al conocimiento del papel que juega la Biología en el mundo contemporáneo, en cuanto a la salud, la biotecnología y el medio ambiente, de forma especial ala cambio climático y a las bases de la educación ambiental.

En este caso, también debemos comentar que la formulación de las competencias no es muy diferente a lo que serían los resultados de aprendizaje, o en algún caso podríamos entenderse estas competencias como finalidades de aprendizaje.

Los contenidos, por tanto, se centran en lo que es la educación ambiental, de forma específica en la crisis de la biodiversidad en relación con la alimentación, la salud, la educación sexual, etc. Asimismo, se presentan los recursos y equipamientos para la educación ambiental y la relación de esta educación y la conciencia ambiental.

La metodología a destacar sería la realización de talleres, las salidas externas y las sesiones en grupos pequeños para la evaluación de los trabajos.

Complementos para la formación disciplinar en educación física

Optativa de 10 créditos que trata de desarrollar las competencias relacionada con la convivencia, abordando los problemas de disciplina y resolviendo conflictos; el diseño de espacios de aprendizaje; la Capacidad para la motivación; para la comunicación y el trabajo en equipo; y para el análisis crítico de la docencia, de las buenas prácticas y sobre los contenidos de la Educación Física.

Los contenidos a destacar serían los que relacionan cuerpo, escuela, salud y calidad de vida; así como los que se centran en la ética y la filosofía del deporte.

De la metodología, destacaríamos las clases prácticas en aulas específicas.

En la bibliografía recomendada aparecen documentos sobre la educación para la salud y la relación entre deporte y salud.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en biología y geología

Asignatura optativa de 12 créditos, que trata de desarrollar capacidades en el alumnado relacionadas con la atención a la diversidad, en especial en la utilización de las metodologías didácticas.

En cuanto a los contenidos a subrayar son los relacionados con la iniciación a la investigación y a la innovación docente, analizando modelos y su aplicación a la práctica educativa, entre los que se encuentra el enfoque CTSA, el aprendizaje basado en proyectos y problemas. Así como también, todos aquellos conocimientos que fundamentan la ciencia de la sostenibilidad.

Entre la metodología destacamos las prácticas de laboratorio. En lo que se refiere a la bibliografía, estarían todos aquellos documentos que tratan sobre la alfabetización científica.

Aprendizaje y enseñanza de la filosofía

Materia optativa de 12 créditos, que trata de desarrollar competencias relacionadas con el desarrollo de la profesión, así como en la planificación y gestión de centros. Este es otro ejemplo de formulación de competencias que se podrían entender, también, como resultados o finalidades de aprendizaje.

En cuanto a los contenidos, hablaríamos del valor de la educación, de la relación educación y desarrollo humano y la enseñanza de la ética.

La metodología que destacaríamos estaría la relacionada con el aprendizaje basado en problemas y las conferencias, el cine-fórum y visitas a centros escolares, ONG, asociaciones, etc.

De la bibliografía recomendada, se encuentran documentos sobre la relación entre democracia y educación, la educación democrática y la educación en valores.

Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico

Asignatura optativa de 6 créditos, que trata de desarrollar las capacidades que hacen referencia a la emisión de juicios, en especial, a la capacidad de reflexionar sobre las responsabilidades sociales y éticas que se pueden tener a la hora de aplicar los conocimientos; a las relacionadas con la capacidad de motivación y a la comunicación y el trabajo en equipo.

Los contenidos a relacionar con la ETCG, se refieren, fundamentalmente, al asesoramiento sobre la convivencia, en especial, en aquellos programas e intervenciones que la promocionan y en los que van dirigidos a la prevención de los conflictos.

La metodología parte de experiencias de aprendizaje significativas, utilizando el trabajo cooperativo en equipo.

La bibliografía que destacaríamos sería aquella que se refiere a la acción de asesoramiento en educación.

Como conclusión, resaltar varios comentarios. En primer lugar, se confirma al igual que en el resto de másteres que en muchos casos no hay una diferencia muy grande entre la formulación de las competencias y los resultados o finalidades de aprendizaje.

En segundo lugar, que la mayor coincidencia se da en las competencias y en la metodología, aunque esta última en menor medida.

En tercer lugar, si bien hablamos de posibles materias que pueden ser específicas, que responde por su denominación a los que defiende la ETCG, no podemos concluir de ninguna manera que fueran construidas a partir de esta cosmovisión.

En cuarto lugar, muy relacionada con la anterior, que las relaciones que podemos establecer entre ETCG, a través de los indicadores que estamos utilizando (competencias, resultados o finalidades de aprendizaje, contenidos, metodología y bibliografía), no implica que para su formulación se hiciera en función de lo que defiende y propone la ETCG exclusivamente. Incluso pensamos que podría ser que dichas propuestas se hicieran sin conocer los principios que defiende dicha cosmovisión, es decir, que lo que se propone se hace desde otra cosmovisión educativa diferente a la ETCG pero que puede tener aspectos y propuestas comunes.

En quinto lugar, debemos tener claro que la exposición de las materias que hacemos, está en función del número de indicadores que podemos relacionar (normalmente 4 o más, aunque en algún caso se hizo con 3 indicadores), por lo que no se puede afirmar que las otras materias no se pudieran establecer relaciones en alguno de los indicadores, sino más bien es todo lo contrario. La mayoría de las materias de estas titulaciones de este Master se podrían relacionar con algún aspecto de la ETCG.

En sexto lugar, que los indicadores que comentamos, es decir, competencias, resultados, contenidos, metodología y bibliografía son los que podemos entender se relacionan con la ETCG, pero

todas estas materias, incluidas las que denominamos específicas, tienen otra serie de propuesta de competencias, finalidades, contenidos, metodología y bibliografía que entendemos no responde a lo que propone la ETCG, por ese motivo no las comentamos.

En séptimo lugar, recalcar que los análisis se han hecho sobre los programas o documentos a los que se puede acceder por ser públicos, por lo que solo recogemos aquello que está implícito, aunque en algún caso se pudiera hacer alguna deducción, pero que no sería objetiva y que podría llevar a error o confusión.

En octavo lugar, También debemos tener presente, que en muchos casos,, sobre todo con respeto a las competencias y los resultados o finalidades de aprendizaje, se explicitan cosas o aspectos, que después no se van a desarrollar, simplemente marcan una intención en el conjunto de la titulación, ya que asignaturas con diferentes créditos, que pueden ir desde los 3 a los 15, presentan el mismo número de competencias o finalidades a desarrollar.

Y, finalmente, en noveno lugar, que tanto las competencias como los resultados o las finalidades de aprendizaje se tratan de lograr utilizando como instrumentos los contenidos curriculares particulares de cada una de ellas.

Universidad de Extremadura

Didáctica de la física y la química

Esta materia se relaciona con alguna de las partes de la ETCG, fundamentalmente en las competencias y en los contenidos, en ambos casos lo hacen tratando de lograr competencias para el trabajo en equipo, en el tratamiento de la diversidad y a resolver problemas, no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia.

Esto mismo es lo que trata de recoger en los contenidos, sobre todo tratando estos temas de forma transversal, por medio de los conceptos de Física y Química.

Didáctica de la biología y la geología

En esta asignatura, se puede decir que en todos los indicadores que tratamos de analizar, se recogen aspectos relacionados con la ETCG. Así en las competencias, en los resultados y finalidades se tratan de desarrollar las capacidades de emisión de juicios sobre la responsabilidad social y ética, en los que tengan que aplicar sus conocimientos. Así como, que sean capaces de construir espacios para la equidad, la educación emocional, los valores, la igualdad de derechos y oportunidades, en especial la de género, la formación ciudadana, los derechos humanos y para la construcción de un futuro sostenible. Todo ello desde la responsabilidad social y corporativas y trabajando tanto de forma individual como en equipo.

Los contenidos y la metodología, por lo que se desprende del programa, parecen que están elaborados para alcanzar esas competencias, aprendizajes y finalidades. Así tienen que realizar trabajos, tanto individualmente como en equipo, siguiendo una metodología activa, en este caso, a través de conceptos y términos relacionados con la educación para la salud.

Didáctica de las matemáticas

En este caso los conceptos ligados a la cosmovisión que estamos analizando, se encuentran, como en las anteriores, fundamentalmente, en las competencias, los contenidos y en este caso es de destacar también en la bibliografía.

Las competencias son las mismas que las materias anteriores, emitir juicios, resolver conflictos y desarrollar capacidades para la convivencia y saber trabajar en equipo.

En cuanto a los contenidos, se centran en lo que estamos comentando, y se trabaja de forma transversal, por medio de los conceptos matemáticos, la atención a la diversidad.

Fundamento científico del curriculum de Biología y Geología en enseñanza secundaria I y II

Estas dos asignaturas las podemos relacionar fundamentalmente a través de las competencias que se proponen desarrollar que, fundamentalmente, son las que estamos viendo en las materias ya comentadas, como son la utilización de los conocimientos para emitir juicios sobre la responsabilidad social y ética, el saber construir espacios de aprendizaje para el desarrollo de la equidad, los valores, la igualdad de derechos y oportunidades, fundamentalmente de género, la formación ciudadana, los derechos humanos, el futuro sostenible, la responsabilidad social y corporativa, el trabajo en grupo, la atención a la diversidad y la prevención y solución de problemas de convivencia.

Aunque podemos decir que la Materia II, tiene alguna referencia a estos temas en los aprendizajes, los contenidos, la metodología y la bibliografía.

Fundamento científico del curriculum de Física y Química en enseñanza secundaria I y II

En el caso de estas dos materias, los aspectos relacionados con la ETCG no aparecen recogidos solo en las competencias, sino que también aparecen en los resultados de aprendizaje y en los contenidos.

En cuanto a las competencias se recogen las mismas que en el caso de las dos asignaturas anteriores, las reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas para la elaboración de juicios desde los conocimientos, la creación de espacios para el aprendizaje atendiendo de forma especial la equidad, la educación emocional, los valores, la igualdad de derechos y oportunidades de género,

la formación ciudadana, el respecto a los derechos humanos y el futuro sostenible. Así como, de las habilidades necesarias para crear climas de convivencia y en la resolución de conflictos y la capacidad para el trabajo en equipo.

Con respecto a los resultados y las finalidades, se centran básicamente, en la adquisición de habilidades sociales para fomentar la convivencia y la resolución de conflictos vinculados con la enseñanza de la Física y la Química.

Esto se conecta, muy claramente, con los contenidos, ya que tratan temas de Psicología de la Educación, sociología, etc., relacionados con la diversidad educativa y la resolución de problemas desde los conceptos de la Física y la Química, como es la utilización de metodologías específicas para el desarrollo de estas especialidades curriculares.

Fundamento científico del curriculum de Matemáticas en enseñanza secundaria I y II

Con respeto a la primera comentar que solo se recogen en las competencias y entre las que se pretenden desarrollar son las mismas que las materias que acabamos de comentar.

En este caso la asignatura II, además de las competencias, se hacer pequeñas referencias en los resultados, en los contenidos y en la metodología.

Metodología científica y aprendizaje de la Biología y la Geología

Esta materia junto con las dos siguientes tiene unas propuestas muy parecidas en cuanto a las competencias, que en el fondo son los mismos que el de las materias que llevamos comentando. Por lo que en lo que se refiere al resultado de los aprendizajes se centran en el desarrollo de las destrezas por el trabajo en grupo y en atención a la diversidad. Asimismo, en la bibliografía se proponen documentos relacionados con las buenas prácticas.

Metodología científica y aprendizaje de la Física y la Química

En este caso, además de las competencias, que son las mismas que en las del caso anterior, también descubrimos aspectos de la ETCG en los contenidos, en los que se tratan de desarrollar los principios de E/A de la Física y la Química, utilizando campos conceptuales y simulaciones con metodologías didácticas, así como el aprendizaje significativo. También se presentan documentos en la bibliografía relacionados con esta temática.

Metodología científica y aprendizaje de las Matemáticas

Esta es la tercera materia de este grupo que estamos analizando, en cuanto a las competencias son las mismas, los resultados del aprendizaje se centran en la resolución de conflictos y en la

convivencia. En cuanto a los contenidos son similares a la asignatura anterior, pero en este caso centrado en el desarrollo de la didáctica de las Matemáticas.

Procesos educativos y realidad escolar

Esta es una de las tres materias que no pertenecen al ámbito de las matemáticas y las Ciencias Naturales. Aunque en todos los aspectos recoge temáticas que podemos relacionar con la ETCG. Vemos que las competencias que pretende desarrollar son las mismas que todas las materias que ya comentamos. Si presenta diferencias en cuanto a los resultados de aprendizaje ya que, en este caso, además de la convivencia, también entienden que debe alcanzarse finalidades como la atención a la diversidad y la prevención de problemas, básicamente, de aprendizaje.

Los contenidos que se presentan se hacen desde una perspectiva sociológica, relacionada con la cultura, las desigualdades sociales, el conflicto y el control social. La bibliografía que se propone en la materia está muy relacionada con estos contenidos, así se presentan obras relacionadas con la multiculturalidad, la interculturalidad, la igualdad de género, etc.

Psicología y educación del adolescente

Esta es la segunda materia que no es del campo de las ciencias de la naturaleza y las matemáticas. Centrada fundamentalmente en la Psicología, de ahí que las competencias hablan de motivaciones, emociones, atención a la diversidad, problemas de aprendizaje y convivencia.

En esta línea, los contenidos tratan de la motivación, de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, el desarrollo moral y en el conflicto en el aula. La metodología que se utiliza se basa en la presentación y la discusión de casos, la Psicología del adolescente, la diversidad educativa, los conflictos, la orientación, la tutoría, etc.

Innovación docente e investigación

Esta es la última materia que no es del ámbito de las matemáticas o de las ciencias de la naturaleza, que recoge aspectos de la ETCG en todos los indicadores analizados. Si bien con respecto a las competencias son las mismas que el resto de las materias que vimos. En cuanto a los resultados del aprendizaje esta se centra en la diversidad, en la prevención de problemas y en la convivencia.

En cuanto a los contenidos, estos están dirigidos a la innovación y el aprendizaje cooperativo, en especial en el trabajo en equipo. Igualmente, tiene aspectos de tipo metodológico, como es la realización de trabajos en grupo. En cuanto a la bibliografía esta presenta documentos sobre esta temática, en especial al aprendizaje cooperativo.

A modo de conclusión, podemos decir que en la mayoría de las materias que se han analizado, las competencias son compartidas. Son los contenidos puestos en marcha para desarrollar las competencias los establecen las diferencias.

Universidad de Málaga

Educación inclusiva y atención a la diversidad

Esta sería la única asignatura, obligatoria de 6 créditos, que por el nombre podría ajustarse a los conceptos que definen la ETCG, pero también es verdad, que puede responder, en cierto sentido entendemos que esa es su fundamentación, a otros criterios diferentes de otros posicionamientos que pueden coincidir en algún caso con la ETCG, pero que provienen de otras cosmovisiones o mentalidades educativas.

Las competencias que pretende desarrollar van dirigidas a la atención a la diversidad, así como los conocimientos se centran en definir esta y presentar los recursos específicos para su desarrollo.

La metodología para destacar se centra en el estudio de casos. De la bibliografía propuesta se encuentra aquella que trata los temas de la diversidad y la educación inclusivas.

Procesos y contextos educativos

Esta materia obligatoria de 4 créditos trata de desarrollar competencias relacionadas con la educación emocional y en valores; con la atención a la diversidad; con la formación ciudadana y los valores cívicos; con la convivencia; y con la elaboración de proyectos educativos que permitan a los centros ser un referente cultural para la comunidad.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, hay que destacar que pretenden que el alumnado participe en los diferentes aspectos de la formación, búsqueda de la información y en experiencias de aprendizaje compartido.

Los contenidos a destacar son los que se centran en la atención a la diversidad.

Curiosamente de la bibliografía recomendada, solo podemos destacar documentos relacionados con la inclusión y la participación en los centros escolares, sobre la exclusión y sobre la justicia curricular.

Complementos para la formación disciplinar: biología

Materia obligatoria de especialidad de 3 créditos. Curiosamente en esta materia no encontramos las competencias a desarrollar, en este sentido, comentar que no quiere decir que no las tenga, sino que en la documentación analizada no aparecen explicitadas.

Los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar están relacionados con la alfabetización científica del alumnado para comprender el mundo global en el que vivimos, así como comprender, para transmitirlo a su futuro alumnado, los conceptos de biodiversidad y los usos energéticos sostenibles, que les permitan entender el cambio climático y como evitarlo como ciudadano de un

mundo global (posiblemente esta sea una de las pocas propuestas que entendemos específicas de la ETCG).

Los contenidos a valorar son aquellos que van en la línea de los resultados de aprendizaje, la importancia de la biodiversidad y el patrimonio natural, y el cambio climático y sus causas.

En cuanto a la metodología empleada es la que pretende promover la participación en clase.

De la bibliografía que propone, destacaríamos aquellos documentos relacionados con la biodiversidad.

Complementos para la formación disciplinar: de geografía, historia e historia del arte

Asignatura obligatoria de especialidad de 6 créditos. Igual que la anterior no localizamos explícitamente las competencias.

En lo que respeta a los resultados de aprendizaje, solamente indicar que pretenden que el alumnado participe y colabore en las actividades propuestas.

Los contenidos que podemos relacionar con la ETCG son los que se refieren al desarrollo histórico de la educación para la ciudadanía democrática.

La metodología, como no podría ser de otra forma, se centra en la realización de trabajos y/o proyectos y en la participación en las clases.

De la bibliografía que se propone, destacamos los documentos que hacen referencia a la educación para la ciudadanía, la educación en valores y la educación democrática.

Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas

Materia obligatoria de 8 créditos, que como en los casos anteriores no podemos hablar de competencias, pero sí de resultados de aprendizaje, entre los que podemos destacar el conocimiento de los recursos para una práctica docente innovadora e inclusiva desde una perspectiva de género.

Los contenidos, precisamente, que va a desarrollarse desde esta perspectiva de género.

La metodología propone que el alumnado debe participar de una forma activa, reflexiva y crítica en debates y otras actividades.

Ciclo de conferencias: la profesión docente

Materia optativa que tiene asignados 8 créditos. De las competencias que pretenden desarrollarse, destacamos las relacionadas con la convivencia, en especial, con los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

Los contenidos a destacar serían los que se refieren al desarrollo de la inteligencia emocional en la profesión docente.

De la metodología destacaríamos la promoción de la participación en las distintas actividades y en los foros de las sesiones.

Las recomendaciones bibliográficas se centrarían, fundamentalmente, en la inteligencia emocional.

Para cerrar esta titulación, hay que comentar que en esta titulación encontramos una de las pocas formulaciones, que podemos decir, hacen referencia directa a la ETCG, como es la referencia en los resultados de aprendizaje a la ciudadanía global y su relación con la biodiversidad y el cambio climático, que después se implementa en los contenidos y en la bibliografía de la materia Complementos para la formación disciplinar: biología.

Universidad de Murcia

Tendencias actuales en el desarrollo de la biología

De esta primera materia optativa de 4 créditos que comentamos, podemos destacar 2 competencias, la que desarrolla una visión de los desafíos de la biología con una proyección, entre otras, ambiental para entender la aportación de la Biología al bienestar, la salud, el progreso de la sociedad y el medio ambiente.

La segunda, es una de las más señaladas en la mayoría de las materias que estamos analizando, que es la de adquirir las competencias para 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 la construcción de un futuro sostenible.

Los contenidos que podemos destacar son los que se centran en la Antropología Física. La metodología que se proponen llevar a cabo se centra en clases de laboratorio, debates, resolución de problemas, estudio de casos, salidas al campo, todo ello a base de prácticas y proyectos. De la bibliografía destacaríamos la relacionada con el medio ambiente, en general, y su relación con la Educación, en particular.

Didáctica de la geología

Esta materia a diferencia de la anterior es de 5 créditos. Trata de desarrollar una de las competencias de la asignatura anterior, como es la de creación de espacios de aprendizaje, pero también pretende que el alumnado desarrolle actitudes, valores y comportamientos para hacer del centro un referente de participación y cultura en la comunidad.

Los contenidos se centran en aquellos temas que hacen referencia a los valores y comportamientos compatibles con sostenibilidad del planeta, utilizando para ello los contenidos de la Geología, de ahí que también se trate de valorar los diferentes aspectos didácticos que se vienen aplicando para el aprendizaje de la Geología.

La metodología que se pretende aplicar es de tipo participativo y reflexiva. De la bibliografía destacaríamos los libros relacionados con la investigación, la innovación y las buenas prácticas, fundamentalmente, ligadas al estudio de esta materia curricular.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en el ámbito de la enseñanza de la biología y la geología

Materia de 4 créditos que pretende que el alumnado desarrolle capacidades para el trabajo en equipo como miembro responsable de un colectivo. Así como también, la de crear espacios de aprendizaje.

En cuanto a los contenidos que se proponen, destacar aquellos que tratan de que el alumnado conozca los elementos que componen los proyectos y los informes de investigación, en especial la comunicación de los resultados. La metodología, se centra en las actividades prácticas, analizando proyectos de investigación e innovación e incluso de revistas de investigación educativa.

De la bibliografía propuesta, podemos destacar los materiales relacionados con el desarrollo sostenible y los proyectos de ciencias.

Planificación educativa en dibujo, educación artística e imagen

En esta materia de 5 créditos, se pretenden desarrollar capacidades relacionadas con la atención a la diversidad, con la adquisición de destrezas y habilidades sociales para la convivencia que les permita abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos. Así como la capacidad para convertir el centro en un referente de participación y cultura.

En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, se trata de que el alumnado sea capaz, al final del curso, de utilizar metodologías activas para la docencia artística y diseñar actividades teniendo en cuenta la diversidad, por medio de las actividades artísticas.

Los contenidos a destacar son los relacionados precisamente con la atención a la diversidad. La metodología que pretenden utilizar es activa y de trabajo cooperativo.

Ética y filosofía política

Materia de 4 créditos, que pretende desarrollar las competencias para el trabajo en equipo como responsable de un colectivo y las competencias para la creación de espacios de aprendizaje, que ya comentamos.

Los resultados de aprendizaje que se proponen tratan de que el alumnado comprenda la aplicación de los conocimientos filosóficos a la vida cotidiana y relacionarlos, entre otros aspectos, con el medioambiente y la salud.

Los contenidos que se tratan de impartir tienen que ver con la ética y la Filosofía Política y su actualización científica, sobre todo con respecto a la Filosofía Política.

La metodología que se utiliza se basa en proyectos, estudios de casos y exposición y discusión de trabajos.

En la bibliografía podemos destacar documentos relacionados con la ciudadanía, en especial, la ciudadanía del mundo, la ética y la relación entre el valor de los animales y la dignidad humana.

El francés en la enseñanza secundaria y escuelas oficiales de idiomas

Asignatura de 5 créditos, que pretende desarrollar las competencias para el dominio de destrezas y habilidades sociales para la convivencia, que les permitan abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, está el de poder interpretar la representación lingüística y cultural de la lengua Francesa, así como enjuiciar críticamente su componente sociocultural en el contexto de la enseñanza.

Los contenidos que se quieren transmitir se centran en el concepto de competencia comunicativa intercultural y en la dimensión afectiva del francés. Para ello, la metodología a destacar sería la que hace referencia al análisis de trabajos y debates, entre otras. DE la bibliografía destacaríamos la obra sobre el portafolio Europeo de las Lenguas.

Desarrollos teórico-prácticos en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera

Materia de 4 créditos, que trata de desarrollar casi todas las competencias que venimos comentando, como son las de la atención a la diversidad, a la de diseño de espacios de aprendizaje, a la de la convivencia y a la de hacer del centro un referente de participación y cultura.

Entre los resultados de aprendizaje, podemos decir que se trata de que el alumnado alcance a entender el proceso de E/A de las lenguas extranjeras, desde una perspectiva ecológica. Así como la de interpretar de forma crítica las investigaciones y trabajos sobre los diversos contenidos de la asignatura, además de saber evaluar críticamente los currículos oficiales de la enseñanza del inglés.

En cuanto a los contenidos, destacaríamos las referencias a la diversidad, en cuanto que analiza las diferencias individuales del aprendizaje del inglés.

De la metodología destacamos la elaboración y presentación de informes, que implican la resolución de problemas, el estudio de casos y la exposición de trabajos. De la bibliografía destacaríamos la relacionada con la Psicología y la Pedagogía, en su relación con el aprendizaje del inglés.

Desarrollos teórico-prácticos en el aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera

Asignatura de 5 créditos, que pretende que el alumnado adquiera las competencias que estamos comentando, concretamente las relacionadas con la atención a la diversidad, la creación de espacios de aprendizaje, la convivencia en el aula y la de hacer del centro un referente de participación y cultura.

En general, los contenidos son muy similares a los comentados con respecto de la lengua inglesa, podemos decir, que la diferencia está en la lengua a aprender o dominar. Lo mismo podemos comentar de la metodología e, incluso de la bibliografía, solo que, en este caso, está relacionada, como no podría ser de otro modo, con el francés.

Programación, secuencias didácticas y materiales para el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera

Materia de 4 créditos, que trata de desarrollar las competencias para la atención a la diversidad, la creación de espacios de aprendizaje, la convivencia y la de hacer del centro un referente de participación y cultura. Además, también pretende desarrollar competencias para la colaboración futura con otros docentes y profesionales del centro.

De los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, destacaríamos entender el proceso de E/A desde una perspectiva ecológica, analizar críticamente los trabajos de investigación, de los currículos oficiales de la enseñanza del inglés, y los materiales didácticos que se están utilizando para el aprendizaje de esta lengua.

Los contenidos tratan de dar respuesta tanto a las competencias como a los resultados de aprendizaje que se proponen alcanzar, y que son muy similares a las materias sobre inglés y francés comentadas anteriormente.

De la metodología, destacaríamos, las actividades que tienen como fin la resolución de problemas, el estudio de casos, a través de la elaboración de proyectos, exposiciones, debates, etc., exactamente igual que las materias que acabamos de comentar sobre el aprendizaje del francés y del inglés. De la bibliografía, en este caso, estaría el documento referido al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

Programación, secuencias didácticas y materiales para el aprendizaje y enseñanza del francés como lengua extranjera

Asignatura de 5 créditos, que trata de desarrollar competencias relacionadas con la atención a la diversidad, con la colaboración con otros docentes y profesionales del centro en el que están, la creación de espacios de aprendizaje, con la convivencia y con la de hacer del centro un lugar de referencia de participación y cultura.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, se trata de entender los procesos de E/A desde una perspectiva ecológica, de que sean capaces de interpretar de forma crítica los trabajos de investigación básica, los currículos oficiales del estudio de las lenguas y los materiales didácticos que se están utilizando en el estudio del francés. Como podemos comprobar son exactamente los mismos que todas las materias referentes al estudio de una lengua extranjera que estamos analizando.

Los contenidos se centran, en este caso, fundamentalmente, en los recursos didácticos, tanto desde el punto de vista práctico como teórico. En el fondo, tampoco se diferencia mucho de la anterior, a no ser por el idioma a utilizar.

De la metodología, podemos decir lo mismo, debates, resolución de problemas, estudio de casos, etc. Por lo que se refiere a la bibliografía, citaríamos los documentos sobre la didáctica de la lengua francesa.

Como conclusión sobre estas materias que tratan sobre la E/A de una lengua extranjera, Francés e Inglés, comentar que puede que fueran elaboradas todas de forma conjunta por el profesorado del área de didáctica de las lenguas extranjeras.

Evaluación, recursos y de la clase de inglés como lengua extranjera

Optativa de 5 créditos, que pretende desarrollar las competencias que venimos comentando en este bloque sobre la enseñanza de una lengua extranjera, la atención a la diversidad, la colaboración entre docentes y otros profesionales del centro, la creación de espacios de aprendizaje, la convivencia y hacer del centro un lugar de referencia de participación y cultura.

Lo mismo podemos decir de los resultados de aprendizaje, que el proceso de E/A debe entenderse desde una perspectiva ecológica, saber interpretar críticamente la investigación básica de la materia y los currículos oficiales de la asignatura de inglés.

En este caso, los contenidos se centran más en la gestión del aula, de ahí que toque temas más relacionados con la diversidad lingüística y sociocultural, y a la gestión de las conductas disruptivas y la disciplina en el aula.

La metodología sigue la misma línea que las anteriores, resolución de problemas, estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, exposiciones, debates, etc. La bibliografía que se propone va en la línea de los contenidos que acabamos de comentar.

Evaluación, recursos y de la clase de francés como lengua extranjera

Asignatura de 5 créditos, que pretende desarrollar las competencias ya comentadas, quizá el matiz diferencial, es que en este caso se introduce también la de aplicar un sistema de actividades para programas bilingües y no bilingües en la enseñanza de las lenguas.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, podemos decir que con algún matiz se centra en los mismos que el resto de materias de este grupo, lo de entender el proceso de E/A desde una perspectiva ecológica y ser crítico con respeto a los trabajos de investigación, así como saber gestionar la clase.

En este caso, los contenidos se centran en aspectos relacionados con la evaluación, la gestión de las clases, la convivencia en el centro y la adaptación a la diversidad.

La metodología no difiere mucho de la anterior, aunque no parece tan extensa, pero si habla de resolución de problemas, de estudio de casos, debates y exposiciones.

En este caso la bibliografía que se recomienda y que podríamos relacionar con la ETCG, son los documentos sobre gestión del aula, atención a la diversidad, la resolución de conflictos, entre otros documentos ya más específicos de la materia como el Portafolio Europeo de las Lenguas (en francés).

Estrategias para la elaboración de materiales educativos de lengua castellana y literatura en educación secundaria

Optativa de 4 créditos, que se propone desarrollar las 4 competencias que estamos citando, la atención a la diversidad, la creación de espacios educativos, la convivencia y la de hacer del centro un referente de participación y cultura para la comunidad.

Los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir están relacionados con la evaluación de los procesos formativos del alumnado, como agente social de su aprendizaje en el contexto democrático e intercultural de la sociedad actual.

Los contenidos a transmitir se centran en la atención a la diversidad y la promoción de la transversalidad interdisciplinar e intercultural, así como la formación para la realización de trabajos cooperativos, los debates, las exposiciones, etc., utilizando como instrumento los conocimientos y contenidos de lengua y literatura castellana.

En cuanto a la metodología esta trata de orientar el aprendizaje por proyectos.

Didáctica de la música en educación secundaria

Materia de 5 créditos, las competencias que pretende sean adquiridas por el alumnado en este caso presentan alguna variación con respecto a las anteriores, seguimos hablando de la atención

a la diversidad, a la creación de espacios de aprendizaje y la de hacer del centro un referente de participación y cultura en la comunidad. Además, que sería la diferencia con la mayoría de las asignaturas anteriores, es la de adquirir las competencias para desenvolverse como profesional, gestionando grupos, reflexionando sobre su práctica como ejercicio básico profesional y trabajar en equipo como miembro responsable de un colectivo.

Los resultados de aprendizaje están dirigidos a conocer y aplicar las estrategias para promover la educación en valores y el desarrollo de destrezas y habilidades sociales a través de la música.

Los contenidos están ligados a estos resultados, y tratan de que conozcan los recursos didácticos para la enseñanza y la intervención en el aula.

La metodología, como la materia anterior, trata de orientar el aprendizaje por medio de proyectos.

Desarrollo curricular en la formación profesional específica: sanidad.

Asignatura de 5 créditos. Es esta se pretenden desarrollar casi todas las competencias que se comentan en las materias anteriores. Así hablamos de la atención a la diversidad; la creación de espacios de aprendizaje; la convivencia; y la de hacer del centro un referente de participación y cultural para la comunidad. Además, desarrollar otras ya comentadas, como aprender a gestionar grupos de alumnos, reflexionando sobre la práctica profesional y trabajar en equipo como responsable de un colectivo; así como, el de aprender a colaborar con otros docentes y profesionales del centro. Pero, introduce una nueva competencia relacionada con el compromiso ético consigo mismo en relación con la profesión, basado en una educación de calidad y para ser modelo de actuación.

En cuanto a los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, se centran, fundamentalmente, en la presentación de los recursos didácticos y educativos para el desarrollo de la materia curricular como futuros profesionales, todo ello a través de los conocimientos y contenidos del ámbito sanitario.

En esta línea, los contenidos se incardinan a lograr esas competencias y resultados de aprendizaje que comentamos. Estos hacen referencia a los currículos, a desarrollar como se programan los módulos, la elaboración de unidades didácticas y de trabajo, la evaluación, etc.

En cuanto a la metodología que se dice utilizar, trata de que el alumnado se integre y participe en los procesos de E/A, así como, actividades prácticas, la exposición de los trabajos que realicen, entre otras.

De la bibliografía que se recomienda, sería de destacar los documentos que se refieren a las programaciones didácticas, por tanto, muy en consonancia con los que se propone desarrollar esta asignatura.

Innovación docente en la formación profesional específica: sanidad

Materia de 5 créditos, curiosamente en este caso recoge 2 competencias de las que venimos comentando, la de la atención a la diversidad y la de creación de espacios de aprendizaje, pero

trata de desarrollar dos nuevas, la primera hace referencia a aquellas competencias que faciliten la autonomía, la confianza y la innovación personales, así como el de aprender por sí mismo y con otros. La segunda a desarrollar propuestas innovadoras de enseñanza.

Las propuestas de resultados de aprendizaje que se realizan van, fundamentalmente, ligados a las dos últimas competencias que citamos, referidos, por tanto, a la actuación profesional a la hora de elaborar programas y unidades didácticas, a través de la investigación y la innovación, teniendo en cuenta los indicadores de calidad sobre el desempeño de la docencia.

Los contenidos a destacar, como no podría ser de otra forma, hacen referencia a la innovación docente, los ecosistemas de aprendizaje, a la cooperación, a la educación disruptiva, a la evaluación, etc.

En cuanto a la metodología, comenta que se trata de fomentar la participación del alumnado a través de la búsqueda de la información y su exposición en el aula.

La bibliografía que se recomienda recoge documentos relacionados con la innovación, el aprendizaje basado en problemas y su relación con la innovación y el uso de simuladores.

Orientación educativa y acción tutorial

Optativa de tres créditos, de la que solamente podemos relacionar una competencia, concretamente la de la creación de espacios de aprendizaje.

Por el contrario, en los resultados de aprendizaje se recogen una serie de aspectos, que como ya comentamos, otras materias los ponen como competencias. Como son la de relacionar los diferentes ámbitos de las intervenciones pedagógicas para la atención a la diversidad; la creación de un clima en el aula que favorezca el trabajo escolar; y el desarrollo de la educación ciudadana y en valores.

Los contenidos que se explicitan se refieren a la acción y a la atención tutorial. De la metodología que utilizan destacaríamos el trabajo cooperativo.

De la bibliografía, los documentos que se relacionan con lo anterior estarían los referidos a la atención a la diversidad y a la convivencia.

Profesionalización docente, ciudadanía, familia y educación.

Materia de 3 créditos, que podríamos entender como específica por el término ciudadanía, pero que no desarrollar todos los ámbitos de la ETCG. Podemos destacar dos competencias, la de creación de espacios para el aprendizaje y la de la formación de una ciudadanía democrática basada en los derechos humanos y en la adquisición de competencias sociales y cívicas.

Los resultados de aprendizaje que propone son los de elaborar y desarrollar intervenciones pedagógicas a partir de la educación en valores y la educación para la ciudadanía.

Para ello los contenidos a transmitir se centran en la educación en valores, la educación para la ciudadanía y las estrategias para la colaboración de los centros con las familias.

La bibliografía recomendada se centra, fundamentalmente, en la educación en valores, para la ciudadanía, la convivencia y la cooperación entre familias y centros.

Sociedad, familia y educación

Asignatura de tres créditos, que entre las competencias que trata de promover se encuentra la atención a la diversidad; la convivencia; la creación de espacios para el aprendizaje; y las relacionadas con las necesidades de que las tutorías y la orientación del alumnado se haga de forma colaborativa y coordinada.

En este caso, de los resultados de aprendizaje resaltamos que el alumnado conozca y comprenda el origen y la construcción de las desigualdades de género.

En el desarrollo de los contenidos, se tocan temas que tratan de establecer las diferencias entre seco, género y cultura en el proceso de aprendizaje y su implicación en la formación y en la sociedad, la desigualdad de oportunidades, la psicodiversidad en el aula y la socialización (construcción social de roles, valores y normas).

De la metodología, hablaríamos de trabajo en grupos reducidos.

En cuanto a la bibliografía, destacaríamos los documentos relacionados con la educación y las diferencias de sexo y género.

Implicación de los padres en la educación de sus hijos

Materia de 3 créditos, en la que destacamos las competencias relacionadas con la creación de espacios de aprendizaje, la convivencia y la de desarrollar centros de referencia en participación y cultura para la comunidad. Además introduce una nueva que se refiere a la relación de la educación con el medio, comprendiendo la función educadora de la familia y la sociedad.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, en este caso, destacaríamos que el alumnado valores el trabajo cooperativo y corresponsable para la mejora del clima en el aula y en el centro.

Los contenidos se centran en la educación familiar, entendiendo a la familia como una institución educadora, los modelos, los valores, los conflictos emocionales que se producen en su seno.

Evaluación e intervención pedagógica

Optativa de tres créditos, que propone desarrollar las capacidades relacionadas con la atención a la diversidad y la creación de espacios para el aprendizaje. Además, también propone el desarrollo

de competencias para el trabajo en equipo, sobre todo en las funciones de tutoría y orientación, que deberían ser colaborativas y coordinadas.

De los contenidos, destacaríamos las orientaciones para el alumnado con problemas de conducta y emocionales.

De la metodología el aprendizaje orientado a proyectos.

De la bibliografía las obras relacionadas con el diagnóstico pedagógico y la educación en valores.

Programas y medidas de atención educativa a la diversidad

Esta materia de 4 créditos es la última que analizamos, que por su denominación también la podríamos entender como específica para la ETCG, pero por la propuesta que hace en el programa no consideramos adscribirla a esta cosmovisión educativa.

Las competencias que pretende desarrollar están relacionadas con las que presentan las materias que comentamos de este master, como son la atención a la diversidad, en este caso, especifica también con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales y a la comprensión de las desigualdades educativas. La creación de espacios de aprendizaje. Y la gestión de grupos de alumnos/as, la reflexión sobre la práctica y el trabajo en equipo, más concretamente en las funciones de tutoría y orientación que deberían realizarse de manera coordinada y colaborativa.

Los resultados de aprendizaje que se proponen hacen referencia a la atención a la diversidad, concretamente con el origen y evolución de esta y como se debe atender en el aula y en el centro. Así como, la participación del profesorado en estos programas: su diseño y su innovación.

Los contenidos van en la línea de las propuestas de los resultados de aprendizaje, sobre los programas y modelos para la atención a la diversidad y su adaptación al caso concreto.

En cuanto a la bibliografía esta está en su mayoría dedicada a la diversidad del alumnado.

C**omo conclusión del análisis de esta titulación, hay que comentar que la mayor coincidencia entre las asignaturas, como ya apuntamos, se encuentra en las competencias a desarrollar. Así de las 22 materias analizadas, en 20 se habla de la competencia relacionada con la creación de espacios específicos de aprendizaje, prestando especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y la construcción de un futuro sustentable.**

Otra de las competencias más señaladas en estas materias es la que hace referencia a la atención a la diversidad, que aparece señalada en 15 programas. En este caso, se puede referir en general a los retos que se presentan a los centros; o al desarrollo de metodologías e intervenciones que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado o a ambas al mismo tiempo.

A continuación, en 12 de los programas que analizamos aparece la competencia relacionada con las habilidades y destrezas para fomentar la convivencia, abordar los problemas de disciplina y la resolución de conflictos.

También, con este mismo número de programas, está la de saber diseñar actividades formales y no formales para hacer de los centros un referente de participación y cultura para la comunidad en la que está ubicado.

Igualmente, en 12 caos, pero con distintas formulaciones, están las ligadas al trabajo en equipo por parte del profesorado. En unos casos, aparece como la necesidad de trabajar en equipo como miembro responsable de un colectivo (en este caso suele ir acompañada con la gestión del alumnado y la reflexión sobre la práctica como ejercicio profesional); en otras, la necesidad de trabajar de forma colaborativa con otros docentes y profesionales del centro; y, en otras, a través del desarrollo de las funciones de tutoría y orientación debe realizarse de forma colaborativa y coordinada. En algún caso aparecen las tres formulaciones, en otros dos y en otros una de ellas.

El resto de las competencias que podemos relacionar con la EDCG, no pasan en ningún caso de proponerse en 2 programas, aunque la mayoría se reduce a uno. Son la visión abierta; el compromiso ético profesional; la autonomía, la confianza y la iniciativa personal; las propuestas innovadoras; la formación de la ciudadanía democrática; y la relación educación medio y la función educativa de la familia y la comunidad.

El otro indicador, que también presenta coincidencias, aunque no tanto como las competencias, es la metodología, fundamentalmente, en cuanto hablan de aplicar una metodología basada en el trabajo en equipo, cooperativo o colaborativo, así como una metodología activa y participativa, en la que se emplearía la exposición, la discusión y el aprendizaje por proyectos.

En el resto de los indicadores, como son los resultados de aprendizaje, los contenidos y la bibliografía las coincidencias son más pequeñas.

También habría que matizar, que varios casos competencias y resultados de aprendizaje se solapan, apareciendo la misma referencia en diferente apartado en de diferentes programas.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Orientación educativa, familia, escuela y comunidad

En esta materia obligatoria, la conexión la hacemos en función del concepto comunidad y entre las competencias que quiere desarrollar está que el alumnado adquiera las capacidades y destrezas para fomentar las relaciones y la colaboración entre los centros educativos, la familia y la comunidad.

Lo que se traduce en que los resultados de aprendizaje a conseguir se centren en el conocimiento de los programas, guías y buenas prácticas para esta relación y colaboración. Los contenidos a

transmitir se ligan a esta relación y la bibliografía responde a dichos contenidos y en algún caso, también a las competencias emocionales.

Orientación en igualdad

En esta asignatura obligatoria, el término de conexión es la igualdad. Las competencias a las que hace referencia son la de la construcción de la identidad, tanto personal como social, y a la habilidad para localizar recursos y buenas prácticas socioeducativas que permitan el desarrollo integral de la persona.

Los contenidos están relacionados, fundamentalmente, con la igualdad de género, tanto analizando las situaciones de discriminación como de desigualdad y, de manera especial, las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La bibliografía que se recomienda está mayoritariamente centrada en estas cuestiones de género.

Asesoramiento psicopedagógico para la educación inclusiva y la atención a la diversidad

Esta es una materia optativa que se puede conectar a través de los conceptos inclusión y diversidad.

En esta línea, una de las competencias que podemos destacar, que van dirigidas a conocer los planteamientos ideológicos de la inclusión y la exclusión socioeducativas y en favorecer el desarrollo de la Educación Inclusiva.

En cuanto a los resultados educativos que se pretenden lograr, están en la línea de las competencias reflexivas sobre esos supuestos ideológicos, desde el punto de vista de la inclusión. De ahí que se proponga el estudio y análisis de los programas sociocomunitarios de prevención que favorezcan la educación inclusiva.

Como no podría ser de otra forma, en los contenidos que se tratan están el apoyo y las barreras a la educación inclusiva, con especial atención a las políticas y prácticas excluyentes, la atención a la diversidad y a la igualdad en la diversidad.

La escuela inclusiva: acción docente, diversidad y desigualdad

Asignatura obligatoria de especialidad, que se conecta en todos sus términos con la ETCG. Entre las competencias podemos señalar las que se centran en el saber convivir en la diferencia, en el respeto a la diversidad y en la detención de la desigualdad en el centro y en la igual de oportunidades respecto a las diferencias.

Esto se traduce en una propuesta de resultados de aprendizaje en los que se pretende que se identifique, desde el respeto a la diversidad, las situaciones de desigualdad sin caer en posturas asimilacioncistas.

Los contenidos que se pretenden impartir están en perfecta conexión con lo anterior, al tratar los temas de la diversidad como realidad inherente a las sociedades humanas, lo que implica tratar la diversidad y la desigualdad. Así como, conocimientos sobre la escuela inclusiva, desde un proyecto ético de escuela y comunidad.

La bibliografía que se recomienda está relacionada con el tema de la diversidad.

Sistema escolar, familia y derechos humanos en una sociedad en cambio

Esta es la segunda asignatura obligatoria de especialidad que podemos conectarla con la cosmovisión a través del título, fundamentalmente, por los términos Derechos Humanos y sociedad en cambio.

La competencia, en función de la denominación, se centra en las conductas, los comportamientos y la problemática de los Derechos Humanos y reflexionar sobre la conexión de estos con los diferentes contextos y entornos.

Los contenidos se centran en conocer los conceptos de estos diferentes contornos o contextos y su relación con los Derechos Humanos. La bibliografía que podríamos destacar es la relacionada con la convivencia en el entorno familiar.

Ciencias de la tierra en la enseñanza secundaria

Esta materia optativa la podemos relacionar por el término ciencias de la tierra. En este caso, en el programa no descubrimos ninguna competencia que podamos relacionar con la ETCG. Pero si en cuanto a los resultados de aprendizaje en el que se tratan de comprender como las Ciencias de la Tierra pueden ayudar a comprender los problemas socioambientales y la sostenibilidad. Así como aprender a poner en práctica metodologías activas para la interpretación de los fenómenos naturales. Curiosamente en el programa no encontramos este tipo de metodología.

En cuanto a los contenidos se centran en el desarrollo de los conceptos relacionados con la sostenibilidad y la educación para la sostenibilidad, utilizando como ejemplo los ecosistemas del País Vasco. En la bibliografía recomendada aparecen documentos relacionados con estos temas.

Desarrollo de la educación inclusiva en la acción profesional del orientador/a

Esta materia obligatoria tiene como competencias a desarrollar las relacionadas con la educación inclusiva, de ahí que los contenidos se vean en los conceptos de la escuela inclusiva, sus principios y su práctica, así como con la ciudadanía.

En cuanto a la bibliografía esta está referida, fundamentalmente, a la educación inclusiva, tanto con referencia a la escuela como al derecho a este tipo de educación.

Orientación sociopersonal: estrategias educativas para el aprendizaje de competencias emocionales, sociales y éticas

Esta asignatura obligatoria, trata de desarrollar competencias emocionales, sociales y éticas, así como las relacionadas con la colaboración entre los diferentes agentes educativos.

Los contenidos se centran en el desarrollo de los conceptos relacionados con las competencias sociopersonales de los educadores. La bibliografía que se propone está relacionada con la ciudadanía intercultural; sobre competencias, emociones y valores; la convivencia y la resolución de conflictos.

Contextos educativos

Materia obligatoria de especialidad, en la que se pretende desarrollar la capacidad de comunicación, para tratar sobre el aprendizaje, el pensamiento y la participación en debates.

Los resultados de aprendizaje que se proponen van sobre los conocimientos y aplicaciones prácticas para la mejora de la convivencia en el aula, la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

En cuanto a los contenidos se centran en los contextos internacional, nacional y autonómico, y en los conceptos relacionados con las metodologías de trabajo colaborativo. De la bibliografía recomendada, podemos destacar la que se refiere a las prácticas educativas en diferentes entornos y en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Psicología de educación secundaria

Esta es la segunda materia obligatoria de especialidad, comentar que las competencias están ligadas a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y a los diferentes contextos en los que se producen.

Los contenidos, por tanto, se centran en analizar los factores interpersonales, entre los que se estudia la motivación, la interacción profesorado/alumnado y la interacción entre iguales.

Curiosamente, aunque tiene relación, la bibliografía que destacarías sería la que trata la autoestima y la educación en valores.

Innovación educativa y gestión del cambio

Las competencias que podemos destacar se refieren a la adquisición de actividades proactivas hacia los derechos humanos, el ejercicio docente y el aprendizaje a lo largo de la vida, así como el análisis de buenas prácticas.

Los resultados de aprendizaje que se pretenden lograr están conectados con aquellas prácticas o experiencias que desarrollan la educación por competencias.

Los contenidos más relacionados con la ETCG serían el estudio de las fases de la innovación. De ahí que la bibliografía recomendada se centre en el cambio.

Intervención con profesionales en equipos docentes y otros servicios

Las competencias que destacamos en este caso son las que están ligadas al desarrollo de hábitos y destrezas profesionales relacionadas con la diversidad, la inclusión, así como de los procesos de inclusión y exclusión educativas.

Los resultados de aprendizaje, por tanto, tratan de que se conozcan los diferentes contextos educativos en los que se puede dar respuesta a la diversidad, así como el conocimiento básico del trabajo en grupo para la orientación educativa y la inclusión.

Entre los contenidos a impartir están los conocimientos necesarios para la interacción en red, en especial, para la colaboración a través de ella. En este sentido, la bibliografía se podría destacar la relacionada con el trabajo en equipo para el profesorado.

Orientación para la formación docente

Las competencias para destacar serían las relacionadas con la participación en equipos de trabajo. En este sentido, los contenidos que se presentan se centran en la cultura colaborativa y la bibliografía en la práctica de la orientación y la tutoría. En este caso, no parece que haya, según el programa mucha coherencia entre estos tres indicadores, competencias, contenidos y bibliografía.

Enseñanza de las matemáticas en secundaria en distintos sistemas educativos europeos

Materia optativa de varias especialidades, que trata de desarrollar competencias para el análisis de los Sistemas Educativos Europeos a partir de los informes internacionales.

Los resultados de aprendizaje a destacar van ligados al conocimiento de la función docente, en especial a los requisitos para ser profesor en los diferentes Sistemas Educativos Europeos.

Entre los contenidos que se relacionan con las competencias y los resultados de aprendizaje está la enseñanza y la formación en Matemáticas en Secundaria en Europa analizando, entre otros, los informes PISA.

Innovación matemática

En este caso la competencia estaría ligada al desarrollo de habilidades y destrezas para el análisis de las buenas prácticas.

Los contenidos que podemos deducir que van dirigidos a esta competencia son los relacionados con la elaboración de unidades didácticas innovadoras para la adquisición de la competencia matemática en el futuro alumnado. La bibliografía recoge documentos que relaciona las Matemáticas con las buenas prácticas.

Filosofía en el aula

Las competencias se centran, fundamentalmente, en entender la Filosofía como herramienta para el aprendizaje autónomo y creativo.

Entre los conocimientos que se trata que el alumnado alcance las competencias comentadas, podemos destacar los que tocan la dimensión social de la Filosofía y, de forma especial, la formación democrática y ciudadana crítica. Todo ello por medio del aprendizaje de la elaboración de unidades didácticas para el aprendizaje de la Filosofía.

Entre la bibliografía, podemos destacar las obras relacionadas con la educación en valores, la ética y la relación de los valores con el desarrollo humano.

Innovación en ciencias sociales, geografía e historia

Trata de desarrollar las competencias relacionadas con el diseño de proyectos de investigación e innovación en el campo de las Ciencias Sociales y, en especial, en la Geografía y la Historia. Lo que destacaríamos de la bibliografía recomendada son los documentos que tratan de relacionar este campo curricular con el Reto Europeo y la globalización.

Innovación en filosofía

Al igual que la anterior las competencias que podemos destacar son las relacionadas con la investigación y la innovación, pero en este caso referidas a la docencia de la Filosofía.

Los resultados del aprendizaje que pretenden lograr son que el alumnado sea capaz de convertir el centro en un espacio de participación y cultura. Además de que sean capaces de desarrollar las funciones de tutoría y orientación de forma colaborativa y coordinada.

De la bibliografía destacamos los documentos relacionados con el reto Europeo y la globalización.

La educación física en diferentes contextos y situaciones propias del sistema educativo

En esta materia las competencias que destacamos son las que se refieren a la capacidad del alumnado a la hora de aplicar los procesos y recursos para la prevención de problemas escolares

y dar respuesta a demandas como la coeducación, la interculturalidad, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, los hábitos de vida saludable, etc.

Como resultados de aprendizaje que se pretenden lograr está que el alumnado sea capaz de elaborar proyectos adaptados a la diversidad de los alumnos y alumnas.

En cuanto al contenido que más nos puede interesar para este análisis, están los relacionados con la coeducación y la interculturalidad, utilizando los conocimientos y los procesos de la Educación Física como materia curricular. En cuanto a la bibliografía se encuentran documentos relacionados con la inteligencia emocional, la coeducación, la diversidad y las actitudes y valores, todos ellos relacionados con la Educación Física.

Lenguas en contacto

Las competencias que entendemos se relacionan con el objetivo de este estudio son aquellas que tratan de que el alumnado sea capaz de reflexionar sobre la diversidad sociolingüística del multilingüismo y el multiculturalismo, teniendo como ejemplo de estudio el caso Vasco.

Por tanto, los resultados de aprendizaje se centran en el desarrollo de la reflexión crítica sobre la diversidad lingüística y cultural, de forma especial, a través del análisis de la escuela vasca, así como del análisis de las comunidades bilingües o multilingües. La bibliografía, como no podría ser de otra forma, se centra en el bilingüismo.

Variación lingüística y variedades de la lengua

Esta es la última materia de este master que analizamos, las competencias se dirigen hacia la reflexión sobre la diversidad lingüística, el multilingüismo y el multiculturalismo. Lo que se traduce que busquen unos resultados de aprendizaje relacionados con el diseño de proyectos integrados de lenguas e contextos concretos que garanticen la variabilidad lingüística y la diversidad de géneros textuales.

Los contenidos con los que se pretenden alcanzar estos aprendizajes y competencias se centran en el estudio de la variabilidad en las lenguas y la variación lingüística, teniendo muy en cuenta las variables sociales.

Dentro de la bibliografía se podrían destacar los documentos sobre sociolingüística.

Universidad Pública de Navarra

Proyecto curricular y atención a la diversidad

Materia de 2 créditos, que por la denominación podríamos entender como específica. En ella podemos destacar las competencias relacionadas con la resolución de problemas en entornos nuevos

y contextos multidisciplinares; con la convivencia, abordando problemas y resolviendo conflictos; y con la atención a la diversidad.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, destacar aquellas propuestas que tratan de adecuar los aspectos curriculares en función de la diversidad del alumnado, desde los principios de normalización, inclusión y equidad.

Entre los contenidos que se propone, para lograr los resultados de aprendizaje y las competencias citadas, están los que tratan de definir currículo y atención a la diversidad y la relación que se puede establecer entre ambos.

De la metodología propuesta, podemos hablar de las dinámicas de relación y reflexión, Role-playing, y actividades dirigidas a la participación activa del estudiantado.

Función educadora de la familia y la comunidad

Esta materia de 2 créditos, la podemos entender como específica, en función del término comunidad. También decir, que es la única que relacionamos solo con tres indicadores, 4 si incluimos la denominación.

De las competencias que pretende desarrollar, podemos destacar las relacionadas con la resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos y en contextos multidisciplinares; con la emisión de juicios y reflexiones sobre las responsabilidades éticas y sociales vinculadas al quehacer profesional; y con la comprensión de la función educadora de la familia y la comunidad, en especial, al respeto de los derechos y libertades, en igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación.

De los conocimientos, destacar los que hacen mención al derecho y la libertad de enseñanza y la participación de la familia en la educación escolar.

De la bibliografía recomendada, resaltar los documentos que hacen mención a la familia como institución educadora, entre otros, respeto de la ciudadanía y desde la perspectiva de género.

Desarrollo de la competencia social, emocional y moral

Esta es la tercera materia que entendemos específica, en este caso es de 2,5 créditos. En ella se pretende desarrollar competencias relacionadas con la emisión de juicios y reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas del ejercicio profesional; con los procesos cognitivos, comunicativos y socioemocionales; con las que permitan conocer e identificar las patologías afectivo-sociales; con la mediación escolar y familiar; con la educación emocional; y con la convivencia. En este caso, alguna de ellas más que entenderlas como desarrollo de competencias, podrían entenderse, también, como resultados o finalidades de aprendizaje.

En referencia a los contenidos que pretende promover, hablaríamos de la educación para la convivencia, las emociones, la resolución de conflictos y la mediación, la educación para la ciudadanía.

Destacando la implantación y evaluación de programas de educación socio-afectiva y para la convivencia.

De la metodología, destacaríamos el trabajo en grupo.

En cuanto a la documentación bibliográfica que podemos citar, sería aquella que trata, fundamentalmente, sobre la educación emocional, sobre el diseño y programas en este ámbito y su relación con otros como el moral y la salud. También habría que mencionar la documentación relativa a la gestión de conflictos, a la mediación y sus estrategias para la convivencia, a la educación democrática y a la educación intercultural.

Relación sociedad centro educativo

Materia de 2 créditos, que pretende desarrollar las siguientes competencias que relacionamos con la resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos y en contextos multidisciplinares; con los juicios y reflexiones sobre la responsabilidad social y ética vinculada a la labor profesional; con la comprensión de la función educadora de la comunidad, en especial, con el respeto de los derechos y libertades, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, en la igualdad de trato y no discriminación; y en la atención a la diversidad y la convivencia.

Los contenidos a destacar son los relacionados con el civismo y el aprendizaje- servicio como metodología.

De entre la metodología pretende que esta sea activa y participativa

En cuanto a la bibliografía, comentar los documentos relacionados con la educación cívica, la educación para la ciudadanía y la cooperación social.

Evaluación en la educación MUP

Por último, hablamos de esta materia de 1 crédito ECTS. De las competencias que pretende desarrollar destacamos, como referentes a la ETCG, las relacionadas con los juicios y reflexiones sobre las responsabilidades éticas y sociales del desempeño profesional; y sobre la construcción de la ciudadanía europea.

De los resultados de aprendizaje se centran, fundamentalmente, en la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas con la "cultura de la evaluación" a través de las finalidades establecidas en los organismos internacionales, básicamente europeos, que les permitan mejorar tanto los centros como las intervenciones educativas y pedagógicas, para una mejora del rendimiento del alumnado.

De los contenidos mencionar los que tratan de la equidad y la excelencia, del rendimiento según el sexo y todo, como ya citamos en las finalidades o resultados de aprendizaje, a través de diferentes informes internacionales como el informe PISA 2018, el estudio TALIS o los objetivos educativos europeos 2020.

Entre la metodología que proponen, comentar la que trata de promover la participación crítica del alumnado, sobre cuestiones relativas a la evaluación y a su incidencia social y profesional.

Universidad de Valencia

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Esta materia obligatoria, podemos relacionarla con la ETCG a través de las competencias y la metodología. Así trata de desarrollar la capacidad para el diseño de 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, el respeto a los derechos humanos y la construcción de un futuro sostenible, que como podemos comprobar es casi común a todas las materias de las distintas universidades que estamos comentando, quizás sea la más general.

Además, también trata de desarrollar las destrezas y habilidades sociales para el fomento de la convivencia y la resolución de conflictos.

En cuanto a la metodología, se propone una activa y participativa, donde partiendo de problemas reales se facilite el aprendizaje significativo.

Procesos y contextos educativos

Esta asignatura responde a aspectos de la ETCG en todos los indicadores que venimos analizando.

En cuanto a las competencias, además de las dos comentadas en la materia anterior, aparecen otras como la atención a la diversidad que le permita aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personales para la atención a ésta. Así como, ser capaces de diseñar actividades formales y no formales en el centro para que este sea un lugar de participación y cultura de su entorno y, finalmente, destacar el desarrollo de la capacidad para participar en procesos de evaluación, investigación e innovación en los procesos de E/A.

Esto se traduce en los resultados de aprendizaje cuando pretende que el alumnado adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la tutoría y la orientación y, así, poder afrontar la diversidad.

Todo esto aparece recogido en los contenidos que se quieren transmitir. Así, podemos destacar los procesos de comunicación e interacción emocional y actitudes y valores, en atención a diversidad, la educación para la ciudadanía, a la convivencia y mediación escolar, en este caso no tanto como marco para el aprendizaje, sino como para la resolución de problemas o conflictos de disciplina a través de la mediación escolar, exponiendo concretamente un plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI).

Para ello se utiliza una metodología en la que se incluye el trabajo en equipo, la discusión en grupo, tratando sobre todo que sea una metodología participativa y dinámica.

Todo esto aparece reflejado en la bibliografía que se propone, así aparecen documentos relacionados con la participación, con la atención a la diversidad, con la educación para la ciudadanía, para la convivencia y la mediación y sobre el mundo globalizado, entre otros.

Sociedad, familia y educación

En el programa de esta asignatura, podemos ver que en todos los indicadores aparecen recogidos aspectos relacionados con la cosmovisión educativa que estamos analizando.

Entre las competencias, están las que acabamos de comentar en las 2 materias anteriores, como es el diseño de actividades formales y no formales para convertir el centro en un lugar de participación y desarrollo cultural, el respeto por los derechos y libertades, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad, la participación en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de E/A. La única diferencia, que entendemos se debe a la orientación de la materia, que está en la necesidad de adquirir habilidades sociales con respeto a la relación y a la orientación familiar.

De estas competencias se establecen cuáles pueden ser los resultados de aprendizaje, y estos se centran en el desarrollo de espacios de aprendizaje que promuevan la igualdad, la convivencia, la sostenibilidad, las habilidades sociales para la resolución de conflictos, la promoción del centro como ámbito de participación y cultura, el análisis de la desigualdad social y escolar que permita elaborar procesos coeducativos y democráticos, entre otros.

Por otra parte, se presenta una serie de contenidos con los que se pretende alcanzar dichas competencias y aprendizajes, que se centran en el análisis sociológico de las desigualdades y la diversidad, tanto de clase como de género y etnia. El análisis de los mitos del desarrollo y la degradación ecológica que conlleva. En definitiva, tratando temas de educación para la igualdad y la diversidad; educación y democracia; la formación política y ecológica de la ciudadanía, etc.

Para ello, comentan que se realiza a través de una metodología organizada en forma de actividades formativas, tanto presenciales como no presenciales.

En cuanto a la bibliografía que se presenta, entendemos que responde a dicha propuesta programática, destacando los documentos que se centran en la sociedad globalizada, desde una perspectiva sociológica.

Practicum y TFM

Aunque los pongamos como dos materias, como ya comentamos, la verdad es que en cada una de ellas hay una para cada especialidad del máster. La razón de hacer el análisis en conjunto es que en todas ellas se mantiene las mismas competencias (ambos practicum y TFM), que es lo único que podemos relacionar con la ETCG, si bien debemos recalcar que el número de créditos del practicum es de 10 y del TFM de 6.

Tampoco se diferencian mucho de las asignaturas que acabamos de comentar con respeto a las competencias, si bien es verdad que introduce otras nuevas o las matiza.

Así podemos hablar del desarrollo de la capacidad para la emisión de juicios a partir de las convicciones que se tiene, incluyendo las reflexiones sobre las responsabilidades éticas y sociales.

La capacidad para la creación de espacios para el desarrollo de la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades, fundamentalmente de género, el respeto a los derechos humanos, la formación ciudadana, el futuro sostenible. Las habilidades sociales para fomentar la convivencia y la resolución de conflictos, para la elaboración de programas teniendo en cuenta la diversidad, el fomento de la participación, no solo en el aula, sino también para convertir el centro en un lugar de participación y referencia cultural.

BLOQUE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Es un grupo de materias (21) que tienen esta denominación, pero que varían en función de la materia curricular que trata de desarrollar.

Antes de analizarlas, debemos tener presente que la relación que establecemos entre las asignaturas y la ETCG se basa exclusivamente en las partes del programa a la que tenemos acceso, es decir, de aquellos conceptos que aparecen de forma explícita en la programación, lo cual no quiere decir que no se toquen dichos temas de forma implícita o transversal o, incluso, que no aparezcan formulados como tales en los programas que están colgados en la web de la titulación, o incluso estando que no se desarrollen.

Por otra parte, también debemos tener presente que en muchos casos se habla de resolución de problemas y no está muy claro si es referido al contenido de la materia curricular que se quiere resolver, por ejemplo, problemas de matemáticas, o a problemas de aprendizaje o de convivencia en el aula, nosotros ante la duda las relacionamos con estos últimos, que por otra parte, aunque se refieran a los primeros también se podrían utilizar como ejemplos para los segundos.

Esto que acabamos de comentar para este bloque de materias, también es válido para los otros dos bloques de asignaturas que veremos posteriormente, en la titulación de este master de la Universidad de Valencia.

Todo este bloque se materias presenta las mismas competencias, con algún matiz diferencial, que tampoco son muy distintas a las que ya vimos en las asignaturas anteriores.

Así, al igual que en las materias anteriores, está el desarrollo de la capacidad para la creación de espacios de aprendizaje relacionados con la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades de género, la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos y el futuro sostenible.

El desarrollo de las habilidades sociales para la resolución de problemas y conflictos y el tratamiento de la diversidad. Para la programación de actividades para que el centro sea un lugar de referencia en cuanto a la participación y la cultura.

El desarrollo de las habilidades para participar en procesos de evaluación, investigación e innovación.

Si bien debemos matizar que cada una va a utilizar como instrumento de desarrollo de estas competencias los contenidos curriculares que le son propios.

De estas 21 materias, solamente las tres siguientes las podemos relacionar con la ETCG a través de las competencias, estas tres son: Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura catalana (valenciana); Aprendizaje y enseñanza de la matemática; Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades de Empresa, comercio y Turismo.

Aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa; Aprendizaje y enseñanza de una lengua alemana; Aprendizaje y enseñanza de una lengua inglesa

Estas tres materias, además de las competencias que ya comentamos en conjunto, también las podemos relacionar a través de las finalidades o resultados de aprendizaje, concretamente, las tres pretenden que el alumnado adquiera las destrezas para el desarrollo de ámbitos de comunicación y participación que facilite los procesos de E/A.

Aprendizaje y enseñanza de la biología y la geología

En este caso, los resultados de aprendizaje se centran en temas relacionados con la salud y el medio ambiente.

El contenido que van a utilizar se centra en las Ciencias de la Naturales, además de contenidos relacionados con la atención a diversidad y sus adaptaciones curriculares.

Aprendizaje y enseñanza de la economía

Esta materia la relacionamos también con los contenidos en los que se desarrollan conceptos como la participación, fundamentalmente en el centro, y la atención a la diversidad.

La metodología que se dice aplicar, parte de una concepción constructivista, pero partiendo del principio de diversidad no propone ninguna en concreto.

En la bibliografía se presentan documentos relacionados con lo que proponen, a destacar los que se refieren a las habilidades sociales.

Aprendizaje y enseñanza de la educación física

Los resultados que pretenden alcanzar están ligados a la atención a la diversidad a través de didácticas inclusivas, utilizando los contenidos de la Educación Física para esa atención. En cuanto a lo que se refiere a la bibliografía, a destacar los documentos relacionados con la resolución de conflictos por medio de la Educación Física.

Aprendizaje y enseñanza de la filosofía

Los contenidos tratan sobre la educación para la ciudadanía y en la bibliografía se proponen obras sobre la filosofía y la investigación, la innovación y las buenas prácticas.

Aprendizaje y enseñanza de la física y la química

En este caso, también se proponen la adquisición de aprendizajes derivados de la competencia que más se cita, es decir, resultados de aprendizaje sobre educación emocional y en valores, la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades de género, la formación de la ciudadanía y el futuro sostenible.

Para ello los contenidos que se utilizan versan, fundamentalmente, sobre la educación para sostenibilidad.

Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia

En esta se relaciona con una metodología participativa y dinámica en la que se promueve la implicación y participación del alumnado en las clases. Entre la bibliografía recomendada aparecen documentos sobre la educación global en relación con la geografía.

Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y su literatura

En esta materia los resultados de aprendizaje se centran en el dominio de las habilidades y destrezas sociales para la convivencia abordando problemas de disciplina y resolución de conflictos. Así mismo, que adquieran las habilidades para el diseño de actividades en el centro para que este sea un referente de participación y cultura.

Aprendizaje y enseñanza de la música

Los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar están relacionados con la diversidad tanto personal como de diferentes contextos, utilizando para ello las diversas actividades musicales. En ella se sugiere la utilización de una metodología participativa a través de las discusiones que se generen en el aula.

Aprendizaje y enseñanza de las lenguas y las culturas clásicas

Además de las competencias que comentamos comunes a todas estas materias, en este caso, los contenidos relacionados con ETCG, que se pretenden impartir son sobre la diversidad cultural, la acción tutorial y la perspectiva de género.

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades biosanitarias

En los resultados de aprendizaje se proponen que el alumnado adquiera las estrategias didácticas para la integración y la atención a la diversidad. Adquiriendo los conocimientos y habilidades para ejercer la tutoría y la orientación del alumnado desde la perspectiva de la diversidad.

Así mismo, tratan de la adquisición de destrezas y habilidades sociales para la convivencia y la resolución de problemas, así como para la planificación de actividades en el centro que lo conviertan en un referente de participación y cultura.

Teniendo esto presente, los contenidos que presentan se ligan a la resolución de conflictos por medio de las habilidades sociales, las estrategias didácticas para la integración y la diversidad, la creación de espacios de participación y cultura en el centro.

Entre la bibliografía a destacar está aquella que va dirigida a la atención a la diversidad.

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades de los servicios socioculturales y a la comunidad

Los resultados de aprendizaje tratan de alcanzar que todo el alumnado sea capaz de generar espacios para la equidad, la inclusión, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades de género, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y la construcción de un futuro sostenible. En este sentido, la materia trata de promover la igualdad de género, la implicación ciudadana en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Los contenidos se vinculan, por tanto, a la problemática de la sustentabilidad, a la integración y a la atención a la diversidad.

La metodología que pretenden utilizar es la de tipo participativo y dinámico, fomentando la participación del alumnado en las clases.

La bibliografía, como no podía ser de otra manera, responde a estas competencias, resultados de aprendizaje, contenidos y metodología, de ahí que os documentos que se proponen están muy ligados a la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, la educación para los objetivos de desarrollo sostenible, etc.

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a las especialidades de tecnología y procesos industriales

Los resultados de aprendizaje están relacionados con las habilidades y conocimientos para la realización de la tutoría y la orientación del alumnado, de forma especial, en el tratamiento de la diversidad. Para ello, se proponen utilizar una metodología participativa y dinámica, tratando de promover dicha participación del alumnado en las discusiones del aula.

Aprendizaje y enseñanza de las materias de F.O.L.

Los resultados de aprendizaje van dirigidos a que conozcan la función de participación, que el profesorado de F.O.L., tiene a la hora de coordinar el departamento de Orientación y la coordinación de la seguridad.

La metodología que emplea implica la creación de espacios virtuales en los que el alumnado pueda participar tanto en distintos foros, como en listas de distribución sobre temas y problemas planteados por el profesor o algún estudiante. Entre la bibliografía recomendada está la documentación de cómo utilizar el cine para la educación en valores.

Aprendizaje y enseñanza del dibujo

Los contenidos que tratan de desarrollar están los relacionados con la integración y la atención a la diversidad.

Aprendizaje y enseñanza desde la perspectiva de la orientación educativa

Los resultados de aprendizaje que se quieren alcanzar está la de conocer los programas y recursos para el tratamiento de la diversidad. Por lo que los contenidos se centran en la orientación educativa y la atención a la diversidad, así como a la mediación escolar. En este caso se presentan documentos relacionados con la diversidad en la escuela inclusiva.

BLOQUE COMPLEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DISCIPLINAR

Este es el segundo bloque de asignaturas (20) que con esta denominación responde a las diferentes especialidades, en este caso, las que podemos relacionar de alguna forma con la ETCG en alguno de los indicadores.

Por la información que tenemos, en la mayoría se recogen competencias que podemos ligar a esta cosmovisión, aunque debemos matizar que en 2 de ellas no aparecen recogidas, también es verdad que 5 solo las podemos relacionar a través de las competencias.

Como en el anterior caso, podemos decir, que las competencias que pretenden desarrollar son las mismas que en el grupo anterior, con algún matiz diferencial. En el fondo, no se diferencian mucho de las que estamos viendo, no solo en esta universidad, sino en las titulaciones de las otras universidades.

Así, pretenden que el alumnado adquiera las competencias para la creación de espacios de aprendizaje en los que se le preste especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, a la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y a la construcción de un futuro sostenible (está presente en 18 materias).

Deben adquirir las competencias para diseñar actividades, tanto formales como no formales, en los centros para que estos sean un ejemplo de participación y desarrollo cultural en el ámbito en el que están adscritos (18 materias). También deben dominar las destrezas y habilidades que les permitan participar en investigaciones e innovaciones de los procesos de E/A (13 materias).

Las competencias relacionadas con la educación de una ciudadanía democrática (1 materia). Y, las competencias para saber gestionar la dimensión la dimensión social y cultural como elemento educativo (1 materia).

Como ya apuntábamos de las 18 asignaturas que se relacionan por las competencias con la ETCG hay 5 que sólo lo hacen por medio de este indicador, estas materias son **Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de dibujo; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de F.O.L.; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de matemáticas; Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música; y Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de física y química.**

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad en economía

Además de las competencias también aparecen aspectos de la ETCG en los contenidos, entre los que destacamos los vinculados con la diversidad y la globalidad económica, por tanto, de la globalización y de sus efectos. Así como el análisis de las relaciones internacionales, fundamentalmente, norte-sur, en los ODS, la cooperación al desarrollo y la desigualdad laboral. También se analiza la relación entre la economía e impacto medioambiental, de ahí que se trate de relacionar la economía con la sostenibilidad, los valores, el medio ambiente, la desigualdad de género, las elecciones morales y la educación para la paz.

Para ello la metodología que se propone es de tipo activa, fomentando la participación.

La bibliografía recomendada se adecúa a los contenidos que comentamos, de ahí que se presenten informes internacionales en relación al desarrollo, documentos sobre la globalización, sobre el desarrollo sostenible, sobre la economía y la mujer, sobre la ciudadanía global, etc.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de geografía e historia

El otro indicador que podemos relacionar es la metodología, en cuanto que trata de utilizar el trabajo cooperativo y la discusión en grupo.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de educación física

Esta es una de las dos materias que no podemos relacionar a través de las competencias, pero si a través de la metodología que se pretende activa y práctica, a través de las prácticas grupales y cooperativas, entre las que podemos destacar el estudio de casos, la resolución de problemas, etc.

También la podemos relacionar con la bibliografía al proponer documentos relacionados con la ética profesional y una guía para grupos de trabajo.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de filosofía

Los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar son que el alumnado conozca los contenidos de los deberes y derechos del profesorado, en particular, y del resto de la comunidad, en general.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua castellana y su literatura

Las finalidades de los aprendizajes están relacionadas con la atención a la diversidad y la capacidad para identificarla.

Los contenidos, como no podría ser de otra forma, van dirigidos a la atención a la diversidad utilizando como instrumento de aprendizaje la lingüística y la literatura Castellana.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua catalana (valenciana) y su literatura

La relación está en la metodología que utiliza, el trabajo en grupo, y en la documentación bibliográfica que recomienda, que se centra en la diversidad lingüística en el aula.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua francesa y Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua inglesa

En los contenidos centrados en la diversidad, utilizando como instrumento el aprendizaje lingüístico.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lenguas y culturas clásicas

En los contenidos que se proponen se trata de establecer la relación de las culturas clásicas con las modernas en el marco del mundo global.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de orientación educativa

Los resultados de aprendizaje que pretenden alcanzar se centran en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención, al que presenta necesidades educativas específicas.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad biosanitaria

Las finalidades de aprendizajes a alcanzar están relacionadas con los elementos esenciales de estos profesores y con la adquisición de habilidades para el trabajo en equipo. Los contenidos se ligan, fundamentalmente, a la ética y la legislación. Utilizando de metodología el trabajo en grupo. La bibliografía por destacar es la que hace referencia a la ética del cuidado.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de empresa, comercio y turismo

Esta es la 2ª materia que no se relaciona a través de las competencias. Pero por el conocimiento que tenemos de esta asignatura la podemos vincular por medio de la metodología, que entiende debe ser participativa y dinámica promoviendo la participación del alumnado.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de servicios socioculturales y a la comunidad

Esta podría ser una de las materias que podríamos denominar específicas, si no fuera porque responde a unas especialidades formativas y profesionales. Si bien es verdad que además de las competencias también hace referencia a aspectos muy concretos de la ETCG, en los resultados de aprendizaje, en este caso relacionados con el futuro sostenible y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la promoción de la igualdad de género, etc.

Utilizando una metodología en la que destaca el trabajo cooperativo y la discusión en grupo. Entre la bibliografía que se propone están documentos que hablan de la ciudadanía y el crecimiento sostenible.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de tecnología y procesos industriales

Los contenidos que se proponen se refieren a la educación medioambiental, la educación para la Paz, la educación para la salud, etc. Utilizando una metodología en la que se propone el trabajo cooperativo.

Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de biología y geología

La metodología que se utiliza se fundamenta en el aprendizaje cooperativo.

En conjunto como podemos ver, la mayoría responde a las 3 primeras competencia que comentamos y se van diferenciando en los resultados de aprendizaje, los contenidos, la metodología (aunque en este caso casi siempre se centra en el trabajo en grupo y/o cooperativo o colaborativo) y en la bibliografía. (Puede valer para el resto de materias del master, e incluso para las titulaciones de las otras universidades).

BLOQUE INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Con esta denominación tenemos 18 materias, una general que se corresponde con este nombre y 17 de especialidad, todas ellas se pueden relacionar con las competencias que proponen.

Entre las competencias podemos destacar la de reflexionar sobre las responsabilidades sociales y éticas para emitir juicios en base al conocimiento que se posea en esos momentos, es decir, desarrollar competencias para la formulación de juicios partiendo de informaciones que pueden ser incompletas o limitadas.

Desarrollar capacidades para una docencia de calidad basada en la tolerancia y la participación.

De estas 18 asignaturas, 5 se relacionar únicamente con las competencias: **Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de lenguas y culturas clásicas; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de matemáticas; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de música; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de una lengua francesa; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de geografía e historia.**

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa

Esta materia que lleva el nombre general del bloque, con respeto a las competencias trata de desarrollar la primera que citamos. En cuanto a los resultados de aprendizaje trata de que el alumnado adquiera el conocimiento y el dominio de los indicadores de calidad y equidad que le permitan valorar las prácticas educativas, destacando las buenas prácticas, en especial las que desarrollan buenas relaciones de convivencia.

Por consiguiente, los contenidos a estudiar y analizar se centran en la innovación educativa, la mejora de la calidad y la equidad en Educación. Empleando una metodología participativa y dinámica.

Curiosamente la bibliografía recomendada hace más referencia a la diversidad que a los temas antes comentados.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en las especialidades biosanitarias

Tanto en las competencias como en los resultados de aprendizaje defiende los mismos conceptos que la materia anterior. Se diferencia en lo que hace referencia a la metodología, en cuanto que esta realiza trabajos en grupo.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en las especialidades de servicios socioculturales y a la comunidad

Por el nombre podría ser, como ya apuntamos en el caso del bloque de materias anterior, una materia que se identifique con la ETCG, pero por el programa vemos que la relación con algún ámbito de dicha cosmovisión se reduce a la primera competencia de este bloque y a que la metodología es participativa y dinámica, promoviendo la participación del alumnado, que trata de que el aprendizaje sea colaborativo, lúdico, promoviendo la investigación, utilizando el método de proyectos y la resolución de problemas.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de lengua inglesa

La competencia es la primera comentada y solo podemos referirnos a la metodología que utiliza, que es el trabajo en grupos.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de dibujo

Lo mismo con respecto a la competencia. Pero en este caso, los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar están relacionados con la resolución de conflictos y el fomento de la competencia.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de economía

Igual que las anteriores con respecto a las competencias. En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, los contenidos, la metodología y la bibliografía son los mismos que la materia general de este grupo.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de empresa, comercio y turismo

Podemos decir que la relación con la cosmovisión que comentamos es exactamente igual que la asignatura anterior en todos los parámetros. La única diferencia está en que en este caso en la bibliografía aparece, a mayores, algún documento relacionado con la democracia.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en tecnologías y procesos industriales

Sigue los mismos parámetros que las anteriores en cuanto a las competencias, a los resultados de aprendizaje, a la metodología y a la bibliografía. La diferencia que podemos establecer está en los contenidos que presenta, ya que además de los que exponen las anteriores, también trata el tema de la globalización, todo ello utilizando conceptos y términos de la especialidad.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en filosofía

La competencia que relacionamos es la misma, en cambio en cuanto a los resultados de aprendizaje se proponen el fomento de la convivencia y la resolución de problemas, con una metodología que utiliza el trabajo en grupo.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en física y química

Además de la competencia común a todas las de este bloque, están los contenidos, que se centran, en este caso, en los objetivos didácticos relacionados con las dificultades de aprendizaje y, en especial, en el tratamiento de la diversidad.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de F.O.L.

Esta materia presenta las mismas competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodología y bibliografía que la de la especialidad "de Empresa, Comercio y Turismo".

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en educación física

Como todo el bloque la competencia es la misma y, en este caso, sólo podemos referirnos a que la metodología es activa.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en lingüística y literatura

La relación con la ETCG es exactamente igual que la de la especialidad "en una Lengua Inglesa".

Finalmente comentar con respeto a este bloque que las diferencias entre las materias con respeto a la ETCG están en los indicadores de resultados de aprendizaje, el contenido, la metodología y la bibliografía, aunque debemos matizar, que muchas de ellas se podrían agrupar, como comentamos, ya que la relación sería la misma en los diferentes parámetros. En lo que no se diferencian es en cuanto a las competencias que tratan de desarrollar, ya que las 18 presentan la misma y solamente una de ellas trata a mayores de desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con la tolerancia y la participación.

Universidad de Valladolid

Desarrollo comunitario

Esta asignatura obligatoria de 8 créditos es una de las que podemos entender como específica por su denominación.

Las competencias que trata de desarrollar y que entendemos podrían estar relacionadas con la ETCG, son las que hacen referencia a la ética y a la deontología profesional; al desarrollo comunitario y su relación con la inmigración y la multiculturalidad, todo ello desde una perspectiva de género.

Si bien no se incluyen resultados de aprendizaje, la formulación de las competencias está muy relacionada, llegando en algunos casos a confundirse, por lo que, en este caso, entendemos que se podrían referir a los dos indicadores.

El comentario anterior, nos lo confirman los contenidos que proponen, ya que se centran en el desarrollo comunitario en todas sus vertientes, como son la definición de conceptos, entre los que destacaríamos entender como se explica la metodología, como generar valores (sociales, culturales y ecológicos), la exposición de experiencias en diferentes entornos (rural y urbano), así como las diferentes políticas, planes y programas, todo ello desde la perspectiva de género.

En cuanto a la bibliografía que proponen, destacamos todos aquellos documentos relacionados con el desarrollo comunitario y su relación con los derechos, la inmigración, la interculturalidad, el racismo, la globalización y la participación, entre otros.

Orientación comunitaria

Entendemos que por el nombre también podría se específica, en este caso es optativa de 3 créditos. Al igual que la anterior, no parece muy claro si formula competencias o resultados de aprendizaje, así establece como competencia el conocer los métodos, estrategias y programas para realizar intervenciones en poblaciones vulnerables o en conflicto social.

Los contenidos a destacar son los relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. La metodología sería en base a tutorías individuales y grupales.

Innovación docente en geografía, historia e historia del arte

Asignatura obligatoria de 4 créditos que entendemos guarda relación con la ETCG a través de las competencias relacionadas con la convivencia y la prevención de problemas de aprendizaje.

Los contenidos a destacar son los que se centran en el diseño de proyectos y de actividades didácticas de innovación.

La metodología que se alinea con la ETCG es el trabajo en grupo, colaborativo y cooperativo, en todo caso, la elaboración de las actividades, por parte del alumnado, sería desde un modelo colaborativo.

De la bibliografía que se recomienda, destacar aquellos documentos relacionados con el aprendizaje basado en proyectos.

Aspectos psicopedagógicos de la intervención sociocomunitaria

Asignatura obligatoria de 3 créditos. Las competencias destacables son aquellas que están ligadas con la responsabilidad social; la educación en valores y los derechos humanos; y en la convivencia, en especial para la prevención de problemas sociales.

Los contenidos relacionados son, básicamente, los de la Psicología Social, en especial sobre, entre otros, el clima social escolar, la percepción, las atribuciones y las actitudes, la dinamización, la toma de decisiones creativas, las técnicas de trabajo cooperativo, liderazgo, etc.

La metodología para destacar es la del estudio de casos, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la bibliografía recomendada, destacamos los documentos que hacen referencia a la perspectiva de género, a la exclusión, a la diversidad y a la mediación en conflictos.

Psicología II

Optativa de 4 créditos, que pretende desarrollar competencias relacionadas con la convivencia, con la valoración crítica de la docencia, las buenas prácticas y la orientación.

Los conocimientos se centran en las habilidades sociales, la resolución de conflictos, las técnicas conductuales cognitivas y las emociones.

En la metodología destaca el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en problemas.

Los documentos bibliográficos que entendemos se relacionan con estos son los relativos a la motivación y a la convivencia.

Orientación y asesoramiento psicopedagógico

Materia optativa de 4 créditos, que pretende desarrollar competencias relacionadas con la atención a la diversidad, e igual que en casos anteriores ya comentados, parece que está formulada como un resultado de aprendizaje.

Los contenidos que entendemos se relacionan con la ETCG, son los referidos al asesoramiento Psicopedagógico en los procesos de E/A y en atención a la diversidad.

Entre la metodología que se propone está el aprendizaje cooperativo, la exposición, la discusión, el debate y el estudio de casos.

De la bibliografía propuesta, seleccionaríamos la que hace referencia a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva.

BLOQUE II. UNIVERSIDADES PRIVADAS

Universidad de Loyola

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Esta materia obligatoria de 4 créditos solo hace referencia a aspectos que podemos relacionar con la cosmovisión que estamos analizando, en las competencias u objetivos, en las que manifiestan que se centra en el desarrollo de competencias por crear espacios relacionados con la equidad, la educación emocional, en los valores, la igualdad de derechos y oportunidades, fundamentalmente, de género, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y el futuro sostenible.

Sociedad, familia y educación

En esta asignatura, además del desarrollo de las competencias que comentamos en la materia anterior, podemos añadir la formulación de juicios a partir de la información de juicios a partir de la información o conocimientos que posean, destacando aquellas reflexiones sobre las responsabilidades éticas y sociales.

Además, en este caso, se tocan temas específicos, que podemos entender relacionados con la ETCG y con las competencias que acabamos de describir, como es el estudio y análisis de las distintos modelos educativos familiares y su relación con la cultura y la educación en las sociedades actuales.

Igualmente, en la bibliografía, se recomiendan algún documento relacionado, precisamente, con el rol de la familia en la sociedad actual.

Procesos y contextos educativos

En esta materia se vuelven a repetir las competencias a desarrollar que estamos ligando con la ETCG, como son la creación de espacios educativos, centrándose en la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y el futuro sostenible, eso sí todos ellos dentro de un marco concreto, es decir, se analizan dentro de los diferentes contextos sociales, culturales, históricos, educativos, etc., y como estos contextos influyen y son influidos por los procesos educativos.

Además, en este caso, podemos relacionar alguno de los documentos de la bibliografía con la ETCG, concretamente con la violencia de género.

Innovación docente e iniciación a la investigación y Prácticas docentes en centros de secundaria

Se relacionan a través de las competencias y en ambas tratan de desarrollar las mismas. Concretamente relacionando con la innovación, introduciendo elementos nuevos en los procesos y resultados. Además de desarrollar el sentido de la justicia dentro de lo que sería el sentido ético o la dimensión moral inherente a todo proceso humano.

Quizá la única diferencia, es que la segunda también hace referencia a otra competencia muy relacionada con las anteriores, con es el dominio de las destrezas y habilidades para fomentar climas de convivencia.

Trabajo Fin de Máster

Es la última materia obligatoria que podemos relacionar a través de sus competencias con la ETCG, en la que se centra, entre otras, en alguna de las que comentamos en otras asignaturas, como son los juicios sobre las responsabilidades éticas y sociales y la innovación para la introducción de nuevos elementos en los procesos.

Complementos de formación disciplinar

"Especialidad en matemáticas", "en lengua extranjera" "en ciencias sociales, geografía e historia" y "en Educación física", cada uno de 6 créditos, solamente podemos vincularlas a la competencia a través del desarrollo de los conocimientos sobre la evolución del mundo laboral y su interacción con la sociedad, concretamente entre sociedad, trabajo y calidad de vida. La única diferencia es que, en la especialidad de Educación Física, en la parte de los contenidos se analiza el impacto social que tiene en la actualidad la Educación Física, entendemos que está muy relacionada con la calidad de vida que se menciona en las competencias.

Aprendizaje y enseñanza de "las matemáticas", "la lengua extranjera" y "las ciencias sociales, geografía e historia"

De nuevo encontramos la competencia, innovación de los procesos, que ya ha sido comentada en otras materias anteriores. Si bien, la última de ellas, quizá por los contenidos y materias que tratan de desarrollar, podemos ver que en su bibliografía recomendada hay documentos relacionados con la educación para la ciudadanía global, los valores cívicos, la educación ciudadana global, los valores cívicos, la participación como eje de esta educación ciudadana, así como la educación de la geografía y ciudadanía.

Universidad de Mondragón

Educación, familia y educación

En esta asignatura podemos destacar que en resultados de aprendizaje se tratan de alcanzar destrezas y conocimientos relacionados con el desarrollo de la identidad ciudadana, así como el papel proactivo que desempeña la educación para la consolidación y mejora de las sociedades democráticas.

Estos resultados se recogen en el contenido a transmitir como es la educación en valores y para la ciudadanía.

Procesos y contextos educativos

En este caso, la conexión ya la podemos establecer en las competencias, concretamente con el desarrollo de acciones relacionadas con la educación emocional, en valores y la formación de la ciudadanía.

Que se traduce en los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, como son lo que es la educación emocional, la educación en valores y la formación ciudadana y, en especial, en aprendizajes sobre los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, es decir, la igualdad de género, entre otras.

Educación plurilíngüe e intercultural

Para nosotros, por el título, podría ser una materia específica o más relacionada con la ETCG, aunque tendríamos que analizar más profundamente el programa. Por lo que podemos ver de ella, las competencias que pretende desarrollar, está ligada con la creación de espacios de aprendizaje para la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades, en especial de género, la formación ciudadana, el respeto a los derechos humanos y el futuro sostenible.

A partir de estas competencias se pretenden alcanzar aprendizajes relacionados con la educación familiar, la multiculturalidad, la interculturalidad, la discriminación y la inclusión social.

Practicum

Con esta materia práctica se persigue que el alumnado adquiera una serie de competencias ligadas al dominio de las destrezas y habilidades para fomentar climas educativos que faciliten la convivencia. Además, con estas prácticas, se trata de aportar al perfil profesional el desarrollo de las destrezas y habilidades para no solo el aprendizaje autónomo, sino también para el cooperativo,

que les permitirá en el ejercicio futuro de su actividad profesional el colaborar con los diferentes agentes sociales y educativos.

Complementos para la formación disciplinar. Ciencias naturales y matemáticas

En esta materia optativa se trata de que el alumnado alcance aprendizajes sobre la influencia que existe entre la ciencia y la sociedad, que les permita adquirir conductas ciudadanas para un futuro sostenible, utilizando los conocimientos de las ciencias naturales y las matemáticas para la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Para alcanzar, por tanto, estos resultados de aprendizaje, en los contenidos de la asignatura aparecen temas sobre el medio ambiente y su problemática, centrándose, según aparece en el programa, en los principios básicos de la sostenibilidad.

Complementos para la formación disciplinar. Humanidades y ciencias sociales

Materia optativa, como ya apuntamos, se relaciona sólo con los resultados de aprendizaje y concretamente se trataría de reflexionar desde el área de las Ciencias Sociales sobre las nuevas situaciones socioeconómicas y su importancia en la formación.

XIII. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO DE UNIVERSIDAD

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimada compañera, estimado compañero,

Estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la AECID.

La formación inicial es un momento clave en la aproximación de las y los docentes a la ETCG. Es por ello que nos dirigimos a las universidades para conocer cómo se inserta la ETCG en el Grado en Maestra/o de Educación Primaria y del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Ya hemos revisado los planes de estudios de estas dos titulaciones. Tu experiencia docente nos ayudará a conocer cómo se trabaja desde el aula. Agradecemos tu implicación y dedicación.

Al final de la entrevista tendrás la oportunidad de añadir cualquier cuestión que estimes oportuna sobre la misma o sobre contenido complementario.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO:					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
CENTRO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
PROFESOR/A (CODIFICACIÓN):					

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Área de conocimiento de adscripción.
2. Titulación de acceso al puesto.
3. Años de ejercicio o experiencia docente en la universidad.
4. De ser el caso, papel en la coordinación o equipo decanal.
5. ¿Tus líneas de investigación están relacionadas con la ETCG?
6. ¿Das clase en el Grado en Maestra/o de Educación Primaria y en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria?
7. Indíquenos en qué materia/s y cursos.
8. Número de alumnado en la materia.

III. DESDE LA DIMENSIÓN DEL AULA

9. Descríbanos cómo insertas la ETCG en tus materias.
10. ¿La ETCG está contemplada en la guía docente de la materia? ¿De qué manera?
11. ¿Cómo está integrada en la planificación, a través de las competencias, los objetivos, los contenidos, las metodologías, etc.?
12. ¿Cómo está recogida en la evaluación?
13. ¿Qué número de alumnado participa en las actividades, es el total de la clase?
14. ¿Existe colaboración con la Unidad de Cooperación? ¿En qué consiste?
15. ¿Integras en las materias ApS o animas al alumnado a realizar voluntariado? ¿Hay algún servicio en la universidad que os apoye para su implementación?
16. ¿Promovéis prácticas en terreno en colaboración con la Unidad de Cooperación u ONG?
17. ¿Colaboras con entidades externas del tercer sector en el desarrollo de tus clases?
1. ¿Habéis sido capaces de mantener los proyectos de ETCG a partir del estado de alarma sanitaria?

IV. DESDE LA DIMENSIÓN DE LA FACULTAD

18. Además de las acciones que nos acabas de describir en tus materias, ¿sabes si hay más materias del plan de estudios y profesorado que trabajen desde la perspectiva de la ETCG?

19. ¿Existe alguna iniciativa desde la coordinación de los grados o los equipos decanales que favorezca trabajar con la ETCG?

20. ¿Existen otros procesos no formales en la Facultad que apoyen la inserción de estas temáticas: jornadas, charlas, etc.?

V. DESDE LA DIMESNIÓN DE LA UNIVERSIDAD

21. ¿Existe formación específica sobre cooperación, ETCG o Agenda 2030 en los planes de formación permanente del profesorado de su universidad? Indíquennos qué servicio la promueve y en qué consiste.

22. ¿La universidad pone en marcha convocatorias de proyectos de innovación docente? ¿Hay convocatoria específica de ETCG o Agenda 2030? ¿Participas de estas convocatorias con algún proyecto?

VI. DESDE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA

23. ¿Qué aporta la ETCG a la formación de las/los futuras/os profesionales de la educación?

24. Desde tu perfil experto en educación, ¿qué es necesario hacer para conseguir transformar la educación y para que realmente sea transformadora?

VIII. FINAL

Si quiere añadir alguna cuestión sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o sobre su experiencia en ETCG ahora tiene la oportunidad.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ApS. Aprendizaje-Servicio
ETCG. Educación Transformadora para la Ciudadanía Global
ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible
PAS. Personal de Administración y Servicios

XIV. ANEXO

GUIÓN ENTREVISTA PROFESIONALES DE LAS UNIDADES DE COOPERACIÓN

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estimada compañera, estimado compañero,

Estamos realizando una investigación en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo. El proyecto está financiado por la AECID.

La formación inicial es un momento clave en la aproximación de las y los docentes a la ETCG. Es por ello que nos dirigimos a las universidades para conocer cómo se inserta la ETCG en el Grado en Maestra/o de Educación Primaria y del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Además, nos interesan especialmente las acciones puestas en marcha por las unidades de cooperación de cada institución, que tienen un importante papel desde el plano de la formación complementaria.

A continuación, le formularemos algunas preguntas sobre los procesos educativos relacionados con la ETCG puestos en marcha desde su unidad. Agradecemos su implicación y su dedicación.

Al final de la entrevista tendrá la oportunidad de añadir cualquier cuestión que estime oportuna sobre la misma o sobre contenido complementario.

Silvana Longueira
silvana.longueira@usc.es
Coordinadora de la investigación
Grupo de Investigación Terceira Xeración. Universidade de Santiago de Compostela

REGISTRO:					
FECHA:		HORA DE INICIO:		HORA DE FINALIZACIÓN:	
CENTRO:		COMUNIDAD AUTÓNOMA:			
PROFESOR/A (CODIFICACIÓN):					

I. PERFIL PROFESIONAL

1. Puesto desempeñado en la universidad.
2. Titulación de acceso al puesto.
3. Años de ejercicio o experiencia en el ámbito de la cooperación al desarrollo.
4. Antigüedad en el servicio.

II. CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD

5. Estructura y personal del servicio.
6. ¿Existe alguna persona encargada exclusivamente de la ETCG?
7. ¿Existe algún documento rector sobre cooperación internacional al desarrollo y/o sobre ETCG en su institución?
8. ¿De qué manera ha abordado su institución la Agenda 2030 y los grandes retos globales?

III. SOBRE LAS ACTIVIDADES DE ETCG

9. Descríbanos las principales acciones de ETCG que se ponen en marcha desde la unidad.
10. ¿Las actividades son reconocidas con horas equivalentes y créditos ECTS?
11. ¿Existen programas de voluntariado con la unidad o con entidades externas centrados en ETCG? ¿Quién gestiona estos programas?
12. ¿Puede aproximar a qué número de alumnado llegan en cada curso escolar con las actividades que dinamizan desde la unidad?
13. ¿Han puesto en marcha alguna iniciativa vinculada al reconocimiento de competencias vinculadas a la extensión universitaria que se puedan relacionar con la ETCG?
14. ¿Colaboran con otros servicios universitarios, por ejemplo, el servicio de internacionalización, voluntariado, sostenibilidad o igualdad en materia de ETCG?
15. ¿Existe formación específica sobre cooperación, ETCG o Agenda 2030 en los planes de formación permanente del PAS y del PDI de su universidad? Indíquennos qué servicio la promueve y en qué consiste.

16. ¿La unidad participa en programas de innovación docente de su universidad? En caso afirmativo, precisar de qué manera.

17. ¿Colaboran con las áreas de educación y cooperación de la administración autonómica?

18. ¿Trabajan conjuntamente con entidades externas del tercer sector?

IV. SOBRE LA VINCULACIÓN CON LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

19. ¿Trabajan habitualmente con la/s facultad/es de educación?

20. ¿Qué iniciativas promueven en las mismas?

21. ¿Existe colaboración con las coordinaciones de los grados, los equipos decanales, equipos docentes, profesorado o grupos de alumnado?

22. ¿Participan en acciones dirigidas a las facultades de educación en colaboración con alguna entidad de referencia del sector o con agentes de la comunidad que refuercen la ETCG?

23. ¿Podría precisar aproximadamente qué número de alumnado de las titulaciones de educación colaboran con la unidad o en las actividades que organizan?

24. ¿Existen prácticas internacionales ligadas a la cooperación al desarrollo en las titulaciones de educación? ¿En qué consisten?

V. SOBRE EL DESARROLLO CURRICULAR

25. ¿Qué aportaciones supone la ETCG en la formación de las/los futuras/os profesionales de la educación?

26. ¿Se han activado acciones relacionadas con la implicación del profesorado (grupos de trabajo, por ejemplo) en la inserción de la ETCG en las aulas de las titulaciones de educación?

27. ¿Han detectado equipos docentes o profesorado que de forma individual esté especialmente implicado en la inserción de la ET en las titulaciones mencionadas?

VI. SOBRE El ESTADO DE ALARMA SANITARIA Y EL COVID-19

28. ¿Han sido capaces de movilizar en el alumnado aprendizajes a partir de la situación que estamos viviendo frente al Covid-19?

29. ¿Cree que el Covid-19 puede ser un tema relevante para generar procesos educativos valiosos en un futuro próximo?

VII. RECOMENDACIONES

30. ¿Qué medidas cree que es necesario aplicar para transformar realmente la educación y para que la educación sea transformadora?

VIII. FINAL

Si quiere añadir alguna cuestión sobre el contenido o la estructura de esta entrevista o sobre su experiencia en ET ahora tiene la oportunidad.

Gracias por su colaboración, su experiencia es muy valiosa para esta investigación.

Índice de siglas:

AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ETCG. Educación Transformadora para la Ciudadanía Global

ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible

PAS. Personal de Administración y Servicios

PDI. Personal Docente e Investigador

XV. ANEXO

PARTICIPANTES DE UNIVERSIDADES Y ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Distribución Universidades y Administraciones educativas por CCAA

ANDALUCÍA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad de Málaga (UMA)	Pública	Profesorado: José Ignacio Rivas Flores. Área de Didáctica y Organización Escolar		1
		Unidad de Cooperación: Vicerrector Adjunto de Proyección y Cooperación. José Jesús Delgado		1
Universidad Loyola Andalucía	Privada	Profesorado: Eduardo Ibáñez Ruíz del Portal. Área de Filosofía Moral		1
Dirección General de Formación Profesorado e Innovación Educativa. Junta de Andalucía				

CASTILLA Y LEÓN				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad de Valladolid (UVA)	Pública	Profesorado: Roberto Monjas Aguado. Área de Didáctica de la ExpresiónCorporal		1
		Profesorado: José María Marbán Prieto. Área de Didáctica de las Matemáticas		1
		Profesorado: Sonia Ortega Gaite. Área de Didáctica y Organización Escolar	1	
		Profesorado: Susana Lucas Mangas. Área de Psicología Social	1	
		Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Oficina de Cooperación.Carmen Duce (Coord.)	1	
Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Junta de Castilla y León	Servicio Formación Profesorado, Innovación e Internacionalización. José Alberto HernándezGañán (Jefatura de servicio)			1
Cooperación para el Desarrollo. Junta de Castilla y León	Eva M. Domínguez (Jefatura de servicio) y Matilde Aparicio (personal técnico)		2	

CATALUÑA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Pública	Profesorado: Anna Marbà Tallada. Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Vicedecana de Calidad e Innovación de la Facultad de Cienciasde la Educación	1	
		Profesorado: Sandra Saura Mas. Área de Ecología	1	
		Fundación Autónoma Solidària (FAS). Jordi Prat (Dir.)		1
Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya				
Consorci d'Educació de Barcelona	Rosanna Fernàndes		5	1

COMUNIDAD DE MADRID				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad Autónoma de Madrid(UAM)	Pública	Profesorado: María Jesús Vitón. Área de Teoría e Historia de la Educación	1	
		Área de Voluntariado y Cooperación al Desarrollo. Programa de Voluntariado Universitario Internacional "Movilidad ODS y Ciudadanía Global". Alexis Velo.		1
		Área de Voluntariado y Cooperación al Desarrollo. Programa de VoluntariadoInternacional de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid. Rita Pérez.	1	
		Área de Voluntariado y Cooperación al Desarrollo. Programa de Acción Formativa en Voluntariado Universitario. Liuva González.	1	
Gobierno Comunidad de Madrid				

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad Púbica de Navarra(Unavarra)	Pública	Profesorado		
		Directora de Área de Internacionalización y Cooperación		
Departamento de Educación	Centro de Formación del Profesorado. Konsue Salinas (asesora)		1	

COMUNIDAD VALENCIANA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universitat de València (UV)	Pública	Profesorado: María Alcantud Díaz. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura	1	
		Delegada de la Rectora de Cooperación al Desarrollo. Directora CátedraUNESCO: Carmen Lloret	1	
Dirección General de Innovación Educativa y Ordenación				

EUSKADI				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad del País Vasco/EuskalHerriko Unibertsitatea (UPV/EHU)	Pública	Profesorado: Cristina Arriaga Sanz. Área de Didáctica de la Expresión Musical(Campus Bizcaia)	1	
		Unidad de Cooperación: Estíbaliz Martínez	1	
Universidad de Mondragón	Privada	Profesorado: Mirene Zufiaurre Astigarraga.	1	
Departamento de educación. Dirección de Innovación Educativa	Servicio de Formación e Innovación. Santos Palma Arnaiz (Jef.)			1

EXTREMADURA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad de Extremadura(UNEX)	Pública	Profesorado: Mané López Rey. Área de Sociología	1	
		Unidad de Cooperación		
Departamento de Formación del Profesorado. Servicio Provincial deBadajoz	Unidad Programas Educativos Badajoz. Silvia González (asesora)		1	
CPR	CPR de Badajoz. Benito Ramos Granado (Dir.)			1

REGIÓN DE MURCIA				
NOMBRE CENTRO	TITULARIDAD	MUESTRA	M	H
Universidad de Murcia (UM)	Pública	Profesorado: Patricia Esteve Guirao. Área de Didáctica de las CienciasExperimentales	1	
		ODSesiones y Observatorio de Cooperación: Eugenio José Sánchez Alcázar		1
Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos. Subdirección General de Planificación Educativa y Formación del Profesorado	Servicio de Innovación y Formación del Profesorado. Rocío Lineros Quintero (Jef.)		1	

XVI. ANEXO

CUESTIONARIO. ALUMNADO UNIVERSITARIO

Por una educación transformadora para la ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de los ODS

Estamos realizando una investigación sobre la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG) en colaboración con Alboan, Entreculturas, InteRed y Oxfam Intermon con la financiación de la AECID para intentar avanzar en la sistematización de buenas prácticas y generar acciones de incidencia que faciliten su generalización en el sistema educativo.

Nos interesa conocer qué presencia tiene la ETCG en la formación inicial del profesorado. Para ello necesitamos tu colaboración. Te pedimos que des respuesta a las siguientes preguntas de forma sincera. De ello dependerá la utilidad de esta investigación.

Encontrarás 3 tipos de preguntas según las respuestas: abiertas para completar, cerradas con varias opciones de respuesta o cerradas donde seleccionar una alternativa de respuesta según la gradación que estimes más oportuna.

El cuestionario es anónimo. Gracias por tu dedicación.

El Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global define la **Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG)** como un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global.

Índice de siglas:

AECID. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ApS. Aprendizaje-Servicio

ED/EpD. Educación para el Desarrollo

EDCG. Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global ETCG. Educación Transformadora para la Ciudadanía Global ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Sección I: Sobre tu perfil

1. Titulación que cursa: Grado en… //Máster en…

2. Edad:

3. Género:

4. Curso:

5. Indica tu lugar de residencia habitual, fuera del curso escolar:

☐ Urbano ☐ Rural ☐ Semiurbano

6. ¿Ejerces tu participación en alguna entidad o asociación?

	SI, PERTENEZCO	YA NO PERTENEZCO, PERO PERTENECÍ	NUNCA PERTENECÍ
Deportiva			
Religiosa			
Cultural			
Club social, recreativa			
Asociación musical			
Excursionista			
Benéfica o asistencial			
Cívica (vecindario o consumo)			
Pacifista			
Defensa de los derechos humanos			
Ecologista o defensa de la naturaleza			
Estudiantil			
Asociación o colegio profesional			
Partido o organización política			
Sindical			
Feminista			
Otra (especifica):			

7. ¿Has participado en algún movimiento social en los últimos 3 años? ☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuál?: ……

8. ¿Colaboras en algún programa de voluntariado?

☐ Sí, en un programa gestionado por la universidad.

☐ Sí, en un programa gestionado por una entidad externa.

☐ Ahora no, pero he colaborado.

☐ No

Indica el programa y la entidad/institución en la que realizas el voluntariado.

¿Cuánto tiempo dedicas al voluntariado cada semana?

En qué grado crees que el voluntariado contribuye a tu desarrollo personal: 1 2 3 4 5

En qué grado crees que el voluntariado contribuye a tu desarrollo profesional: 1 2 3 4 5

Sección II: Sobre la ETCG en la titulación

9. ¿Consideras que existen suficientes oportunidades de participación en tu facultad? ˆ

☐ Si ☐ No

10. ¿Participas habitualmente y de forma activa en las clases?

☐ Si ☐ No

11. Indica cuál es la presencia de los siguientes conceptos en el plan de estudios de la titulación (1. Menor puntuación posible; 5. Mayor presencia posible):

Educación para el Desarrollo (ED o EpD)	1	2	3	4	5
Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG)	1	2	3	4	5
Educación Transformadora (ET)	1	2	3	4	5
Educación Ambiental	1	2	3	4	5
Educación para el Desarrollo Sostenible o Educación para la Sostenibilidad	1	2	3	4	5

Economía Social	1	2	3	4	5
Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	1	2	3	4	5
Comercio Justo	1	2	3	4	5
Enfoque de Género	1	2	3	4	5
Enfoque de Derechos Humanos	1	2	3	4	5
Justicia social	1	2	3	4	5
Infodemia.	1	2	3	4	5
Desinformación	1	2	3	4	5
Discursos de odio	1	2	3	4	5
Nuevas narrativas	1	2	3	4	5
Competencia Global	1	2	3	4	5
Otros que quieras añadir					

12. ¿Alguna materia de la carrera ha trabajado la ETCG? ☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, indica la denominación de la/s materia/s y el curso en el que se imparte/n:

.....

¿De qué manera se ha introducido la ETCG en la materia? Contenido

Metodología

Otra:

13. ¿Qué aprendizajes destacarías sobre ETCG que hayas adquirido en la carrera?

14. ¿En qué grado te sientes capaz de aplicar los principios de la ETCG en tu futuro desempeño educativo?

1	2	3	4	5

15. ¿Has participado en algún proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) durante la carrera? ^

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo indica:

- La materia, curso y entidad externa colaboradora:
- Describe brevemente la experiencia de ApS

……

- Valora la experiencia: ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

16. ¿A lo largo de la carrera ha habido alguna otra metodología que haya facilitado tu colaboración con la comunidad y con entidades sociales que relaciones con la ETCG?

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, describe brevemente en qué ha consistido:

……

17. ¿Conoces la Unidad de Cooperación de tu universidad?

☐ Si ☐ No

¿Has participado en alguna actividad?

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, indica cuál/es:

……

¿Han sido actividades significativas para tu formación como futuro/a educador/a?

☐ Si ☐ No

18. ¿Existe la posibilidad de desarrollar alguno de los Practicum de la carrera en entidades sociales (ONGD, asociaciones, etc.)?

☐ Si ☐ No ☐ No sé

¿Consideras que sería positiva esta alternativa?

☐ Si ☐ No

19. ¿Existe la posibilidad de hacer prácticas internacionales en proyectos de cooperación internacional al desarrollo?

☐ Si ☐ No ☐ No sé

¿Has participado en alguna de estas convocatorias? ˆ

☐ Si ☐ No

¿Qué aportaciones crees que suponen/supondría esta posibilidad?

……

Sección III: Sobre la competencia global

20. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Intento observar los puntos de vista de todas las personas en caso de desacuerdo, antes de tomar una decisión					
Creo que hay dos lados en cada cuestión e intento ver los dos					
A veces, intento entender mejor a mis amistades imaginándome cómo se ven las cosas desde su perspectiva					
Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar					
Cuando estoy molesto con alguien, intento por un momento ponerme en su lugar					

21. ¿Hasta qué punto te sería fácil realizar las siguientes tareas sin ayuda?

	NO PODRÍA HACERLO	ME COSTARÍA TRABAJO HACERLO YO SOLO/A	PODRÍA HACERLO CON UN POCO DE ESFUERZO	PODRÍA HACERLO FÁCILMENTE
Explicar los efectos de las emisiones de dióxido de carbono en el cambio climático global				
Establecer una relación entre los precios de los artículos textiles y las condiciones laborales de los países productores				
Debatir sobre los motivos por los que las personas se convierten en refugiados/as				
Explicar por qué algunos países sufren más los efectos del cambio climático que otros				
Explicar cómo las crisis económicas de un solo país afectan a la economía global				
Debatir sobre las consecuencias del desarrollo económico en el medio ambiente				
Explicar por qué la pobreza se concentra sobre todo en el colectivo de las mujeres.				

22. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

	TOTAL-MENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUER-DO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Puedo arreglármelas en situaciones poco habituales.					
Puedo cambiar mi comportamiento al enfrentarme con situaciones nuevas.					
Puedo adaptarme a situaciones diferentes incluso cuando estoy en tensión o bajo presión.					
Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura.					
Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación.					
Soy capaz de superar las dificultades de interactuar con personas de otras culturas.					

23. ¿En qué medida estás informado/a de los siguientes temas?

	NUNCA HABÍA OÍDO HABLAR DE ESTO	HABÍA OÍDO HABLAR DE ESTO, PERO NO PODRÍA EXPLICAR DE QUÉ SE TRATA	SÉ ALGO SOBRE ESTO Y PODRÍA EXPLICARLO DE FORMA GENERAL	SÉ BASTANTE SOBRE ESTO Y PODRÍA EXPLICARLO BIEN
El cambio climático y el calentamiento global				
La salud mundial (p. ej., epidemias)				
La migración (circulación de personas)				
Los conflictos internacionales				
El hambre o la desnutrición en diferentes partes del mundo				
Las causas de la pobreza				
La igualdad entre hombres y mujeres en diferentes partes del mundo				
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)				
La infodemia, la desinformación, los discursos de odio y las narrativas alternativas				

24. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

	SI	NO
Reduzco la energía que utilizo en casa (p. ej. limitando el uso de la calefacción o el aire acondicionado, o apagando las luces cuando salgo de una habitación) para proteger el medio ambiente.		
Elijo ciertos productos por motivos éticos o medioambientales, aunque estos sean un poco más caros.		
Firmo peticiones ambientales o sociales online		
Me mantengo informado sobre los sucesos mundiales a través de redes sociales		
Boicoteo productos o compañías por motivos políticos, éticos o medioambientales.		
Participo en actividades que promueven la igualdad entre hombres y mujeres.		
Participo en actividades a favor de la protección medioambiental.		
Habitualmente leo páginas web relativas a problemas sociales internacionales (p. ej. pobreza, derechos humanos).		

25. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	TOTAL-MENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUER-DO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Me considero un/a ciudadano/a del mundo					
Cuando veo las desigualdades que existen en el mundo, siento que tengo una responsabilidad de hacer algo					
Creo que mis acciones pueden influir sobre las personas de otros países					
Es justo boicotear a las empresas que mantienen a sus empleados en pésimas condiciones laborales					
Puedo hacer algo por los problemas del mundo					
Cuidar el medio ambiente global es importante para mí					

26. En este espacio puedes incluir cualquier observación o aclaración sobre el cuestionario o sobre su contenido.

¡Gracias por tu participación!

XVII. ANEXO

SÍNTESIS ACTIVIDADES POR CENTRO

Andalucía.

SAFA BLANCA PALOMA WEB DEL CENTRO: HTTPS://SEVILLA-PALOMA.SAFA.EDU/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, PFB
Número de alumnado	650
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Elaboración del Plan Marco** en colaboración con Entreculturas. Está trabajando la Dimensión social en todos los centros de la red. Tres líneas ETCG, inclusión y reconciliación con la creación. Inician el proceso hace 4 años. Va ligado a formación del profesorado.
- **Formación del profesorado.** Para que el profesorado tenga más autonomía y para poder implementar nuevas experiencias en el aula. Escuela de Verano y miniformaciones.
- **Conectando Mundos** de Oxfam Intermon y Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global.
- **"Días D"**. En fechas clave (25N, 30E, 8M…) se realizan actividades de sensibilización.
- **"Día de Puertas Abiertas".** Todo el profesorado realiza actividades con relación a una misma temática, se realizan exposiciones y una feria a la que asisten las familias. El año pasado (curso 2019/20) coincidió con la **SAME (Campaña Mundial por la Educación)**, el tema clave eran los océanos y su cuidado; se intentó que esto sirviera como hilo conductor a todo el curso, con temas relacionados con el cuidado del medioambiente.
- **Publicidad a diferentes asociaciones del barrio, ApS.** Alumnado de Secundaria. Diseñaron campañas de publicidad para dar a conocer el trabajo de diferentes asociaciones del barrio. Una de ellas, una asociación de mujeres que creaban jabones a través del reciclaje de aceite, a partir de esta colaboración surgió la idea de crear una planta de reciclado y el alumnado colaboró en la recogida de aceite.

- **Patios Inclusivos.** Proyecto con perspectiva de género que nace de la realidad del patio del colegio que, en muchas ocasiones acentúa diferentes situaciones de discriminación, entre ellas la de género. Se colaboró con voluntariado para diseñar actividades alternativas para realizar en el patio y se abrió un espacio en las tutorías para hablar y hacer un análisis de situaciones de conflicto que surgen en este tiempo de recreo.
- **Proyecto para trabajar con centros de mayores a través de la plataforma TikTok, ApS.** Iniciativa que nace de la situación que genera el COVID para transformar el estado de tristeza y preocupación generalizados, sobre todo en la población mayor.
- **"Ojos que no ven"**. Concurso de vídeos desarrollado por Entreculturas. El alumnado, como respuesta a un reportaje del programa "Callejeros" que se centraba única y exclusivamente en los problemas que se generan en su barrio, realizaron un vídeo mostrando que esto es sólo una parte y que hay muchas cosas positivas que mostrar.
- **Proyecto Erasmus+** en FP.

SAN ESTANISLAO DE KOTSKA WEB DEL CENTRO: HTTPS://FUNDACIONLOYOLA.COM/SANESTANISLAO/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac, PFB
Número de alumnado	1800
Número de profesorado	115
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- Muy desarrollada e integrada la dimensión ambiental. Alto compromiso con la Agenda 21 y las actividades de la ciudada.
- **Aprendizaje basado en proyectos.**
- **"Martes Verdes".** Se realizan actividades alrededor del cuidado del medioambiente. Empezó en secundaria y se fue extendiendo a infantil y primaria y luego ha salido al barrio.
    - Curso 2019/20: proyecto en colaboración con el vecindario, se paró por la pandemia.

- Martes verdes puede integrarse en las tutorías, otras dentro de las distintas áreas como es el caso del área de cultura científica.
- Algunas acciones: visita al Centro Medioambiental Los Ruices; recogida de basura en las playas, etc.

- **Tienen un huerto y un gallinero.**
- **Colaboración con el Banco de Alimentos.** Alumnado de Bachillerato.
- **Brazadas Solidarias.** Alumnado de Bachillerato.
- **Exposiciones temáticas**
- **Amplio listado de actividades.** Se trabaja de forma transversal enlazando con Acción Social.

IES MURILLO WEB DEL CENTRO: HTTPS://IESMURILLO.COM/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, PFGS, EA
Número de alumnado	1500
Número de profesorado	100
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Conectando Mundos** de Oxfam Intermon y Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global.
- **"Modelo de Parlamento Europeo"**. Alumnado de Bachillerato. Programa que se está implementado en varios países de la Unión Europea, y en cada país lo gestiona, normalmente, una fundación. Aquí lo gestiona una fundación que se llama "Fundación San Patricio". El programa consiste en ofrecerle a los alumnos la posibilidad de trabajar como si fueran parlamentarios de la Unión Europea. Ellos y ellas trabajan como si fueran miembros del parlamento europeo. Están integrados en una comisión de trabajo en la que tienen que investigar sobre un cierto tema, habitualmente ofrecen 4, y sobre ese tema ellos tienen que hacer una investigación y tienen que escribir un ensayo en el cual hagan un análisis de la situación y una propuesta de que es lo que la Unión Europea haría. Tras esto los grupos que

consigan las investigaciones mejor valoradas tienen la posibilidad de viajar a otras zonas de la Comunidad Autónoma, del estado o de la Unión Europea para defender su postura ante otro alumnado seleccionado.

- **Programa ALDEA**. Programa de educación ambiental gestionado y coordinado por profesorado de distintos departamentos a través del cual se anima al alumnado a participar de su entorno más cercano: el centro educativo. Participan de cuestiones como: ¿Qué podemos hacer para mejorar la situación ambiental del centro?
- **"Teachers for the future".** Red de profesorado.
- **Red andaluza de escuelas por el clima.** Red de profesorado.
- **Recogida de móviles.** Alumnado de 4º de la ESO. Se organizó una campaña de concienciación y recogida de móviles que tenía como objetivo sensibilizar sobre lo que hay detrás de los aparatos electrónicos para intentar que se haga un uso responsable de los mismos. Colaboraron para llevarla a cabo con la Fundación Edugal.
- **Donación de sangre.** Alumnado de 3º de la ESO. Propuesta de Aprendizaje y Servicio coordinada desde tres asignaturas: Biología, Valores éticos y Fomento de la lectura, el alumnado lideró una campaña de sensibilización sobre la donación de sangre.
- **Intercambio con Marruecos.** Alumnado de 3º de la ESO. El alumnado tuvo la oportunidad de conocer y acercarse a realidades diferentes.
- **"Un Futuro en Equilibrio".** Alumnado de 3º de la ESO. A través del programa **"Conectando Mundos"** se realizaron actividades que trataban el Cambio Climático.
- **Feria bilingüismo**. Durante una semana se trabajaron los ODS.

CEP ÁNGEL CAMPANO FLORIDO (GINÉS, SEVILLA) WEB DEL CENTRO: HTTPS://COLEGIOANGELCAMPANO.WORDPRESS.COM/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Rural
Niveles educativos	EP
Número de alumnado	270
Número de profesorado	20
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Conectando Mundos** de Oxfam Intermon y Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global.
- **Escuela Espacio de Paz.** Propuesta de la Junta de Andalucía que impulsaba el diseño de propuestas educativas de centro a nivel globalizado, sobre todo relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos.
- **"Juegos Alternativos en el Recreo".** Proyecto para diversificar el juego en el tiempo de recreo.
- **Huerto escolar cooperativo.** Nació como un Aprendizaje-Servicio, el objetivo era buscar alternativas para el tiempo de recreo, sobre todo para aquel alumnado que se quedaba un poco "descolgado", generándoles un grupo de referencia.
- **Coro.** Nació como un Aprendizaje-Servicio, el objetivo era buscar alternativas para el tiempo de recreo, sobre todo para aquel alumnado que se quedaba un poco "descolgado", generándoles un grupo de referencia.
- **Comando contra el plástico.** A raíz de la propuesta de "Conectando Mundos" que trata sobre sobre el Cambio Climático, se diseñó un proyecto de Aprendizaje-Servicio con objeto de sensibilizar al centro y a toda la localidad sobre el consumo de plástico y de las "R".
- **Proyecto de Cuidados.** Partió del centro y se fueron uniendo, por contagio, todos los centros de la localidad.

Castilla y León.

SANTA MARÍA LA NUEVA Y SAN JOSÉ ARTESANO WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.ECCASTILLAYLEON.ORG/TAG/COLEGIO-SANTA-MARIA-LA-NUEVA-Y-SAN-JOSE-ARTESANO-BURGOS/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac, FPB, FPGM, FPGS, F. permanente
Número de alumnado	1700
Número de profesorado	118
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	InteRed

- **Plan a medio-largo plazo con InteRed.** Aglutina un montón de iniciativas con objetivo transformador. Algunas explicitadas a continuación.
- **"Construyendo caminos".** Proyecto de voluntariado de refuerzo escolar con el alumnado de primaria. El refuerzo escolar se articula desde el encuentro del alumnado más pequeño con el mayor, que les ayuda con clases de lectura, de matemáticas, etc.
- **"Historias de vida".** Alumnado de FP Básica. Experiencia de Aprendizaje-Servicio con un centro de día del barrio de Gamonal, el alumnado ayudó a escribir a las personas mayores del centro de día sus historias de vida, culminó con la elaboración de un libro de papel reciclado y un podcast (colgado en la página web del centro) donde el alumnado cuenta lo que ha significado esa experiencia para ellos/as.
- **Tienda de Comercio Justo.** Alumnado de FP Superior. El alumnado monta una tienda de comercio justo, suele ser en torno a la Navidad.
- **"Buenos Días".** Cada día se trabajan de manera breve temas prioritarios para el centro: los lunes el evangelio, los martes el medioambiente, los miércoles el entorno (la familia, el barrio…), los jueves la identidad (identidad e Institución Teresiana) trabajan mucho el cambio social, y el viernes testimonios de solidaridad. Cada mes se marca un reto social para el cambio.

- **La Semana de la Solidaridad.** Se organiza una semana dedicada a actividades solidarias. Se hacen materiales por niveles y se organiza una marcha.
- **Acercamientos a otros países.** A lo largo del año, en diferentes momentos se organizan acercamientos a proyectos en otros países (Bolivia, República Dominicana, Perú…).
- **Recogida de alimentos.** En Navidad.
- **Proyecto sobre exclusión.** Con asociaciones locales.
- **Charlas** de diferentes entidades del tejido social.

COLEGIO NIÑO JESÚS-BURGOS WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.XN--NIOJESUSBURGOS-RNB.ES/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	720
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Red Solidaria de Jóvenes**.
- **Pioneros.** Asociación de alumnado de secundaria que trabaja en el marco de la educación no formal, el ocio y tiempo libre. Esta asociación promueve la participación de los alumnos en la vida del centro, ofrece un espacio de encuentro, diversión y desarrollo de valores solidarios; fomenta actividades culturales y de ocio desde sus propuestas.
- **S.U.M. Soy uno más; Yo soy.** Grupo de alumnado del colegio que se han instituido en asociación juvenil que trabaja en la educación del ocio y tiempo libre. Su principal actividad es la música totalmente solidaria orientada hacia la sensibilización y defensa de los derechos de las niñas y de las mujeres. Lo recaudado con los discos vendidos y los conciertos va destinado a apoyar un proyecto de Senegal, de promoción de la mujer.
- **Mini-pioneros.** Grupo solidario de alumando de Educación Primaria. Participa en las diferentes campañas solidarias del centro: grupo SUM, Campaña del Hambre, Campaña Solidaria, etc.

- **Festival "Mujeres Independientes".** Alumnas de la ESO. Liderado por las chicas del grupo SUM, lo recaudado va destinado al proyecto en Senegal de promoción de la mujer.

IES FRAY DIEGO TADEO WEB DEL CENTRO: HTTP://IESFRAYDIEGOTADEO.CENTROS.EDUCA.JCYL.ES/SITIO/INDEX.CGI	
Tipología de centro	Público
Contexto	Rural
Niveles educativos	ESO, PMAR, Bac, FPGM
Número de alumnado	360
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Premios.** Premio Vicente Ferrer; Premio Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia; Premio Nacional Irene por el Trabajo por la Igualdad.
- **Red de Jóvenes.**
- **Grupo Fray Igualdad y Fray Solidario.** Grupo en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Este grupo lleva a cabo diferentes actuaciones en función de las celebraciones pedagógicas del centro (25N, 30E, 8M, la semana de la educación en abril…)
- **Convenio con AFS.** Intercambios con otros países a través de la entidad AFS.

Cataluña.

L'ESCOLA LA JOTA WEB DEL CENTRO: HTTP://WWW.XTEC.CAT/CEIPLAJOTA/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP
Número de alumnado	
Número de profesorado	41
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Una ventana abierta al mundo.** Desde P3 hasta 6º de EP.
- **Conectando Mundos.** De la mano de Oxfam Intermon. Ambos proyectos se trabajan una tarde a la semana a partir de un tema cada año. Se coordina todo el centro y se expone lo que se ha hecho a las familias.
- **"Tots juguem".** Patios como espacio educativo.

IES JAUME MIMÓ WEB DEL CENTRO: HTTPS://AGORA.XTEC.CAT/IESJAUMEMIMO/LINSTITUT/QUISOM/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, PFI, FPGM, FPGS
Número de alumnado	
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **“Conectando Mundos”.** Alumnado de 3º de la ESO. Llevan a cabo el proyecto de “Conectando Mundos” a través de la asignatura de cultura y valores, se intenta que el resultado final se haga expansivo a todo el centro a través de posters, proyecciones, etc.
- **Proyecto de Educación para la Paz.** Alumnado de 3º de la ESO.
- **Proyecto de Vacaciones por la Paz.** Proyecto pluridisciplinar en el que colaboraban diferentes asignaturas: visual y plástica, cultura y valores, catalán, geografía e historia, etc.
- **Integración de la ETCG en la asignatura de “Antropología Filosófica”.** Alumnado de 4º de la ESO. Las unidades didácticas son el poder, la libertad, el mal, la muerte, etc. Intentan ser interdisciplinares y aunque el objetivo es darles una base de filosofía, de pensamiento lógico, etc. También se centran, sobre todo, en las vivencias de lo que es el entorno y las interrelaciones con todos estos temas. Todo esto se trabaja haciendo puestas en común, pequeños debates, sacando conclusiones, contando con la participación y feedback del alumnado para hacerlo evolucionar, hacerles sentir que son partícipes de lo que están haciendo.

Comunidad de Madrid.

CENTRO DE FORMACIÓN PADRE PIQUER WEB DEL CENTRO: HTTPS://PADREPIQUER.ES/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, FPB, FPGM, FPGS
Número de alumnado	1100
Número de profesorado	70
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **"Días D".** Mes a mes van trabajando las temáticas de días clave, en octubre por ejemplo la lucha contra la pobreza, en noviembre los derechos de la infancia, en diciembre el tema del voluntariado y la campaña de navidad, en enero el tema de la paz y la no violencia, en marzo la igualdad de género, en abril la semana mundial por la educación, en mayo el medioambiente, etc. Durante todo el período anterior se está trabajando con el alumnado, consiguiendo información sobre esos temas, dialogando sobre cómo los ven, buscando acabar al final con una acción que impacte sobre el resto de la comunidad educativa, bien en forma de actividad concreta, bien pasando por las clases, etc.
- **Apadrinamientos.** El alumnado más mayor ayuda al alumnado pequeño, a nivel académico y personal.
- **Colaboración con el proyecto "Baobad"**. Entrega de alimentos al proyecto y charlas con las personas que participan de él, personas migrantes que comparten su experiencia con el alumnado.
- **Red Solidaria de Jóvenes.**
- **Diferentes voluntariados.** Con residencias de ancianos o a través de campañas de Comercio Justo.

COLEGIO DIVINO CORAZÓN WEB DEL CENTRO: HTTP://DOCTRINACRISTIANAMADRID.ES/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO
Número de alumnado	Entre 600 y 700
Número de profesorado	20 en ESO
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Proyecto para conocer e implicarse en el barrio.** Colaboración con un comedor social y "Operación kilo" de recogida de alimentos. Con el apoyo de Entreculturas.
- **La silla roja.** Inclusión, derechos de la infancia, diversidad, igualdad de oportunidades.
- **Taller contra la violencia de género.**
- **Tecnologías.** Consumo responsable y medioambiente.
- **Proyecto de observación y de Investigación-Acción.** Alumnado de la ESO. Proyecto en el que participó el alumnado de la ESO con un comedor social del barrio.
- **PPL.** Alumnado de 1º y 2º de ESO. Proyectos de trabajo conjunto en el que se trabaja interdisciplinarmente.

GAMO DIANA WEB DEL CENTRO: HTTP://GAMODIANA.COM/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	1185
Número de profesorado	68
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Red de Educadoras y Educadores** para la Ciudadanía Global de OI de Madrid
- **Semana de la salud y el deporte.**
- **Semana cultural y del libro.**
- **Trabajo en el aula**. Enfocar las asignaturas desde la mirada de la ETCG.
- **"Conectando Mundos"**. Alumnado de 3º de la ESO. Participan de la actividad de Oxfam Intermón y que tiene que ver con la situación medioambiental, la sostenibilidad, la teoría de la rosquilla, etc.
- **Proyecto montar una empresa.** Alumnado de la ESO. Se trabajó el contenido curricular de ver actividades económicas en el aula con la realización de un proyecto de empresa que fuera sostenible y cuidadosa con las personas y el medioambiente.

Comunidad Foral de Navarra.

COLEGIO HIJAS DE JESÚS WEB DEL CENTRO: HTTPS://JESUITINASPAMPLONA.ES/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, UCE, ESO, FPE, Bac
Número de alumnado	1200
Número de profesorado	100
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **Experiencia Ankur en colaboración con Alboan.** Alumnado de 1º de la ESO. Proyecto sobre cultura india que se desarrolló en varios momentos del curso académico, se destaca una parte vivencial de tres días en Javier, pueblo próximo a Pamplona, en el colegio de los jesuitas. Acudieron todos los alumnos de 1º (alrededor de 120) con monitores de la ONG.
- **"Más allá de las fronteras"**. Alumnado de 1º de la ESO. Propuesta de Alboan y de los jesuitas. Se realizó en Loyola (Guipúzcoa), el alumnado a través de juegos de rol tenía que ponerse en la piel de las personas refugiadas (llegar a un campo de refugio, saltar vallas, policías armados, etc.).
- **Visita del alumnado al parlamento de Navarra.** El alumnado tuvo la oportunidad de defender sus ideas sobre la acogida y el refugio en el parlamento de Navarra tras vivir experiencias como la narrada en la actividad anterior.
- **Semana Solidaria.** Semana en la que se trabajan más pormenorizadamente temas de cooperación, ED y unidades didácticas de Alboan. Generalmente, desde 3º de ESO también se debate acerca de qué proyecto de las jesuitinas financiar con lo recaudado en otras actividades de la Semana Solidaria.
- **Programa de Voluntariado.** El alumnado puede optar a voluntariados de diferente tipo: en temas de deporte, apoyo y refuerzo escolar, etc.

- **Proyectos de Aprendizaje-Servicio.** Se desarrollan proyectos de ApS en todas las etapas.
- **Investigación a través de las 3S (Saludables, Sostenibles y Solidarios).** Alumnado de Bachillerato. Se hizo una recogida de datos de todas las acciones que se hacen en el colegio en la línea de las 3S, esto dio lugar a un Excell con más de 100 acciones. El alumnado de Bachillerato colabora analizando las actividades desde la perspectiva de los ODS.
- **Red de Escuelas Solidarias/Red de Escuelas Sostenibles/Red de Escuelas Saludables:** Trabajan con la ONG del centro. Alinean con las 3S y los ODS. Se centran en 6 temas: mujer; bullying y ciberbullying; hambre, pobreza, desplazamientos y refugio, sostenibilidad y ecología; personas mayores; diversidad. Dependiendo del curso y del alumnado se enfocan de diferente manera. Ejemplos de acciones: proyección de una película, para trabajar desde fuera hacia dentro; testimonios; cuentacuentos; etc.
- **Ecoplan:** proyecto de la mancomunidad con el objetivo de reducir los residuos y gestionarlos mejor. Se adaptó al centro.
- **Ballet y exposición:** en Biarritz se puso en marcha una obra con temática de concienciación medioambiental relacionada con los océanos y los plásticos. Vino una bailarina, dio clases de coreografía, fuimos al teatro a ver el ballet y se trabajó a lo largo de todo el curso. Se hizo una exposición artística por parte del alumando.
- **Acogida:** Todas las mañanas se hace una reflexión y cada docente puede enlazarlo con un tema, una noticia. Se trata de parar, analizar, reflexionar sobre algo que tenga que ver con valores.

COLEGIO JESUITAS PAMPLONA WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.JESUITASPAMPLONA.ORG/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EP
Número de alumnado	1700
Número de profesorado	120
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **Semana Solidaria**. El objetivo es que el alumnado comprenda que todas y todos tenemos un papel como agentes transformadores en el mundo. Se realizan campañas de recaudación de dinero y actividades de sensibilización.
- **Trabajo por proyectos.** 2 horas al día, 10 h. a la semana

    - 5º-6º de EP. Proyectos interdisciplinares de CCSS, CC Naturales, Religión, Tutoría, etc. Dentro de las claves de ciudadanía se aborda participación, global-local, género y contacto-cercanía.

      CAMINA: Se trabajan las capacidades de cada persona para aportar al grupo.

      HÉROES ANÓNIMOS: Desde el tema de nutrición se trabaja sobre donación de sangre y de órganos.

      DESDE LAS TRINCHERAS: género y participación

      IDENTITY: respeto y convivencia. Dimensión de propósito e igualdad

      CONÉCTATE A LAS RENOVABLES: energías, consumos, género. Creación, participación, global-local.

      JÓVENES EMPRENDEDORES. Dimensión de propósito y comunicación. Creación

      CIENTIFÍCATE. Género y ciencia

      SEMANA IGNACIANA: vinculado al ideario de la Compañía de Jesús

      NAVIDAD. Global local, participación y género FIGURA DE JESÚS. Género

      JAVIERADA. Global-local

      EL MENSAJE DE JESÚS. Participación, global-local

    - 1º-2º de ESO. Geografía e Historia, Biología (1º) Física y Química (2º), Lengua, Religión, Tecnología y Plástica. Normalmente se trabaja un proyecto de Hª o Geografía y uno de Física. Cada 2 o 3 proyectos hay uno de una dimensión más transformadora: género, interculturalidad, justicia social, cuidado del medioambiente, etc. Además, n todos los proyectos se introducen contenidos vinculados.

- **Programa de voluntariado y ApS.** Es obligatorio para el alumnado de 1º de Bachillerato. Colaboran con treinta ONG diferentes en temas relacionados con el compromiso social. Tras la colaboración, exponen el trabajo realizado a las familias.
- **Mercadillo de Comercio Justo.** Alumnado de 4º de la ESO. Todos los viernes próximos a las vacaciones de Navidad, a la salida del colegio se organiza un mercadillo con productos de Comercio Justo.

- **El inicio del día.** Todos los días dedican los 15 primeros minutos de las clases a reflexionar sobre diferentes temas. El alumnado recoge estas reflexiones en un cuaderno, cada docente se encarga de preparar el inicio del día de una semana y cada semana le toca a docentes diferentes. Ejemplo: 75 aniversario de la creación de la ONU, ese viernes se trabajó sobre la Agenda 2030 en todo el colegio.
- **"Circo en la escuela".** Festival final de curso con actuaciones de carácter artístico- creativo desarrolladas por el alumnado en el que se recauda dinero para fines solidarios. Colaboran diferentes entidades del tejido social.
- **"Welcome to Europe".** Proyecto a través del que se trabaja la geografía de Europa desde la perspectiva de las personas refugiadas.
- **El círculo de la convivencia.** Estrategia para la resolución de conflictos formulada en el aula de 6º de primaria. El alumnado vota, con su propio DNI y urna a cinco personas que conformen el círculo de la convivencia (2 niñas y 3 niños, o 2 niños y 3 niñas). Este círculo de la convivencia tiene la tarea de informar al profesorado de la existencia de posibles conflictos en el aula para intentar resolverlos entre todos.
- **"Desde las trincheras"**. Desde la asignatura de historia se trabaja la guerra civil con perspectiva participativa y de género.

IES SANCHO III EL MAYOR WEB DEL CENTRO: HTTPS://IESTAFALLA.EDUCACION.NAVARRA.ES/WEB/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Rurubano
Niveles educativos	ESO, Bac
Número de alumnado	740
Número de profesorado	93
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **"Escuelas Solidarias"**. Forman parte de la red.
- Trabajan con diferentes entidades. Especialmente 1º-2º de la ESO; 3º-4º de la ESO puntualmente; Bac. voluntario.
    - **Gotas por el Níger.** UNICEF, curso 2014-15.
    - **ODS y derechos de la infancia.** UNICEF, 2015-16.
    - **Igualdad.** IPES 2016-17.
    - **Migraciones, coeducación, infancia, refugio.** Alboan 2017-18 hasta la actualidad.
- **Trabajo con diferentes ONG.** Han trabajado con Unicef, Ipes y Alboan temas relacionados con la infancia, el género, el refugio, etc.
- **Almuerzo solidario.** El alumnado del centro es de diferentes procedencias, en este almuerzo el alumnado y las familias preparan comidas de sus lugares de origen que comparten con todos.
- **Pequeñas charlas.** Charlas con perspectiva de género. Se han realizado reuniones con exalumnas que han triunfado en el mundo laboral y algunas profesoras voluntarias prepararon charlas sobre diferentes temas que conciernen al tema género, con el objetivo de motivar a las alumnas del centro.

IES EUNATE WEB DEL CENTRO: HTTPS://EUNATEBHI.EDUCACION.NAVARRA.ES/WEB1/ES/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac
Número de alumnado	350
Número de profesorado	49
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **SKOLAE**. Es un programa de igualdad promovido por el Gobierno de Navarra a través del cual el profesorado recibe formación y materiales didácticos con los que trabajan en las tutorías.
- **Trabajo con Unrwa y Alboan.** Alumnado de 3º y 4º de ESO. Trabajan las actividades diseñadas por las ONG en el aula.
    - "Minerales en conflicto". 4º ESO
- **Escuelas Solidarias.** Forman parte de la red de Escuelas Solidarias.
- **Semana Mundial de la Educación**
- **Programa Erasmus.** Alumnado de 1º de Bachillerato. 2016-2018. Por una Ciudadanía Activa y Global y en contra de la Exclusión Social de la Juventud. Se realizan intercambios con diferentes países, en concreto con Finlandia en los que integran actividades con perspectiva global y ciudadana: actividades con personas refugiadas, visitas a lugares históricamente emblemáticos como Guernica, etc.
    - **Colaboración con la Fundación** Ellacuría. Migraciones
    - **Comedor social**
    - **Siñarzubi.** Migración y juventud
    - **Visita a Guernica.** Museo de la Paz

Comunitat Valenciana.

COLEGIO ARMELAR WEB DEL CENTRO: HTTPS://COLEGIOELARMELAR.ORG/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	1200
Número de profesorado	90
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	InteRed

- **Proyectos de Aprendizaje.** Alumnado de Infantil. La metodología por proyectos es la desarrollada con el alumnado de infantil, el trabajo en el aula parte de los intereses de las y los pequeños.
- **Proyectos de Aprendizaje-Servicio.** Actualmente se realizan 6 proyectos de ApS en los diferentes niveles del centro.
- **"Ciudadanía Inclusiva".** Proyecto de ApS con el alumnado de 5º de EP que se realiza desde el área de sociales. Estudian el estado de derecho, la diversidad social, la división de poderes, etc. Desde la colaboración con tres asociaciones del entorno: Avapace, de parálisis cerebral; Nueva Opción, de daño cerebral adquirido y Afempes, de enfermedades mentales.
- **"Bellotada"**. Alumnado 1º y 2º de Primaria. Al lado del barrio se pretende transformar una zona verde en un centro comercial, el más grande de Europa. En unión con una asociación local, el alumnado de 1º y 2º de Ed. Primaria hizo una acción de reivindicación plantando bellotas. Un ejercicio simbólico de ciudadanía, de protesta. Desde el aula se trabajó la temática.
- **Proyecto de arte intergeneracional.** Alumnado de 4º de ESO. Colaboración del alumnado de 15/16 años con residencia de ancianos próxima al centro, en conjunto trabajan temas relacionados con el arte y generan redes de confianza con los usuarios y usuarias del centro.

- **Proyecto de Educación Ambiental.** Este proyecto de educación ambiental nace del curso 2011/2012, trata de transversalizar el tema de la sostenibilidad en el centro: desde la formación del profesorado y diseño de actividades del alumnado interetapas, a el tratamiento de los residuos, el ahorro energético y el reconocimiento del entorno más cercano.
- **Huerto.** Cada curso tiene una función y un papel, desde el alumnado más pequeño decorar hasta el mayor hacer lombricomposteras y montar el riego.

COLEGIO NIÑO JESÚS WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.COLEGIO-NJESUS.COM/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	550
Número de profesorado	45
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Dona sangre.** Proyecto de Aprendizaje-Servicio de sensibilización sobre la importancia de la donación de sangren en colaboración con Centro de Transfusión de la Comunidad Valenciana. Desde hace 3 años.
- **Las 3R, otra forma de vivir.** Programa de reciclaje desarrollado por el Departamento de Ciencias con ECOEMBES. Desde hace 3 años.
- **Huerto escolar.** EP. Lo organiza y planifica alumando vulnerable del centro y de la residencia. Después se abre a todo el alumando, que apoyan plantando y manteniendo
- **Programa de Acción Tutorial.** En las tutorías se trabajan temas como: la violencia de género, la identidad y la igualdad, la seguridad en internet, la prevención de adicciones, orientación vocacional, acoso escolar, etc.
- **Celebración de días clave.** Se celebran días clave como el 25N o el 8M.
- **Concierto.** Este centro tiene una característica definitoria: además de centro educativo, es un centro residencial de protección de jóvenes en riesgo. La diversidad de alumnado es una realidad y el concierto que se celebra forma parte de una iniciativa del departamento de

música: los ensayos y el trabajo con los y las jóvenes de la Residencia les proporciona un espacio seguro de aprendizaje y convivencia.

- **Metodologías de tipo cooperativo.**
- **Tutoría.** Todos los viernes trabajan un tema de referencia: violencia de género, identidad e igualdad, redes sociales y seguridad en Internet, prevención de adicciones y tabaquismo, orientación vocacional, xenofobia, acoso escolar, etc.

* Es un centro complejo, parte público (EI), parte concertado, con una residencia de menores y mucha diversidad. Se han visto obligados a trabajar de otra manera, integrada y transversal.

IES JAUME I WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.IESJAUMEI.ES/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, FPGM, FPGS
Número de alumnado	970
Número de profesorado	100
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Oxfam Intermón

- **Proyectos Interdisciplinares.** Es el cuarto año que se ponen en funcionamiento. Se empezó el primer curso haciendo 10 horas de las 30 horas de 1º de la ESO en proyectos, el año siguiente 10 horas de proyectos en 2º de la ESO, el año siguiente 6 horas de proyectos en 3º de la ESO y este año 3 horas de proyectos en 4º de la ESO. Son proyectos en los que participan varias materias donde se trabajan contenidos competenciales a través de su interrelación. Algunos de los títulos de los proyectos: "Parque Temático de Roma" (aúna criterios de evaluación de tecnología, plástica, ciencias sociales y valenciano); "La Energía Mueve el Mundo" (donde el objetivo final es construir un mecanismo con una placa solar); "El museo de Egipto" (la lengua vehicular es el inglés y los contenidos son de ciencias sociales y de tecnología).El profesorado prepara sus materiales y trabajan varios en el aula.
  Se invita a las familias al final de cada proyecto para conocer los resultados.

- **Aprendizaje-Servicio**. Asignatura que pertenece a dos bloques en 1º de la ESO en este centro. El alumnado debe escoger un bloque, en el que siempre está el ApS. Es de dos horas a la semana y pasa por ella todo el alumnado de ese curso. Se realiza dentro de los proyectos interdisciplinares, desde la docencia compartida. En 2º y 3º de la ESO, el alumnado tiene la posibilidad de seleccionar una materia optativa, y la de ApS es de las que tiene más demanda.
- **Programas Erasmus.** Desarrollo de programas Erasmus KA1, KA2 e intercambios con Francia, Alemania y otros países.
- **Comisión de Convivencia.** Gestionada por el profesor de religión del centro, funciona y está consiguiendo entrar en el aula de 1º de la ESO para trabajar temas de convivencia del centro, se habla y se negocia con el alumnado. Ha reducido los expedientes disciplinarios.
- **Comisión de Sostenibilidad.** Formada por profesorado, alumnado y familias, que se reúnen de manera periódica y también hacen formación. Se apoya en un programa de la Consejería de sostenibilidad de los Centros.

IES VICENT ANDRÉS ESTELLÉS WEB DEL CENTRO: HTTP://WWW.IESVAE.ORG/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac
Número de alumnado	300
Número de profesorado	52
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Grupo de Jóvenes Solidarios.** Dentro del marco del movimiento por la Educación Transformadora que se lleva a cabo con Entreculturas. Se realizan actividades de sensibilización, sobre todo en los "Días D" en defensa de los Derechos Humanos.
- **Protovoluntariados.** Voluntariado fuera del centro: actividades con niños y niñas ingresados, con un centro de diversidad funcional, con una asociación de la comunidad gitana.

- **Aprendizaje-Servicio**. Un "protovoluntariado" se ha convertido en ApS con el grupo de jóvenes solidarios, colaborando con un colegio de EP CAES ubicado en un barrio con muchas problemáticas asociadas, se realizan talleres de teatro, juegos, deportes, tutorías, etc.
- **Trabajan con InteRed**
- **Días D.** Temáticas de derechos humanos, ODS y valores.
- **Mercadillo de productos de Comercio Justo.** En la fiesta de navidad, entre otras muchas actividades se monta en el centro un mercadillo con productos de Comercio Justo y artesanía hecha por el alumnado, a veces con el apoyo de las familias. Todo el dinero recaudado se reparte entre dos ONG, una cercana y otra lejana.
- **Taller de interdependencia y ecodependencia.** En colaboración con Movimiento por la Paz.
- **Campaña Mundial para la Educación.**
- **La Caja.** Iniciativa para romper los prejuicios sociales desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Jovesolides.

Euskadi.

EGIBIDE WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.EGIBIDE.ORG/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, FPB, FPGM, FPGS, Aula Ap. De Tareas (16-21)
Número de alumnado	4100
Número de profesorado	350
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **Estrategia (H)abian 2030**. Están unidos a la estrategia de educación para la transformación social de la Agencia Vasca de Cooperación; trabajan en colaboración con el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz; colaboran con asociaciones pequeñitas de la ciudad.
- **Días Clave.** Fechas relevantes (25N, 30E, 8M…) en las que se realizan actividades de sensibilización en las aulas de tutoría. Se acompañand e una Unidad Didáctica.
- **Aprendizaje-Servicio.** Experiencias interetapas. También en FP, se ligan las especialidades a aplicaciones en el exterior.
    - El ciclo de prótesis está haciendo una férula para una persona refugiada siria.
    - El ciclo de ambiental trabaja en auditorías ambientales para centros educativos.
- **Voluntariado Social.** Se promueve el voluntariado social con diferentes asociaciones del entorno de distinto corte.
- **Proyecto SUM.** Para aprender a ser uno mismo. Se desarrolla entre orientación, pastoral y voluntariado, desde la acción tutorial en Bachillerato y FP. Actividades que entran dentro del currículum y se puntúan.
- **ETHAZI Gunea**. Ciclos formativos de alto rendimiento que trabajan por retos, algunos de ellos, en FOL y en EIE, relacionados con la transformación.

- **Recogida de acciones desarrolladas en el centro.** Están desarrollando un proceso de recogida de actividades de carácter transformador para conocer todas las iniciativas que se llevan a cabo en el centro.

BERRIO-OTXOA WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.BERRIOTXOA.EUS/EU/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	1700
Número de profesorado	134
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **Plan de Coeducación**. En colaboración con Alboan
- **Campaña de recaudación.** Para Save the Children, con marcapáginas hechos por el alumando.
- **Escuela Amiga**. UNICEF
- **Proyecto de Educación Social.** Gestiona el Aprendizaje-Servicio del centro con una red amplia de asociaciones del entorno.
    - Obligatorio para todo el alumnado de 1º de Bachillerato.
    - Además, se desarrollan actividades de Aprendizaje-Servicio en casi todas las etapas. Un ejemplo es, con el alumnado de 6º de primaria la organización y desarrollo de las ALLOlimpiadas con asociaciones de personas mayores, de personas con diversidad funcional, etc. A las que acuden todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Igualdad de género.**
    - Días clave, 25N, el 8M, el 17 M. Tutorías y actividades.
    - Talleres: igualdad de género, diversidad sexual con "Samurrak, etc.

- Proyectos en materias: “Mujer escondida” visibiliza a la mujer a lo largo de la historia de la literatura.
- Foro por la igualdad de Emakunde (Instituto de la Mujer).
- “Inspira”. Con la Universidad de Deusto. Para fomentar las carreras STEM entre las alumans.
- “Choco morea”. Grupo de alumnado voluntario

- **Agenda 2030.** Evoluciona de Agenda 21.
  - Reconocimiento: Bandera de Centro Sostenible.
  - Integrado en las tutorías y el Plan Tutorial.
  - Días clave.
  - Puede haber trabajo en las materias.
  - “Amalur”, “Madre Tierra”. Han puesto un huerto en el centro.
  - Ecodelegados

AREATZA LHI WEB DEL CENTRO: -	
Tipología de centro	Público
Contexto	Rural
Niveles educativos	EI, EP
Número de alumnado	119
Número de profesorado	20
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Alboan

- **Trabajo en Red**. En colaboración con otros 2 centros pequeños de las mismas características.
  - Trabajo por proyectos. Se coordinan pedagógicamente. Trabajan sin asignaturas, sin libros y sin exámenes.

    - Plan de mejora e innovación. Trimestral: lectura y comprensión; actualmente evaluación de competencias.
    - Actividades relacionadas con los proyectos y la comunidad: recogida de plásticos.
- **Aulas integradas.** Apuesta por una organización diferente. En alumando de 1º-2º, 3º-4º y 5º-6º de EP comparten aula, aunque haya dos grupos.
- **Plan de convivencia y coeducación.**
    - Enmarcado en el Plan Estratégico de Coeducación del Gobierno Vasco. Lo elaboran desde 2017 con Alboan. Han decidido seguir trabajando pero no incluirse en el 2º Plan de la comunidad.
    - Patio inclusivo. Detectaron que el patio no era de todas las personas y el alumandos se quejaba; han hecho un diagnóstico; recogido las voces de todos los agentes de la comunidad; lo han recogido en un informe; están implementando.
- **Participan en la comunidad y la activan.**

Extremadura.

NUESTRA SEÑORA ASUNCIÓN WEB DEL CENTRO: HTTPS://CPNSASUNCION.EDUCAREX.ES/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO, Bac
Número de alumnado	500
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Red Solidaria de Jóvenes.** Proyecto que impulsa Entreculturas desde 2011-12
  - El alumnado participante en la red organiza y dinamiza acciones de sensibilización en el centro. 15-20 estudiantes en voluntariado. Trabajan en asamblea y crean su agenda solidaria. Se reúnen en los recreos y se quedan a comer juntos para trabajar en las actividades.
  - Participan en los encuentros nacionales
  - Han podido participar en encuentros solidarios internacionales.
  - Dinámicas, actividades o campañas dirigidas a toda la comunidad educativa: género, mujer, medioambiente, ecología, sostenibilidad, bullying, hospitalidad y refugio.
  - Ej.: Para los más pequeñitos han diseñado un juego de mesa para aprender sobre reciclaje de forma coordinada con el tutor/a en la clase.
  - -Ej.: Mural o un photocall para reivindicar la igualdad de oportunidades, lo hacen en el patio y participa todo el centro.
  - Ej.: recogida de firmas, para que cuando se decidieran los ODS la educación ocupara un papel importante.
- **Proyecto Be Green.** Centrado en ecología.

IES VIRGEN DE GRACIA WEB DEL CENTRO: HTTPS://IESVDEGRACIA.EDUCAREX.ES/INDEX.PHP/INICIO	
Tipología de centro	Público
Contexto	Rural
Niveles educativos	ESO, PMAR, Bac, FPB, FPGM
Número de alumnado	325
Número de profesorado	
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Red Solidaria de Jóvenes.** Proyecto en el que el alumnado participante diseña y pone en práctica una agenda solidaria compuesta por diferentes actividades a desarrollar en el centro, sus ejes fundamentales: ecología, migración, refugio e igualdad de género.
    - Ej.: En el ámbito de la ecología se ha fomentado un adecuado reciclaje con campañas en las aulas, con el papel que sobra, contenedores para material de oficina (todo lo que no puede ir en el plástico); Separación de la basura en los recreos; Campaña de concienciación a nivel de las aulas para no malgastar energía.
    - Ej.: En migraciones y refugio, talleres de sensibilización y concienciación de estas realidades. Elaboración de un camino y las situaciones que tenían que seguir las personas refugiadas.
    - Ej.: En igualdad de género, campaña de concienciación y sensibilización, resaltando las mujeres en la historia.
    - Acciones cara fuera del centro: carrera popular contra la violencia de género; visitas a un hogar de mayores.
- **"Radioedu".** Proyecto de difusión a través del cual el alumnado puede hacer retransmisiones sobre temas que le interesen.
- **"Actívate".** Programa concedido por la Junta a través del cual se impulsa la participación activa del alumnado en el aula y la utilización de metodologías activas.
- **"Alumnos ayudantes".** Alumnado de 1º de la ESO. Un grupo de alumnado más mayor actúa como alumno/a ayudante para ayudar al alumnado de primer año a adaptarse con más facilidad.

IES ALBARREGAS WEB DEL CENTRO: HTTP://IESALBARREGAS.COM/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, FPB, FPGM, FPGS
Número de alumnado	1200
Número de profesorado	120
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Red Solidaria de Jóvenes.** Alumnado de la ESO y Bachillerato. Grupo de alumnado que diseña y pone en práctica actividades de sensibilización en el centro.
    - Colaboran en la asamblea autonómica que abre cada curso.
    - Mercadillo solidario.
    - "Recicole", contenedores para tirar bolígrafos y correctores.
    - Viajes a Colombia y Argentina.
    - Visita del Sur: Guatemala.
    - "Mujeres que dan la vuelta al mundo".
    - Visita al centro "Hermanos" de personas sin hogar para compartir experiencias. Dio lugar a asistir al día de las personas migrantes en Mérida, organizado por la AEXCID.
- **Colaboración en materias.** Según temáticas y especialidades.

Región de Murcia.

COLEGIO HERMA WEB DEL CENTRO: HTTP://WWW.MURCIAEDUCA.ES/CEIPSHERMA/SITIO/	
Tipología de centro	Concertado
Contexto	Urbano
Niveles educativos	EI, EP, ESO
Número de alumnado	340
Número de profesorado	30
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- Mucho profesorado haciendo muchas cosas diferentes.
- **Proyecto ODS** en el confinamiento.
- **Comercio Justo.** Muy implicado en esta temática.
    - **Reconocimiento "Centro Educativo por el Comercio Justo"** (Ideas). Por su trabajo a nivel transversal en el centro.
    - **"Desetiquétate".** Consumo responsable y procedencia de la ropa.
    - **En EI (3-4 años):** a través del chocolate.
    - **En EP:** a través de la explotación infantil.
    - **En ESO:** cooperativas. En 4º hay una materia de economía.
    - **Actividad de centro.** En mayo.
- **El día del azúcar.** El alumnado de ESO lleva la ciencia a los pequeños. A través de cuentacuentos, pequeños experimentos, pequeños sketches.
- T**abla periódica**. Materia inicio a la investigación. Lo que empezó como un proyecto puntual acabó transversalizándose a todas las áreas del centro. Se elaboró una tabla periódica gigante que se ha llevado a todas las universidades de Murcia para su exposición. La tabla

está compuesta por un cubo de cuatro caras: una de ellas, la tabla química, las otras tres con material elaborado por el alumnado, por ejemplo, un vídeo a través de un código QR.

- **Graffitis en las paredes del centro.** Se trabajó el arte en todas las clases de primaria y secundaria. Algunos de los diseños del alumnado acabaron en las paredes del centro. Con la visita de un graffitero murciano que hizo un graffiti en directo.
- **Proyectos con la asociación ANSE.** Asociación de protección del medioambiente.
- **"Volvamos más cercanos".** Proyecto promovido por la comunidad de Murcia para trabajar el tema de la educación emocional. Está empezando a desarrollarse.

IES ALCÁNTARA WEB DEL CENTRO: HTTPS://WWW.MURCIAEDUCA.ES/IESALCANTARA/SITIO/	
Tipología de centro	Público
Contexto	Urbano
Niveles educativos	ESO, Bac, FPGS
Número de alumnado	1022
Número de profesorado	80
ETCG en documentos de centro	Sí
Entidad de referencia	Entreculturas

- **Red Solidaria de Jóvenes.** El alumnado participa activamente en la organización de los proyectos del centro. "Pedagogía de la acción". En colaboración con Entreculturas.
- **Red de Educadoras y Educadores para la Ciudadanía Global** de Oxfam Intermon.
- **Animación a la lectura e interculturalidad.** En los recreos hacen recitales de poesía, de textos, y en todos los idiomas.
- **Gala Navidad.** Teatro.
- **Gala Solidaria.** Cada año se dedica a un proyecto y se busca recaudación. Montan un mercadillo después de conocer los proyectos
    - Ej.: es el proyecto del Campico de Cáritas, que es un barrio marginal de exclusión social a las fueras de Alcantarilla.

- **Campaña de recogida de ropa.** Proyecto de reciclaje y promoción de empleo para mujeres en exclusión social. Un día el alumnado fue al taller donde trabajan y les explicaron qué es lo que hacen. Para que cualquier cosa que hagan siempre tenga un porqué, un para qué y qué es lo que hay detrás.
- **Proyectos de Empresa.** Materia de Economía.
- **Trabajo por proyectos.** Supuso un cambio metodológico en el centro.
    - Enseñanza digital. Alumnado, creador de contenido. Proyecto en el que a través de la digitalización de la enseñanza ponen en marcha nuevas metodologías. Se ha creado una red de formación dónde unos docentes forman a otros y el alumnado de este centro a alumnado de otros centros. Realizan cursos de realidad aumentada, de cómo grabar con una cámara de 360 grados, cómo hacer juegos con códigos QR, etc. Con el apoyo de Google: Apple Distinguished School.
    - Colaboración con 8 museos. Creación de material digital por parte del alumnado. Alumnado de EP y secundaria trabaja con alumnado universitario.

XVIII. ANEXO

ANÁLISIS DE CASOS FORMACIÓN PERMANENTE

SERVICIO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INNOVACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN

Para conocer con más detalle la formación permanente relacionada con ETCG ofertada por la Junta de Castilla y León, además de revisar su portal de referencia[1] y la documentación reguladora[2], se han realizado dos entrevistas. La primera al jefe se servicio de Formación del Profesorado, Innovación e Internacionalización, José Alberto Hernández Gañán; la segunda a Eva M. Domínguez, jefa de servicio, y a Matilde Aparicio, técnica responsable del área de Educación para el desarrollo y la Ciudadanía Global del departamento de Cooperación al Desarrollo.

Este proyecto de formación permanente cuenta con una planificación a medio y largo plazo, acorde con el modelo de formación, competencial, y con las circunstancias y contextos, que toma en cuenta dos planos:

I. Un modelo de competencias profesionales docentes, desarrollado desde hace una década, a partir de la normativa estatal, la autonómica, y las funciones y tareas que, encomendadas al perfil docente, se han concretado 10 competencias, que se renuevan y actualizan. Las competencias docentes definidas sirven como marco para detectar las necesidades, planificar, diseñar, realizar y luego evaluar la formación permanente. En el ámbito de la Ciudadanía Global, desde el servicio de formación se señalan cuatro competencias con una relación directa: la competencia intrapersonal, que tiene que ver con todo lo que es la orientación, promoción y educación en valores; la competencia didáctica y la atención a la diversidad, que entra de lleno en la actuación docente y se centra en la inclusión educativa; la competencia de la gestión de la convivencia, ligada al fomento de la convivencia y la resolución de conflictos; y la competencia que social-relacional, que se vincula con la gestión de las habilidades sociales y las relaciones personales.

1 El portal que recoge la información sobre la formación del profesorado en Castilla y León puede consultarse en https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado

2 La normativa sobre Formación Permanente del Profesorado de la Junta de Castilla y León puede consultarse en https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/normativa- documentacion/normativa-formacion-permanente-profesorado

II. El modelo organizativo de la red de formación, a través de los Centros de Formación e Innovación Educativa y a través de un itinerario específico de formación, que denominamos Educación en Valores. Todos los centros cuentan con una asesoría o con un departamento específico en ese tema, al que se denomina Asesoría de Convivencia. No quiere decir que el resto de los asesores no trabajen también en su actuación ordinaria estos temas, pero hay una figura específica y especializada para cada centro.

El modelo inclusivo que quiere conseguir Castilla y León pretende llegar a todo el profesorado teniendo en cuenta su situación y su contexto. Para su desarrollo se han tomado en cuenta los siguientes principios:

- Contextualización: debe adaptarse a cada zona y a cada realidad.
- Internacionalización: amplía horizontes y establece contacto con socios extranjeros, centros de formación y administraciones de otros países.
- Especialización: trabaja formación específica según los perfiles que actúan en cada nivel y contexto.
- Innovación y disrupción: se revisa y se "rompe" cada año para mejorarlo y para evitar el acomodo y poder seguir avanzando.
- Personalización: cada docente puede diseñar su formación a medida.
- Organizado: hay una administración y una organización que marca las directrices para garantizar una adecuada orientación y resultados.

El plan define cuatro ejes: la inclusión, la innovación, la investigación y la internacionalización. Y, dos herramientas que median todo el proceso: la colaboración, la cooperación y el trabajo cooperativo, y las TIC. Para desarrollar esto se cuenta con tres cauces formativos: los planes de formación específicos de centros o de profesorado; la puesta en marcha de proyectos de innovación o proyectos de investigación derivados de esa formación que se ha realizado; y la participación cada vez más amplia en proyectos internacionales (Erasmus, Interreg).

Por otro lado, el itinerario de educación en valores, desde el desarrollo de la competencia de Ciudadanía Global, trabajan en cinco líneas temáticas o campos formativos, a veces con fronteras difusas:

a) Derechos humanos y valores democráticos.

b) Convivencia y habilidades sociales.

c) Equidad e igualdad de oportunidades.

d) ODS y sostenibilidad, medioambiente, etc.

e) Promoción de la salud.

En la línea de formación en educación en valores, en el curso 2019/2020, año marcado por la pandemia de la Covid-19 y el confinamiento, en formato presencial y virtual, se realizaron 1.036 acciones formativas en toda la comunidad, que supusieron 23.500 horas de formación, y 17.354 participaciones del profesorado. Dentro de todo el Plan Autonómico de Formación de Castilla y León, aproximadamente supone el 21% del total, tanto en número de acciones formativas como en número de participantes.

La formación en derechos humanos y valores democráticos (línea a), incluye la temática derechos de la infancia. El servicio destaca la conmemoración en 2018 del 40 aniversario de la Constitución Española, con la elaboración de 37 unidades didácticas, referidas a la presencia, al valor, al impacto de los derechos y deberes de las ciudadanas y los ciudadanos en la actualidad. Desde el marco de la innovación, se destacan dos proyectos. Por un lado, una actuación en colaboración con UNICEF Castilla y León y la Consejería de Educación para la promoción de los derechos de la infancia y la Ciudadanía Global en centros escolares. Por otro lado, un curso en colaboración con el Instituto Español de Estudios Estratégico del Ministerio de Defensa, que analiza la posición y el contexto de España en el contexto internacional, y abordaba los procesos de paz, el significado de paz y la situación sobre el reconocimiento y valoración de los derechos humanos a nivel internacional a partir de las experiencias del Ministerio de Defensa en el exterior.

El ámbito de derechos humanos y valores democráticos se complementa con la dimensión de internacionalización, con la colaboración en dos proyectos Erasmus internacionales. EducaMigrant[3] se centra en valores y políticas que implementen y sostengan la igualdad y la equidad para la infancia y la juventud migrantes que llegan a nuestro país.

El segundo proyecto Erasmus Prosocial Values[4] se centra en valores prosociales y su implementación en la educación de nuestros alumnos para fomentar el encuentro y la conexión social, el mantenimiento y la defensa de los derechos.

Está alineado con el marco de convivencia y habilidades sociales (línea b), uno de las que tienen más carga de acciones formativas, el 40%.

El ámbito de la innovación discurre en paralelo a la formación retroalimentándose. Un ejemplo es el proyecto en colaboración con la Fundación Botín, el programa Educación Responsable[5], en el que participan 40 centros de la comunidad y que incide en la formación del profesorado, el alumnado y sus familias, para la mejora de la convivencia y habilidades sociales a través del arte. La formación sirve para expresar emociones, ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, mejorar la salud física y psíquica.

En este campo la Junta contempla un plan de seguridad y confianza digital para familias, alumnado y profesorado. Se imparte formación para concienciar sobre la creación de una identidad

3 Más información en https://educamigrant.blogspot.com/

4 Más información en https://psv.europole.org/2-online-multiplier-event-prosocial-values-community- international-conference/

5 Más información en https://campus.educacionresponsable.org/manager/API/download_file.php?account=educacion- responsable-fbotin&iddoc=2606

digital segura y confiable, para, entre otras cosas, prevenir el ciberacoso, favorecer una adecuada utilización de los dispositivos móviles y aumentar la capacidad de las familias para la toma de decisiones.

Sobre digitalización, otro proyecto internacional, Erasmus K3, combina dos elementos fundamentales: por un lado, la formación digital de docentes y alumnado en programación y robótica, con especial atención a la participación de alumnas, y, por otro, aprovechamos la propia herramienta y la formación tecnológica para formar y prevenir el bullying.

La línea de equidad e igualdad (c) está directamente vinculada con el segundo plan de atención a la diversidad en la educación en Castilla y León. Cuenta con diferentes líneas, de las cuales una implica directamente la formación del profesorado y la investigación en este campo. No solamente es atención al alumnado con necesidades específicas. Se han desarrollado acciones formativas atendiendo a los diferentes perfiles. Se desarrolla formación inicial para todo el profesorado que se incorpora al sistema, bien de interino o bien cuando aprueba una oposición, porque a veces desconoce un poco la realidad de la diversidad con la que se va a encontrar en el aula. Se trata de un módulo sobre inclusividad, un primer nivel de formación para que todo el profesorado que entra, y el que no había recibido formación específica se familiarice con el ámbito. Además, se propone formación específica para inclusividad y atención a la diversidad, para inspección, la orientación, para las asesorías de formación y para los equipos directivos. Por último, el gran paquete formativo se dirige al profesorado, con contenidos sobre prevención en violencia de género, erradicación de la violencia, educación sexual, educación en igualdad, metodologías de trabajo cooperativo en el aula.

En esta línea, en el marco de la innovación se han creado tres programas en colaboración con la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades y con la Dirección General de la Mujer, para poner en marcha tres programas:

- Objetivo Violencia Cero. Es el modelo de atención integral a las víctimas de violencia de género. En los centros educativos se centra en el diseño de planes de actuaciones para erradicar la violencia, trabajando conjuntamente con las familias[6].
- P.A.R. (Parar, Apoyar, Reeducar) contra el acoso y la intimidación. Es una de las medidas del Plan antiacoso y por el buen trato, cuyo aspecto prioritario es la mejora de las relaciones en la comunidad educativa, especialmente entre el alumnado, por entender que es uno de los principales factores de prevención contra todo tipo de acoso[7].
- Más Iguales (+=es). Se orienta a unificar y consolidar las actuaciones dirigidas al conjunto de la comunidad educativa, dando un mayor protagonismo a los colectivos implicados: profesorado, madres y padres. Tiene una línea de trabajo para formar e implementar planes de igualdad en centros y sensibilización a AMPA[8].

6 Más información en https://familia.jcyl.es/web/es/mujer/objetivo-violencia-cero.html
7 Más información en https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/destacados/programa-p-r-acoso- intimidacion
8 Más información en https://familia.jcyl.es/web/es/mujer/programa-iguales.html

Además, en esta línea se promueven proyectos de investigación, en convocatoria bienal. Son proyectos liderados por profesorado de enseñanzas no universitarias, que deben estar acompañados de un departamento universitario. En las dos últimas convocatorias ha habido proyectos enfocados en esta temática: la mejora de la inclusión educativa del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (2016); IncluDuero, centrado en el desarrollo de procesos inclusivos a través de prácticas emocionales y restaurativas (2018); la igualdad de género en las materias científico- tecnológicas (2018).

La temática de ODS y sostenibilidad (línea d), se relaciona con un conjunto de actividades formativas que tienen que ver con la educación medioambiental y el desarrollo sostenible. A través de la Consejería de Medioambiente se ha puesto en marcha el sello medioambiental de centros educativos sostenibles; los huertos escolares; colaboraciones con la Fundación Iberdrola y Ecoembes para trabajar el cambio climático y el reciclaje.

Desde la dimensión de la innovación, en el curso 2019-2020 se pone en marcha el proyecto Próxima Estación: ODS 2030[9] para trabajar con 60 centro educativos un proyecto integral, basado en 3 o 4 ODS, con una propuesta para la acción de toda la comunidad educativa desde metodologías activas como el trabajo por proyectos y cooperativo con una dimensión inclusiva. En su desarrollo se utiliza como elemento de unión un mapa de metro, donde cada línea representa un ODS y cada parada significa un punto de encuentro entre objetivos, experiencias, trabajos, etc. La situación sanitaria ha ralentizado su desarrollo

En la convocatoria investigación ya mencionada, se ha aprobado en la última convocatoria (2020) una propuesta que tiene que ver con los museos, la sostenibilidad y la cultura y su traslado a los centros, más allá de la visita clásica.

La última línea temática, la promoción de la salud (e), además de acciones formativas como los primeros auxilios, los hábitos de vida saludable, la educación física o la buena alimentación, se trabajan programas específicos de prevención de drogodependencia a través del Comisionado de la Droga de la Consejería de Familia como Unplugged[10], un programa basado en el entrenamiento en habilidades para la vida y en la modificación de las creencias de los adolescentes sobre su consumo.

9 Más información en https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/proximaestacion-ods

10 Más información en https://familia.jcyl.es/web/es/drogas/programa-unplugged.htm

UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE BADAJOZ

PÍLDORAS FORMATIVAS

Ante la inmediatez del confinamiento, Extremadura reaccionó con herramientas para el profesorado con competencias informáticas sin desarrollar.

Todo el profesorado tiene una cuenta Educarex con un Drive ilimitado y todas las herramientas a su disposición. Las «Píldoras formativas de primavera[11]» se centraron en tecnología y, sobre todo, en las herramientas digitales de Google, vinculadas a Educarex: Drive y Docs, formularios y presentaciones, Meet, Google Classroom,

Moodle, etc. Son microformaciones de 0,5 créditos, que es el reconocimiento mínimo. Fue como una formación de urgencia. Se partía de nivel básico, para un usuario con competencias mínimas. Parte del profesorado ha llegado a cursar ocho o nueve píldoras esta primavera. La planificación partía de dos clases con toda la información sobre la herramienta y una última sesión para resolución de dudas. El siguiente paso era la elaboración de una tarea, el producto era revisado y devuelto hasta que estuviese bien. Además, una vez finalizada la formación, si al desarrollar una actividad con el alumnado surgen dudas, el equipo docente apoya la implementación.

Las valoraciones fueron positivas, la gente se sintió arropada y respaldada, y el equipo organizador, útil. Muchos docentes que no utilizaban estas herramientas, las han integrado también en la presencialidad como complemento.

La formación se ha repetido de nuevo en septiembre con las mejoras recogidas de la evaluación, como respuesta a los confinamientos puntuales y cierre de centros. El profesorado «quería tener su mochila llena». Se han unido otras píldoras de otras temáticas como el aspecto emocional.

Por este motivo se añadieron «píldoras emocionales[12]». Se dividieron en tres bloques según el público al que se dirigían: para el alumnado, para las familias, y para el profesorado. Se tomó por referencia el programa promovido en Murcia, un programa para la gestión emocional en situaciones de

11 Más información en https://formacion.educarex.es/campanaglobalizadapildorasnoviembre/292-sites/3267- pildorasformativasnovt2020-2

12 Más información en https://formacion.educarex.es/emocionales

catástrofe y desastres, que habían iniciado en el terremoto. Esta preparación previa y el aprendizaje facilitó una reacción más rápida.

REDES DE APOYO SOCIAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA

En las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa, se encuentra la Red Extremeña de Ecocentros, la de Escuelas Promotoras de la Salud, Escuelas por la Cultura de Paz, Igualdad y No Violencia, las de Inteligencia Emocional, Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva, las Escuelas Emprendedoras y las de Investigación Educativa[13]. Estas redes son las que se vinculan más con la temática de Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global. Llevan muchos años invariables, sin cambiar, algunas ligeramente adormecidas, por lo que necesitan ser impulsadas de nuevo, así que estamos en un proceso de transformación y de reimpulso.

Algunas desaparecerán porque han cumplido su función y otras surgirán, por ejemplo, una de las propuestas que había sobre la mesa era la creación de la Red de Escuelas con Programas Intergeneracionales. Se ha presentado en Extremadura el Primer Plan Intergeneracional[14], pionero en España, hay muchísimas colaboraciones entre centros educativos, tanto primaria como secundaria y FP, y residencias de mayores. Hay experiencias muy interesantes como puede ser la del IES Jaranda donde tienen un ciclo de atención socio-sanitaria, y lo que hizo fue una experiencia muy innovadora y enriquecedora. El alumnado del centro hizo una especie de prácticas yéndose una semana con sus tiendas de campaña a vivir al jardín de una residencia de mayores, ServiMayor, y cada día de la semana ocupaban un puesto en la residencia: un día uno podía ser el recepcionista y atendían a las visitas, otro día a lo mejor hacían lecturas con los mayores, otro día en el comedor. Fueron rotando por todos los puestos y lo que consiguieron fue, a parte de la vinculación emocional por compartir tanto tiempo con ellos, un conocimiento profundo del funcionamiento de un centro de mayores, fue un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) con un broche de oro, se establecieron vínculos muy importantes. Los programas intergeneracionales son un filón ahora en Extremadura y están en auge.

Además, están en marcha los programas de Cultura Emprendedora[15].

13 Más información en https://www.educarex.es/redes-escuelas.htm

14 Más información en https://www.eldiario.es/extremadura/sociedad/extremadura-pone-marcha-plan- intergeneracional-mejorar-vida-mayores-empleo-jovenes_1_6522616.html

15 Más información en http://culturaemprendedora.extremaduraempresarial.es/pagina-ejemplo/por-que- trabajar-la-cultura-emprendedora-en-educacion/

APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

Las aportaciones en este ámbito se basan en favorecer el desarrollo de proyectos. Muchos centros hacen ApS sin saberlo. Los CPR o la UPE les ayudan a planificarlo y a desarrollarlo mejor.

El 11 de diciembre se celebraron las Jornadas Estatales de ApS en Extremadura[16]. Existe un grupo de ApS muy activo, con personas muy implicadas. Hay mucho profesorado implicado y personal de la red de formación, que está compuestas por los Centros de Profesores y Recursos, lo profesores de los CPR junto con las Unidades de Programas Educativos, las Unidad de Programas Educativos (UPE) de Cáceres y Badajoz, y el Servicio de Formación e Innovación del Profesorado de Mérida.

En las jornadas anteriores, recogió un premio la experiencia de ServiMayor, la intergeneracional mencionada anteriormente, a cargo de Ignacio Chato, y se decidió que la siguiente sede fuera la ciudad de Cáceres, donde se grabó y se emitió online.

A partir de las jornadas muchos centros se han sumado a la red y quieren poner en marcha iniciativas de ApS.

LA INNOVACIÓN

En Extremadura existe la Consejería de Educación y Empleo, en este caso están unidas. Dentro de la Consejería está la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, de reciente creación. De esa dirección general dependen tres servicios:

- El Servicio de Tecnologías Educativas
- El Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad
- El Servicio de Innovación y Formación del Profesorado.

Están muy relacionados porque los programas educativos, las tecnologías educativas y el servicio de Atención al Profesorado, tienen muchas cosas en común, por eso están bajo una dirección común general, pero son servicios independientes.

El Servicio de Innovación y Formación del Profesorado está en Mérida trabaja para toda Extremadura. Además, existen las Delegaciones Provinciales de Educación en Cáceres y Badajoz, que dependen directamente del Ministerio y dentro de las delegaciones existen Unidades de Programas Educativos y Atención a la Diversidad. Son programas territoriales.

16 Más información en https://www.aprendizajeservicio.net/xiii-encuentro-estatal-de-aprendizaje-servicio- 2020/

La Unidad de Programas Educativos de Badajoz tiene una actividad próxima a los docentes y las aulas. Trabajan directamente con los centros y con los CPR. Sin embargo, Mérida tiene un carácter más organizativo y centralizado para toda Extremadura. Ambos trabajan coordinadamente.

Dentro de la UPE existe el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado que se coordina con el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de Mérida, y todos dependen de la Dirección General.

EL PAPEL DE LOS CENTROS DE PROFESORADO Y DE RECURSOS (CPR)

El último escalón, el que está en contacto con las y los docentes, está formando por los Centros de Profesorado y de Recursos (CPR). Hay nueve en cada provincia, 18 en total. No están especializados por temática, se organizan por demarcaciones territoriales. Se clasifican en Tipo 3, en las ciudades grandes (Badajoz, Cáceres y Mérida); Tipo 2, en territorios de tamaño medio; Tipo 1, para localidades pequeñas. La extensión de Extremadura genera la necesidad de muchos sectores territoriales para llegar a todas las poblaciones con formación presencial próxima.

La Red de Formación la forma todo el personal asesor de los CPR y de la UPE, el personal de los equipos de dirección de los 18 CPR y de las UPE, más el personal del Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de Mérida. Más de cien personas en total.

Las asesorías están especializadas por perfiles: Plurilingüismo, ligada a las cuestiones lingüísticas; los programas europeos; la asesoría de Desarrollo Curricular; Atención a la Diversidad; etc. Los CPR de tipo 3 tienen una persona para cada perfil. En los CPR pequeños hay menos perfiles y se establecen colaboraciones entre centros.

Los temas relacionados con lo social suele llevarlos la persona que lleva el perfil de Desarrollo Curricular. En Badajoz, el asesor que lleva Desarrollo Curricular además es miembro del grupo de ApS Extremadura, que no es casualidad, porque la temática es la más afín.

Lo lleva a cabo el grupo CqAE, los Centros que Aprenden Enseñando[17], un programa piloto pionero en Extremadura en el que se imparte un primer año de formación general sobre las competencias profesionales que tienen los docentes, sobre el papel como centro, documentos institucionales y se hace un análisis de la práctica docente y las dinámicas en el centro. Se oferta a diez centros cada año «para tenerlos entre algodones, cuidados y mimados». Se encuentra en su tercera edición. Se soporta con una persona responsable del programa CqAE y una persona del equipo directivo del centro. Además, tiene que haber una participación mínima del Claustro. Cada centro analiza

17 Más información en https://formacion.educarex.es/cqaesite

los aspectos a mejorar. Se hacen dinámicas, se votan, se analizan los documentos y van detectando cuáles son los focos de mejora, esos indicadores que deben ser mejorados y trabajados en el centro. El primer año, a través de sesiones presenciales y formativas, se realiza una reflexión, un análisis, y una vez detectados los indicadores de trabajo, en el segundo curso se inicia una espiral de mejora: detectada la necesidad, propongo soluciones, implemento, evalúo, mejoro, aplico. Son procesos de reflexión y mejora en los centros educativos.

En el grupo se forma a las y a los docentes para que repliquen en sus claustros y comiencen los trabajos de mejora. En este marco se ha iniciado a trabajar sobre la implementación de los ODS, justo antes de la pandemia. Han detectado una importante falta de formación en ese ámbito.

No existe relación desde la UPE con el área de Cooperación Extremeña.

CONSORCIO DE EDUCACIÓN DE BARCELONA

El Consorci d'Educació de Barcelona[18] es un ente público que representa la voluntad de trabajo conjunto entre la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Barcelona, conformando una única red educativa con el objetivo de mejorar los servicios ofertados a los centros educativos y a la ciudadanía. Parte de los principios de cogestión y descentralización para dar una adecuada respuesta a la diversidad educativa del contexto. Se crea en 2002[19] y trabaja a pleno rendimiento desde 2009. Actualmente da apoyo a 296 centros: 167 escuelas y 5 "jardines de infancia" (escuelas de educación infantil de 0 -3 años); 74 institutos, 5 institutos escuela (integran educación primaria y secundaria, entre otras enseñanzas de régimen general[20]) y 1 centro integrado; 26 centros de enseñanza de adultos; 4 centros de enseñanzas artísticas; 6 escuelas oficiales de idiomas; 8 centros de educación especial. Sus funciones son las siguientes:

- Planificación: programación y distribución territorial de los centros educativos no universitarios.
- Servicios educativos y programas de innovación educativa: la creación, en el marco de la planificación general, y la gestión de centros pedagógicos y de recursos, de servicios de apoyo, asesoramiento e investigación psicopedagógica y la formación del personal docente.
- La escolarización: la aplicación en Barcelona de la normativa de matriculación de alumnas y cualquier otra de análoga que necesite una adaptación específica.
- La educación complementaria y extraescolar.
- La ejecución de los programas de educación compensatoria.
- La vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria
- La reglamentación y la gestión del transporte, del comedor y otros servicios escolares.
- La conservación y el mantenimiento de los edificios destinados a centros educativos públicos de ESO y EPSO, educación primaria, educación infantil y educación de enseñanzas de régimen especial y de educación de adultos.
- Creación, construcción y obras de los centros no universitarios.

18 Más información en https://www.edubcn.cat/ca/el_consorci

19 Decreto 84/2002 del Govern de la Generalitat del 5 de febrero de 2002. Recuperado de https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/3595/234584.pdf

20 Artículo 75 de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-13038-consolidado.pdf

- La gestión de todos los centros públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria obligatoria y postobligatoria.
- La gestión de los programas de garantía social, de la formación profesional específica, de los centros de enseñanza de régimen especial y de la educación de personas adultas.

La acción del Consorcio se concentra en la optimización de la gestión de los recursos educativos en la zona que abarca. Para ello ha activado los que denomina Servicios Educativos, que recogen diferentes equipos "multiprofesionales" que trabajan en coordinación y, entre los que se encuentran, además de otros servicios de apoyo específico:

- Centros de recursos pedagógicos (CRP)
- Equipos de asesoramiento psicopedagógicos (EAP)
- Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión sociales (ELIC)

En todo el proyecto del Consorcio es importante el concepto de ciudad y la adhesión que Barcelona hizo en 1990 a la Carta de Ciudades Educadoras.

Respecto a la formación del profesorado, hay una doble oferta, la específica del Departament d'Educació y la del ayuntamiento. Las formaciones «de centro y para centro», parten de los propios centros, trabajando en colaboración con los recursos educativos, expresan sus necesidades a los CRP y las comisiones de formación, comprobando las líneas estratégicas, sobre todo relacionadas con la transformación y la innovación educativa, aprueban las solicitudes y se da soporte para su desarrollo.

La Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)[21], en la formación general del profesorado oferta las siguientes áreas: Atención a la diversidad y la inclusión; Bienestar y salud docente; Bibliotecas escolares; Competencia literaria; Competencia matemática; Conversaciones pedagógicas; Cultura Digital; Currículum, competencias y evaluación; Convivencia, familias y entorno; Interculturalidad; Internacionalización de la educación; Lenguas; Orientación y éxito educativo, coeducación; Prevención de riesgos laborales; Investigación; Sostenibilidad; STEAM.

Dentro de las acciones que pone en marcha el Consorci, se han seleccionado cinco por su interés para este trabajo y por apuntar algunas de las necesidades que pueden ser generalizadas en el ámbito de la formación permanente y la inserción de proyectos en los centros.

La Convocatoria unificada de programas[22] pretende armonizar la oferta de programas educativos que se ofertan a los centros, unificar calendarios y garantizar la calidad de las propuestas metodológicas, la transparencia en los criterios de asignación y la coherencia con el proyecto educativo de centro. En sus propias palabras quieren pasar de «programa busca centro» a «centro busca proyecto con propósito». Su principal objetivo es generar un marco común de oportunidades educativas en la ciudad para conseguir impulsar la transformación educativa en red; poner al alcance de todos

21 Más información en http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/
22 Más información en https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/convocatoria_programes#vic

los centros un marco común de oportunidades educativas, agrupando la globalidad de programas educativos que se ofrecen en Barcelona; facilitar la planificación y la evaluación de los programas y del sistema[23].

Entre otras, las propuestas deben promover el trabajo en red y el intercambio, desarrollarse, sobre todo, en horario lectivo, tener una duración mínima de un trimestre, implicar a más de un/a docente, contar con formación docente asociada, con el apoyo de entidades expertas en alguna sesión de formación al profesorado, facilitar la transferencia de nuevas metodologías al equipo docente (con la intención de que puedan desarrollar proyectos propios) y aportar herramientas sostenibles, más allá del programa. Se insiste en el valor de trabajar en alianza, de construir proyectos conjuntamente, entre profesorado, entidades, iniciativas municipales o de ciudad, de la Generalitat, etc.

Los centros que se presentan deben hacerlo con el visto bueno del Claustro y del Consejo Escolar. De este modo cada centro educativo hace un trabajo se reflexión sobre sus prioridades y la prospectiva en su implicación en nuevas iniciativas.

En total se recogen 80 proyectos clasificados en nueve áreas: transformación educativa; arte y creatividad; lengua, plurilingüismo e internacionalización; ciudad y patrimonio; valores y ciudadanía; investigación, ciencia y tecnología; sostenibilidad y medioambiente; igualdad de oportunidades; salud, cuerpo y movimiento.

El área valores y ciudadanía se compone de las siguientes propuestas: Barcelona y el turismo: Pedimos la palabra!; Conectando Mundos; De la audiencia al proceso participativo;

De la Convención a los ODS con ojos de niño; Delegados y delegadas 3D; Día de la diversidad; Educación en derechos de infancia UNICEF; Escuelas por la igualdad y la diversidad;

Mediación entre iguales; Pangea. Transformando el mundo; Pregón de los niños a las fiestas de Santa Eulàlia; Programa #educa SJD. Proyecto Altavoz (ApS); Programa #educa SJD. Proyecto Incluye Cultura (APS); Programa #voluntarios Magic Line (APS); The Beit Project; Un mundo en tus manos.

En 2017[24] se insta a los centros a elaborar e implementa el Plan de Convivencia dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. El Consorci aprovecha esta medida para iniciar diferentes acciones de acompañamiento que garanticen procesos de revisión participativos y con una visión amplia de la convivencia, más allá de las normas y poniendo el foco en la interculturalidad, la mirada restaurativa, el género, la tutoría, la voz del alumno.

23 Consorci d'Educació de Barcelona (2020). Convocatòria Unificada de Programes. 80 propostes a la ciutat per impulsar la transformació educativa en xarxa i potenciar el vostre Projecte Educatiu de Centre (PEC). Recuperado de https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_convocatoria_unificada_programes/2020_2021/01_Convocat oria_Unificada_de_Programes_2020_21.pdf

24 Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. Recuperado de https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf; Modificada por la Resolución EDU/1753/2020, de 16 de julio. Recuperado de https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8183/1806018.pdf

Además de la especialización del CRP se crea un equipo de convivencia en la ciudad con dos profesionales de diferentes perfiles de cada uno de los servicios educativos de los distritos de Barcelona, diez en total. El equipo se reúne varias veces al año para compartir estrategias de acompañamos y de diagnóstico. El objetivo es transcender el trámite administrativo para construir un marco común e intercambiar orientaciones sobre convivencia y experiencias.

> La idea es ir tramando grupos que ayuden a enriquecer la oferta desde esa mirada poliédrica. Esto va de la mano de acompañar a los centros en la transformación educativa. No nos podemos imaginar acompañar la transformación educativa sin pensar en ciudadanos que sean más críticos, implicados con lo que pasa en su entorno, por lo tanto intentamos transmitir que no son temas que van aparte, que ciudadanía y valores van por un lado y transformación educativa e innovación va por otro, así que la idea es ir sumando. (Elena Roca)

En este marco resulta singular el doble papel que asumen los CRP que por un lado dan soporte a su distrito, ofreciendo asesoramiento, acompañamiento en la transformación educativa, apoyo en todo lo necesario y, además, dos de ellos, Les Corts[25] y Sant Andreu[26], están especializados en Ciudadanía y Valores, además de en Arte y Cultura, ámbitos desde los que dan asesoramiento a toda la ciudad. Uno de los puntos fuertes de estos centros es la especialización de su personal en el ámbito de ciudadanía y valores.

> especializar los centros de recursos pedagógicos en Ciudadanía y Valores, a nivel de ciudad significa también poner un foco, un peso, en este ámbito, el hecho de especializarse, darle visibilidad, intentar reunir todas las iniciativas que hay en la ciudad para centros educativos vinculadas a este ámbito en el sentido más amplio es darle un lugar, y para nosotros es muy importante. (Elena Roca)

La especialización en Ciudadanía y Valores se establece hace tres años con el objetivo de divulgar, coordinar y optimizar todos los recursos pedagógicos de la ciudad. «Un proyecto de ciudadanía y valores no se puede llevar solo desde una administración, es un tema tan amplio que se necesita la colaboración de alianzas con muchos protagonistas (…)» (Martí Bonet).

Las líneas de trabajo del CRP son tres:

1. Diseño, documentación e investigación, para el acompañamiento a la investigación a centros, entidades, que trabajen sobre el tema ciudadanía y valores.

2. Formación para el profesorado. Gestionan toda la formación de la ciudad ofertada por entidades públicas y privadas alrededor de ciudadanía y valores. Además, acompañan a las entidades en el diseño de la formación, para que se adapte a las necesidades de los docentes y del currículo.

25 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/lescorts/
26 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/santandreu/

3. La divulgación de toda la oferta de recursos, programas y materiales, centralizando en la página web: COMviure[27], Espacios de diálogo en los centros educativos[28] y Aprendizaje-Servicio[29] (obligatorio en 3º o 4º de la ESO y con posibilidad de extensión a todas las etapas educativas).

El C**onsejo de la Infancia y de la Adolescencia** en Barcelona es un encargo de ayuntamiento para el que se creó un grupo motor de participación en la ciudad, en el que también colabora en Consorci.

> El hecho de ir trabajando juntos (con otras entidades de la ciudad y departamentos administrativos) ha llevado a que ellos también se planteen qué tipo de proyectos son los que reciben subvención pública. Todo eso es ir trabajando juntos, buscando el propósito, el sentido, y cómo dar importancia a lo que cada ámbito experto quiera incidir en el colegio. En el ayuntamiento de Barcelona en los últimos años se ha llevado a cabo lo que se llama Plan de Barrio, que las zonas en las que hay mayor pobreza o desigualdad se ha invertido mucho en favorecer proyectos en estos centros que contacten con actividades culturales, artísticas, científicas, de prestigio, que lleguen propuestas muy interesantes. Esto con la idea de enriquecer la propuesta educativa de aquel centro como también centro educativo del barrio. Aquí ha habido mucho trabajo artístico, se han trabajado también valores a través del arte. (Marta Ponti)

Dentro de los programas de innovación, **Xarxes per al canvi**[30] aúna características que inciden en la mirada transformadora. Su propósito es que los centros públicos de Barcelona estén unidos en una red educativa de aprendizaje entre iguales.

Otros programas de innovación son Aprendizaje y servicio comunitario, Coeducación, Convivencia y mediación, Educación artística, Educación ambiental/Escuelas + sostenibles, Herramientas por el cambio, Ingenio, Éxito escolar y diversificación escolar, Impulso a la investigación, Fabricación digital, Programación y robótica educativa, Tangram, Salud y escuela.

El programa Xarxes es el más transversal y sirve como enlace de todas las escuelas y la construcción de un horizonte común que fomente un cambio de mentalidades docentes con capacidad de crecimiento, divergencia, flexibilidad, y amplitud para llegar a un cambio de prácticas en el aula, que es el que realmente produce cambios en el aprendizaje y en el sistema. Se trata de un trabajo desde un enfoque meso.

El equipo de las Xarxes está dinamizado por 12 profesionales, «multiplicadoras de crear contextos de aprendizaje y de compartir reflexiones desde referentes internacionales para saber cómo aprenden nuestro alumnado, evidenciar, registrar, evaluar procesos de aprendizaje desde este marco común para ayudar a este profesorado cuando se van a su centro» (Inma).

27 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/lescorts/comviure/
28 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/lescorts/espais-dialeg/
29 Más información en https://serveiseducatius.xtec.cat/lescorts/aprenentatge-i-servei-comunitari/
30 Más información en https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/xarxes_per_al_canvi

El programa abarca ya tres años de camino con 280 escuelas e inicia una segunda fase a la que, a pesar de la situación de emergencia sanitaria se han aunado 221 centros. Para formalizar su participación, cada centro debe constituir un equipo impulsor, un espacio de reflexión intracentro, que represente el 15% del Claustro. Es un espacio de transferencia, desde las sesiones de Xarxas, es el vehículo para personalizar el contenido a través de la reflexión, de la adaptación, de la indagación, y, sobre todo, de la identificación de necesidades del centro para cambiarlas y mejorarlas.

El programa se extiende durante tres años, para generar un germen de transformaciones profundas. En el proceso existe la figura de dinamización, que recoge todo el trabajo en y de la red, y, además, la mentoría, una figura que acompaña al centro en el análisis hacia la mejora.

CENTRO DE APOYO AL PROFESORADO (CAP) PAMPLONA GOBIERNO DE NAVARRA

El CAP de Pamplona

El Departamento de Educación cuenta con una sección de formación de la cual dependen los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP): Lekaroz, Pamplona, Estella, Tafalla y Tudela.

El CAP de Pamplona da cobertura a todos los centros educativos de este ayuntamiento y su comarca. Cuenta con una dirección unipersonal, cuatro asesorías de Educación Infantil y Primaria, cinco asesorías de Educación Secundaria (Ámbito Científico-Tecnológico, FP, Ámbito Artístico, Salud Integral y Salud Laboral, Ámbito Socio-lingüístico) y tres asesorías de Tecnologías Educativas.

Las asesorías se cubren con Comisiones de Servicios de profesorado en ejercicio. El acceso se realiza a través de la presentación de un proyecto de formación. En el CAP de Pamplona, Konsue Salinas es una de las asesoras de Educación Infantil y Primaria y realizó su proyecto de acceso a partir de líneas de trabajo desde el enfoque de la ED.

En 2009 se aprueba la Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra[31] que contempla al profesorado como agente. De este acuerdo surge el programa de Escuelas Solidarias[32] que asesora y forma al profesorado navarro en Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG). Pueden participar todos aquellos centros educativos preuniversitarios de la región, que deben adherirse a la red cada año. En el curso 2020-21 participan 43 centros. En cada centro debe haber un mínimo de 3 profesoras y profesores si el centro ingresa por la modalidad de formación y cinco si lo hace por innovación. Las escuelas que se adscriben a esta red reciben asesoramiento por parte de las ONGD que forman parte de la Coordinadora de Navarra, que se encarga también de la formación del profesorado.

El perfil de la asesoría que ocupa Konsue no está especializada. Sin embargo, revierte su formación y compromiso con la ETCG en su tarea diaria. A través del CAP se pretenden cubrir vacíos existentes en la formación y facilitar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para poder aplicarlos en el aula.

Actualmente no existe coordinación entre departamentos y Administraciones.

Actualmente desde el CAP de Pamplona trabajan por favorecer el compromiso y reivindicar la ED en la formación del profesorado y, sobre todo, generar un mismo marco y de referencia y lenguaje.

31 Gobierno de Navarra (2009). Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012). Recuperado de https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/9A03D6BB-9766-48E3-91ED- 166F2B685099/143705/EstrategiadeEpDNavarradefinitivo.pdf

32 Más información en https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/red-de-escuelas-solidarias

Se impulsa la formación en metodologías activas sobre el aprendizaje basado en proyecto desde el enfoque de la ED a partir de la competencia social y ciudadana.

La formación en ED desde el CAP

La formación promovida no se trata sólo de acciones especializadas en ED, sino en generar el enfoque en los cursos que se ponen en marcha. Además, se avanza sobre metodologías activas como el ApS o el aprendizaje basado en proyectos. Cada formación tiene un cupo de 20-25 personas, que se van cubriendo, aunque no es fácil.

El año pasado se impulsó una formación sobre ODS y Agenda 2030 que ha sido valorado muy positivamente y que ha motivado la elaboración de un proyecto de formación en cascada para que llegue a todo el profesorado, se está elaborando.

En la formación en abierto, cada asesor o asesora puede llegar a unas 15 formaciones al año que abarca entre 200 y 300 personas. Cada asesoría tiene alrededor de 15 centros educativos de referencia, a los que se les ayuda a nivel burocrático o con asesoramiento sobre qué líneas quieren llevar en la formación.

En este momento los centros están preocupados sobre todo por las tecnologías. Se hace difícil que un claustro se embarque en una formación específica sobre ED. Actualmente no hay ningún centro trabajando integralmente sobre esta temática en su formación interna. Al final queda siempre en el interés de alguna persona o de un pequeño grupo docente que se han formado y que lo trabajan. A veces, cuando esas personas se van, de alguna manera ese enfoque desaparece.

En este marco se señalan las competencias clave como el factor más relevante que evidencia la necesidad de la ETCG en el sistema educativo. Se relacionan con el concepto de ETCG, la Agenda 2030 y la Meta 4.7. No puede ser un compromiso personal del profesorado que tiene conocimientos y está comprometido con el ámbito.

Sobre la evolución de la ETCG en los centros de Navarra

Falta una investigación que fundamente un análisis detallado con datos. Aunque casi todos los años hay un centro que gana el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer, la evolución de la ETCG va lenta. La principal influencia parte de la Red de Escuelas Solidarias, pero los centros que no participan en esta iniciativa no han recibido ningún tipo de formación sobre ETCG.

Paradójicamente, esta es una de las principales resistencias. El desconocimiento sobre el ámbito complica que exista demanda de formación, iniciativas en los centros y que se utilice un marco conceptual común.

Otro elemento que puede generar resistencias es la falta de puestos especializados y estables en los cargos de gestión de las Administraciones. Su estructura es muy compleja, piramidal y jerárquica. A pesar de la declaración de Navarra sobre su compromiso con la Agenda 2030 y los ODS, un ejemplo de esta inestabilidad es la coordinación de la Red de Escuelas Solidarias.

En el Gobierno de Navarra el programa Skolae es de obligado cumplimiento sobre la cuestión de género. De igual manera, la ETCG debería ser de obligado cumplimiento en todos los departamentos de todas las comunidades. Sin embargo, es opcional, basado en la voluntad de cada persona, según su forma de entender el mundo, la forma de entender la educación. Falta conocer y trabajar los documentos de referencia. El profesorado cuando los conoce y ve lo que hay, se entusiasma, ve que es algo que aumenta la motivación, mejora el aprendizaje.

El Seminario de Escuelas Solidarias se crea con el propósito de crear una formación específica, en la que había tres patas: la Coordinadora de ONGD de Navarra, el Departamento de Cooperación y el Departamento de Educación. De hecho, llegó a haber una asesoría de proyectos de cooperación en Educación. Se echa en falta desde el CAP que se generalice la iniciativa para todo el profesorado.

Además, se detecta falta autonomía en la formación del profesorado y por parte de los centros. Se señala una estructura jerárquica que puede ser contrapuesta al espíritu de la Agenda 2030: alianzas, paz, convivencias, etc. En el tema de alianzas hay muchas resistencias.

Por ejemplo, para que un centro educativo ponga en marcha una renovación pedagógica, debe tener un equipo directivo con liderazgo pedagógico y con gran capacidad de gestión. Si tienen una mirada integradora, será capaz de apoyar en otras personas que lideren pedagógicamente con enfoque de ETCG, con metodologías activas, trabajo por proyectos. En muchos centros los equipos de dirección asumen una actitud jerárquica y no se hacen preguntas o no se apoyan en personas especialista, lo que genera sufrimiento por parte del profesorado.

Konsue prevé que, si hubiese la posibilidad de indagar sobre el recorrido de iniciativas de ETCG premiadas, muchos de los casos, aún después de recibir el reconocimiento, hay malestar. No hay tendencia a alabar y a divulgar. Cuesta reconocer lo que no se sabe y esto hace que no se aplique una mirada inclusiva. «En todos los centros educativos hay gente muy buena, válida, innovadora, a quien se le castiga porque destaca. Al destacar evidencia que hay cosas que no se están haciendo».

Marco de referencia de la ETCG

Las ideas fundamentales de la ED están en todos los niveles, desde infantil, y sobre todo en el marco de competencias. En el desarrollo de competencias clave de 2018, la competencia ciudadana articula el resto. El problema es la vorágine de trabajo en el aula, las argumentaciones de peso no llegan al profesorado, porque en muchos casos ya trabaja con la ETCG pero no conoce el enfoque. Es posible que haya oído hablar alguna vez ETCG, pero no lo identifica como **una terminología propia del ámbito educativo. Es necesario empezar a hablar el mismo idioma común**. Lo primero que hay que tener en cuenta es la terminología. Toda la riqueza conceptual que, para el ámbito de estudio, la investigación, la universidad, es muy rica, puede llegar a confundir.

Es posible resumir el marco de intervención en tres ideas, para que el profesorado entienda lo que se está pidiendo: que existen otras realidades y que con ese conocimiento vas a generar conciencia crítica. «Hay que exponer los temas con las estrategias que tenemos, porque si se trabaja la pobreza, a ellos automáticamente les sale una conciencia crítica, es algo innato, y hay que trabajarla. Si esa conciencia crítica les da la oportunidad de poner en práctica la solidaridad y la cooperación en los pueblos, es impresionante».

Hay que aterrizar al profesorado y decirle que la ETCG no es algo reciente, tiene bagaje, surgió en el ámbito de la cooperación, pero saltó al ámbito educativo en 2001 cuando el Consejo Europeo estableció que todos los estados miembros tenían que introducir estrategias para introducir la solidaridad y cooperación entre pueblos y la ETCG. Estamos en 2020 y todavía no se identifica la ETCG con la competencia social y ciudadana a pesar de ser de obligado cumplimiento. Hay que trabajar por competencias y, por lo tanto, la competencia ciudadana hay que evaluarla. El Informe Pisa está hablando de competencias globales, que es otro concepto, pero que aglutina estas ideas y eso se va a evaluar. La Meta 4.7 de los ODS nos dice que en 2030 hay que lograr que el alumnado consiga adquirir los conocimientos teóricos y prácticos, mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Para compartir los conocimientos teóricos y prácticos, el profesorado tiene que formarse y tomar conciencia de que es un agente de transformación. Pero ¿cuántos congresos sobre ETCG se han celebrado entre semana cuando el profesorado no puede acceder? Nos empeñamos en seguir trabajando conceptos y demás, pero realmente el empeño debería de ser que sea inclusivo, que esté el profesorado.

Al final es algo que se va contagiando. Realmente al profesorado cuando le das dos o tres argumentaciones, abre la mirada y al revisar el currículum entiende lo que tiene que buscar, ve que es parte de su cometido, porque el currículum es nuestra herramienta de trabajo, no **los libros de texto**. El currículo de infantil, primaria y secundaria es esperanzador, es el eslabón perdido. El profesorado trabaja desde el enfoque de ETCG, pero no sabe que lo está haciendo.

Además, este enfoque aporta la motivación. La pregunta clave **es para qué educamos**. ¿Educamos para aprender a sumar y restar o para qué? ¿Para qué necesitamos sumar y restar? Cuando en una formación después de una introducción sobre ODS se le pide al profesorado que los relacionen con el currículo y con actividades que hayan hecho en la última semana, salen un montón de actividades, aunque no esté presente la conciencia sobre la Agenda y los ODS. Una vez que lo sitúan, fluye. Es como volver a conectar con la motivación de hacerse maestras y maestros.

MOVIMIENTO POR LA
EDUCACIÓN TRANSFORMADORA
Y LA CIUDADANÍA GLOBAL